



**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS
DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER
EL PROGRAMA DE LENGUA EXTRANJERA
EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

**TESIS
PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**PRESENTA:
LIC. BERENICE AGUILAR PALETA**

**DIRECTORA DE TESIS
DRA. GLORIA ANGELICA VALENZUELA OJEDA**

**COMITÉ TUTORIAL:
DR. JESÚS MÁRQUEZ CARRILLO
DR. ESTEBAN MIGUEL LEÓN OCHOA**

PUEBLA, PUE.

NOVIEMBRE 2024

Dedicatorias

Dedico este trabajo de investigación a mis padres, quienes, con su amor infinito, su paciencia inagotable, su compañía y su apoyo incondicional, han estado a mi lado en cada paso de mi vida académica y personal. Su presencia ha sido, y sigue siendo, una guía invaluable, brindándome fortaleza y el ejemplo diario de lo que significa la perseverancia y el amor verdadero. Agradezco a Dios por sus vidas y por el privilegio de tenerlos como padres y sostén en mi camino.

A mis queridos hermanos y sobrinos, quiero expresar mi profunda gratitud por cada una de sus palabras de aliento, por su cariño y por estar a mi lado en cada paso de este proceso. Sus muestras de apoyo fueron como ungüento a mi corazón. A mis sobrinos, en particular, deseo ser un buen ejemplo, alguien a quien puedan mirar con orgullo y de quien puedan aprender que, con esfuerzo y perseverancia, todo es posible. Gracias, de corazón, por estar ahí siempre.

A mis seres queridos que ya no están, les dedico estas palabras con el corazón lleno de gratitud. Gracias por cada enseñanza, por cada consejo, y por los momentos compartidos que siguen guiando mis pasos. Aunque ya no estén físicamente, su sabiduría y su amor permanecen vivos en mi memoria, y llevaré sus lecciones conmigo siempre, como un legado eterno en mi corazón.

De manera especial, dedico esta investigación a mi querida hermana menor, cuyo ejemplo de valentía y perseverancia me ha enseñado a luchar hasta el final, sin rendirme, sin importar las adversidades. Su fortaleza me ha recordado, una y otra vez, la importancia de enfrentar los desafíos con el corazón lleno de determinación.

Muchas gracias.

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a Dios, quien ha sido mi guía y fortaleza en cada paso de este camino, permitiéndome alcanzar el sueño de estudiar esta maestría. Su presencia constante me ha dado el valor necesario para seguir adelante, incluso en los momentos más desafiantes.

Por otro lado, deseo agradecer al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt), gracias por el apoyo otorgado. Su respaldo ha sido fundamental para hacer realidad este proyecto, permitiéndome concentrarme en mi formación y en el desarrollo de esta investigación.

Asimismo, a la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y a la Maestría en Educación Superior, les extiendo un profundo agradecimiento. Este espacio académico ha sido más que un lugar de aprendizaje; ha sido un hogar, un entorno de crecimiento donde he tenido el privilegio de compartir ideas, construir conocimientos y rodearme de personas extraordinarias.

De igual modo agradezco a mi directora de tesis, la Dra. Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, le extiendo mi más profundo agradecimiento. Su paciencia, su sabiduría y su dedicación han sido el cimiento de todo este proceso. Ha sido una mentora excepcional, alguien en quien he encontrado inspiración y confianza para superar cada obstáculo. Gracias, doctora, por enseñarme no solo a investigar, sino a crecer con cada desafío.

También quiero agradecer a los miembros de mi comité tutorial, el Dr. Jesús Márquez Carrillo y el Dr. Esteban Miguel León Ochoa, mi agradecimiento profundo. Su guía y sus consejos han enriquecido cada etapa de esta investigación. Sus aportes fueron, sin duda, fundamentales en la construcción de este trabajo.

Por lo que respecta a todos y cada uno de mis docentes, gracias por compartir su conocimiento. Cada una de sus enseñanzas me ha dejado huellas que llevaré conmigo a lo largo de mi vida. Sus lecciones han sido, para mí, un reflejo del compromiso con la educación y con el poder transformador del conocimiento.

Al maestro Marco Cuapanteca y a la maestra Teresa Rumbo, mi más sincero agradecimiento por su valiosa asesoría y sus consejos. Gracias por inspirarme con su compromiso y profesionalismo.

A mi amigo Jose Luis, gracias por ser un compañero y confidente. Tu amistad y tu apoyo me han dado aliento en los momentos en que más lo necesitaba. Gracias por estar ahí, por tus palabras de ánimo y por ser alguien en quien siempre puedo confiar.

Finalmente, a mis queridos alumnos, quiero dedicarles un agradecimiento muy especial. En particular, a las generaciones 2021-2025 grupo B y 2023-2027 grupo B. Gracias por sus sonrisas, por sus palabras de aliento y por confiar en mí como su guía. Ustedes han dejado una huella imborrable en mi vida y me han motivado a dar siempre lo mejor de mí. Espero haberles transmitido no solo conocimientos, sino también el amor por el aprendizaje y el valor de perseverar en sus sueños. Este logro también es de ustedes.

Índice	
Dedicatorias.....	2
Agradecimientos	3
Capítulo I. Introducción	13
1.1 Antecedentes del problema	13
1.2 Planteamiento del problema.....	14
1.3 Preguntas de investigación.....	15
1.4 Importancia y justificación del estudio	16
1.5 Objetivos	17
1.5.1 <i>Objetivo general</i>	17
1.5.2 <i>Objetivos particulares</i>	17
1.6 Alcances y limitaciones de la investigación	17
1.6.1 <i>Alcances</i>	17
1.6.2 <i>Limitaciones</i>	17
Capítulo II. Marco contextual y normativo	19
2.1 Internacional	19
2.2 Nacional.....	30
2.3 Estatal	34
Capítulo III. Marco teórico.....	38
3.1 Constructivismo.....	39
3.1.1 La aplicación del constructivismo en la educación	40
3.1.2 <i>Aprendizaje significativo</i>	42
3.2 El juego	45
3.2.1 <i>Definiciones del juego</i>	46
3.2.2 <i>El objetivo del juego</i>	47
3.2.3 <i>Los elementos de los juegos según Kevin Werbach y Dan Hunter</i>	48
3.2.4 <i>Mecánicas de los juegos según Jesse Schell</i>	50
3.3 Gamificación.....	51
3.3.1 <i>Orígenes de la gamificación</i>	52
3.3.2 <i>Definiciones de la gamificación</i>	54
3.3.3 <i>Objetivo de la gamificación</i>	56
3.3.4 <i>Rol del docente y del estudiante en el proceso de la gamificación</i>	58
3.3.5 <i>Beneficios de la gamificación en la educación</i>	59

3.3.6 Diferentes perspectivas sobre la gamificación.....	62
3.3.7 Perspectivas sobre la gamificación como metodología.	63
3.3.8 Perspectivas sobre la gamificación como estrategia	65
3.3.9 Perspectiva sobre la gamificación como técnica	68
3.3.10 Perspectiva sobre la gamificación como herramienta	70
3.3.11 Herramientas para Gamificar	72
3.4 Estrategias de enseñanza-aprendizaje	75
3.4.1 Función y propósito de las estrategias de enseñanza-aprendizaje	77
3.4.2 Características de las estrategias de enseñanza-aprendizaje	78
3.4.3 El rol de los agentes educativos en las estrategias de enseñanza-aprendizaje	80
3.5 Teóricos del aprendizaje de los idiomas	82
3.5.1 El Aprendizaje de un segundo idioma: Chomsky	82
3.5.2 El Aprendizaje de un segundo idioma: Krashen	85
3.5.3 El Aprendizaje de un segundo idioma: Rod Ellis	87
3.5.4 El Aprendizaje de un segundo idioma: Patsy M. Lightbown y Nina Spada	89
3.6 Teorías del aprendizaje de un segundo idioma con la gamificación: perspectivas de Chomsky, Krashen, Ellis, y Lightbown y Spada.....	91
3.7 Programas de estudio.....	93
3.7.1 Objetivos de la elaboración de programas de estudio	93
3.7.2 Desafíos en la creación de programas de estudio	94
3.7.3 Propuestas para la mejora del diseño de programas	95
3.7.4 Planeación didáctica.....	96
3.7.5 Secuencia didáctica.....	98
Capítulo IV. Metodología.....	100
4.1 Tipo de Investigación.....	100
4.2 Sujetos	101
4.3 Instrumentos y materiales.....	101
4.4 Procedimiento	103
Capítulo V. Resultados	107
5.1 Resultados del Pre-test.....	107
5.2 Resultados del proceso de la intervención educativa	110
5.3 Resultados del Post-test	292
5.3.1 Análisis general de los resultados del Post-test del grupo experimental y del grupo control.	295

5.4 Resultados del grupo experimental Pre-test y Post-test	297
5.5 Resultados del grupo control Pre-test y Post-test	299
5.6 Resultados cualitativos: Encuesta de satisfacción aplicada al grupo experimental	302
5.7 Resultados cualitativos y cuantitativos: Cuestionario sobre motivaciones, creencias y objetivos en la Licenciatura en Lenguas Modernas	355
Capítulo VI. Conclusiones y recomendaciones.....	389
6.1 Conclusiones.....	389
6.2 Recomendaciones	396
Capítulo VII. Referencias.....	398

Índice de anexos

Anexo 1. Pre-test	427
Anexo 2. Intervención secuencia didáctica general (Grupo experimental).....	429
Anexo 3. Evaluación tema 1 clase 1.....	431
Anexo 4. Evaluación tema 2 clase 2.....	433
Anexo 5. Evaluación tema 3 clase 3.....	435
Anexo 6. Evaluación tema 4 clase 4.....	437
Anexo 7. Evaluación tema 5 clase 5.....	439
Anexo 8. Evaluación tema 6 clase 6.....	442
Anexo 9. Evaluación tema 7 clase 7.....	444
Anexo 10. Evaluación tema 8 clase 8.....	446
Anexo 11. Evaluación tema 9 clase 9.....	448
Anexo 12. Evaluación tema 10 clase 10.....	450
Anexo 13. Evaluación tema 11 clase 11.....	452
Anexo 14. Intervención secuencia didáctica general (Grupo control)	454
Anexo 15. Evaluación tema 1 clase 1.....	455
Anexo 16. Evaluación tema 2 clase 2.....	456
Anexo 17. Evaluación tema 3 clase 3.....	457
Anexo 18. Evaluación tema 4 clase 4.....	458
Anexo 19. Evaluación tema 5 clase 5.....	459
Anexo 20. Evaluación tema 6 clase 6.....	460
Anexo 21. Evaluación tema 7 clase 7.....	461
Anexo 22. Evaluación tema 8 clase 8.....	462
Anexo 23. Evaluación tema 9 clase 9.....	463
Anexo 24. Evaluación tema 10 clase 10.....	464
Anexo 25. Evaluación tema 11 clase 11.....	465
Anexo 26. Séquence didactique et Plan de cours	466
Anexo 27. Post-test.....	538
Anexo 28. Encuesta de satisfacción.....	540
Anexo 29. Cuestionario sobre motivaciones, creencias y objetivos en la Licenciatura en Lenguas Modernas	543

Índice de figuras

Figura 1. <i>Resultados del grupo experimental y del grupo control en el pretest</i>	107
Figura 2. <i>Evidencia de enseñanza: Clase 1 del grupo experimental</i>	115
Figura 3. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 1, grupo experimental - Equipo: Challenge team</i>	116
Figura 4. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 1, grupo experimental - Equipo: Petites-amies</i>	117
Figura 5. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 1, grupo experimental - Equipo: Rollito Primavera</i>	119
Figura 6. <i>Evidencia de enseñanza: Clase 2 del grupo experimental</i>	123
Figura 7. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 2, grupo experimental - Equipo: Challenge team</i>	124
Figura 8. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 2, grupo experimental - Equipo: Petites-amies</i>	125
Figura 9. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 2, grupo experimental - Equipo: Rollito Primavera</i>	127
Figura 10. <i>Evidencia de enseñanza: Clase 3 del grupo experimental</i>	131
Figura 11. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 3, grupo experimental - Equipo: Challenge team</i>	132
Figura 12. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 3, grupo experimental - Equipo: Petites-amies</i>	134
Figura 13. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 3, grupo experimental - Equipo: Rollito Primavera</i>	136
Figura 14. <i>Evidencia de enseñanza: Clase 4 del grupo experimental</i>	140
Figura 15. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 4, grupo experimental - Equipo: Challenge team</i>	141
Figura 16. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 4, grupo experimental - Equipo: Petites-amies</i>	143
Figura 17. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 4, grupo experimental - Equipo: Rollito Primavera</i>	144
Figura 18. <i>Evidencia de enseñanza: Clase 5 del grupo experimental</i>	149
Figura 19. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 5, grupo experimental - Equipo: Challenge team</i>	150
Figura 20. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 5, grupo experimental - Equipo: Petites-amies</i>	151
Figura 21. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 5, grupo experimental - Equipo: Rollito Primavera</i>	152
Figura 22. <i>Evidencia de enseñanza: Clase 6 del grupo experimental</i>	159
Figura 23. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 6, grupo experimental - Equipo: Challenge team</i>	160
Figura 24. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 6, grupo experimental - Equipo: Petites-amies</i>	161
Figura 25. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 6, grupo experimental - Equipo: Rollito Primavera</i>	163
Figura 26. <i>Evidencia de enseñanza: Clase 7 del grupo experimental</i>	170
Figura 27. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 7, grupo experimental - Equipo: Challenge team</i>	171
Figura 28. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 7, grupo experimental - Equipo: Petites-amies</i>	172
Figura 29. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 7, grupo experimental - Equipo: Rollito Primavera</i>	173
Figura 30. <i>Evidencia de enseñanza: Clase 8 del grupo experimental</i>	178
Figura 31. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 8, grupo experimental - Equipo: Challenge team</i>	179
Figura 32. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 8, grupo experimental - Equipo: Petites-amies</i>	180
Figura 33. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 8, grupo experimental - Equipo: Rollito Primavera</i>	181
Figura 34. <i>Evidencia de enseñanza: Clase 9 del grupo experimental</i>	185
Figura 35. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 9, grupo experimental - Equipo: Challenge team</i>	186
Figura 36. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 9, grupo experimental - Equipo: Petites-amies</i>	187
Figura 37. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 9, grupo experimental - Equipo: Rollito Primavera</i>	188
Figura 38. <i>Evidencia de enseñanza: Clase 10 del grupo experimental</i>	192
Figura 39. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 10, grupo experimental - Equipo: Challenge team</i>	193
Figura 40. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 10, grupo experimental - Equipo: Petites-amies</i>	194
Figura 41. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 10, grupo experimental - Equipo: Rollito Primavera</i>	195
Figura 42. <i>Evidencia de enseñanza: Clase 11 del grupo experimental</i>	200
Figura 43. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 11, grupo experimental - Equipo: Challenge team</i>	201

Figura 44. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 11, grupo experimental - Equipo: Petites-amies</i>	202
Figura 45. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 11, grupo experimental - Equipo: Rollito Primavera</i>	203
Figura 46. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 1, grupo control - Equipo: Les amis</i>	211
Figura 47. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 1, grupo control - Equipo: Les magnifiques</i>	212
Figura 48. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 1, grupo control - Equipo: Soleil</i>	213
Figura 49. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 2, grupo control - Equipo: Les amis</i>	218
Figura 50. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 2, grupo control - Equipo: Les magnifiques</i>	219
Figura 51. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 2, grupo control - Equipo: Soleil</i>	220
Figura 52. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 3, grupo control - Equipo: Les amis</i>	225
Figura 53. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 3, grupo control - Equipo: Les magnifiques</i>	226
Figura 54. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 3, grupo control - Equipo: Soleil</i>	227
Figura 55. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 4, grupo control - Equipo: Les amis</i>	232
Figura 56. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 4, grupo control - Equipo: Les magnifiques</i>	233
Figura 57. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 4, grupo control - Equipo: Soleil</i>	234
Figura 58. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 5, grupo control - Equipo: Les amis</i>	239
Figura 59. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 5, grupo control - Equipo: Les magnifiques</i>	240
Figura 60. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 5, grupo control - Equipo: Soleil</i>	241
Figura 61. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 6, grupo control - Equipo: Les amis</i>	248
Figura 62. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 6, grupo control - Equipo: Les magnifiques</i>	249
Figura 63. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 6, grupo control - Equipo: Soleil</i>	250
Figura 64. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 7, grupo control - Equipo: Les amis</i>	258
Figura 65. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 7, grupo control - Equipo: Les magnifiques</i>	259
Figura 66. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 7, grupo control - Equipo: Soleil</i>	260
Figura 67. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 8, grupo control - Equipo: Les amis</i>	265
Figura 68. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 8, grupo control - Equipo: Les magnifiques</i>	266
Figura 69. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 8, grupo control - Equipo: Soleil</i>	267
Figura 70. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 9, grupo control - Equipo: Les amis</i>	272
Figura 71. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 9, grupo control - Equipo: Les magnifiques</i>	273
Figura 72. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 9, grupo control - Equipo: Soleil</i>	274
Figura 73. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 10, grupo control - Equipo: Les amis</i>	279
Figura 74. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 10, grupo control - Equipo: Les magnifiques</i>	280
Figura 75. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 10, grupo control - Equipo: Soleil</i>	281
Figura 76. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 11, grupo control - Equipo: Les amis</i>	286
Figura 77. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 11, grupo control - Equipo: Les magnifiques</i>	287
Figura 78. <i>Evidencia de aprendizaje: Clase 11, grupo control - Equipo: Soleil</i>	288
Figura 79. <i>Resultados del grupo experimental y del grupo control en el post test</i>	292
Figura 80. <i>Incremento en el post test del grupo experimental y del grupo control</i>	295
Figura 81. <i>Grupo experimental resultados del pretest y del post test</i>	298
Figura 82. <i>Grupo control resultados del pretest y del post test</i>	300
Figura 83. <i>Motivaciones</i>	361
Figura 84. <i>Experiencia con los idiomas</i>	366
Figura 85. <i>Conocimientos previos del francés</i>	369
Figura 86. <i>Nivel de francés</i>	372
Figura 87. <i>Intereses profesionales</i>	376

Figura 88. <i>Conocimiento de diferentes idiomas</i>	381
Figura 89. <i>Creencias y percepciones</i>	384
Figura 90. <i>Expectativas a futuro</i>	387

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Teorías del aprendizaje de un segundo idioma con la gamificación: Perspectivas de Chomsky, Krashen, Ellis, y Lightbown y Spada</i>	92
Tabla 2. <i>Resultados del grupo experimental y del grupo control en el pretest</i>	107
Tabla 3. <i>Resultados del grupo experimental y del grupo control en el post test</i>	292
Tabla 4. <i>Incremento en el post test del grupo experimental y del grupo control</i>	295
Tabla 5. <i>Grupo experimental resultados del pretest y del post test</i>	297
Tabla 6. <i>Grupo control resultados del pretest y del post test</i>	299

Capítulo I. Introducción

1.1 Antecedentes del problema

Hoy en día el docente busca innovar dentro del aula y motivar a los aprendientes en su proceso de aprendizaje mediante la implementación de diversas estrategias. Con lo cual, no solo se busca captar el interés de los estudiantes, sino también fomentar su participación y autonomía. La innovación en la enseñanza juega un papel vital, en vista de que, permite al docente salir de la monotonía y ofrecer a los alumnos un aprendizaje dinámico y adaptado a los nuevos tiempos y necesidades.

El cambio, en cualquier contexto, implica una transformación, ya sea de objetos, realidades, prácticas o situaciones. En el ámbito educativo, la innovación tiene precisamente ese propósito: generar una alteración positiva que mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como señalan Margalef y Arenas (2006), "el cambio es tanto la causa como el fin de una innovación", es decir, se innova para provocar cambios sustanciales que transformen la experiencia educativa (p. 15). Al introducir la innovación en el aula, el objetivo principal es que los estudiantes desarrollen un deseo genuino y una motivación constante por aprender.

Una de las estrategias que ha tomado renombre a partir de este siglo es la gamificación, aunque originalmente concebida con fines diferentes a la educación, ha demostrado su utilidad en contextos educativos. La gamificación se adapta y recontextualiza, tomando elementos propios del juego para incentivar el aprendizaje.

Aunque los orígenes de la gamificación se remontan a muchos años atrás, fue en 1896 cuando la empresa S&H Green Stamps introdujo un sistema de recompensas mediante estampas, que se ofrecían a sus clientes leales. Este enfoque evolucionó con el tiempo y sentó las bases de lo que hoy conocemos como gamificación. En 2002, Nick Pelling acuñó por primera vez el término "gamificación". Pelling, considerado el padre de la gamificación, la definió como "la aplicación de elementos característicos de los juegos en contextos no lúdicos" (Pelling, 2002, párr. 9). Desde entonces, la gamificación ha ganado relevancia en el ámbito educativo.

A partir de lo expuesto anteriormente, la gamificación se centra en trasladar las mecánicas y dinámicas propias del juego a entornos no lúdicos, como es el caso del salón de clases. Este enfoque tiene un rol relevante a causa de la atracción que sienten los estudiantes

por las dinámicas del juego, lo que facilita su inmersión en el proceso de aprendizaje. Según Aránega (2019).

La gamificación tiene distintas finalidades, de hecho, contribuye a que se adquieran unas habilidades que no se adquirirán de otra forma. Fomenta que los alumnos incorporen y se hagan protagonistas de sus aprendizajes, proporciona además una forma de aprender que es mucho más satisfactoria, mucho más motivadora que cualquier otro. (1:35)

A través de la gamificación, se busca involucrar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje mediante el uso de elementos lúdicos que favorecen su predisposición y compromiso. El objetivo principal de esta estrategia es trasladar ciertos aspectos de los juegos a escenarios educativos, proporcionando un entorno más dinámico y atractivo para el estudiante. Además, la gamificación puede influir de manera significativa en la conducta psicológica y social de los alumnos mediante el uso de elementos como insignias, puntos, niveles y otros recursos de juego.

Esta estrategia ha sido analizada y desarrollada por diversos autores como Jesse Schell, Kevin Werbach, Dan Hunter, Gabe Zichermann, Christopher Cunningham y Karl M. Kapp, quienes coinciden en que la gamificación puede propiciar el compromiso y la motivación, pero debe diseñarse cuidadosamente con el usuario en mente, combinando tanto motivadores intrínsecos como extrínsecos, y asegurándose de ofrecer una experiencia divertida y significativa.

Al implementar la gamificación como una estrategia innovadora en la enseñanza de lenguas extranjeras, por ejemplo, se utilizan aplicaciones que permiten a los estudiantes adquirir conocimientos de manera significativa, promoviendo un aprendizaje que se va construyendo de forma gradual y constante. De este modo, la gamificación no solo motiva a los alumnos, sino que también les proporciona herramientas valiosas para su desarrollo académico y personal, creando un entorno educativo más estimulante y eficaz.

1.2 Planteamiento del problema

Los estudiantes en la actualidad viven inmersos en un mundo digital, donde la tecnología desempeña un papel central en sus vidas cotidianas. Sin embargo, este entorno también ha afectado su proceso de aprendizaje, debido a que, muchos jóvenes prefieren dedicar tiempo a las redes sociales o los videojuegos en lugar de concentrarse en sus estudios. Ante esta

realidad, el docente tiene la oportunidad de convertir la tecnología en un aliado, integrándola de manera estratégica tanto dentro como fuera del aula.

En lo que respecta, al aprendizaje de un idioma extranjero es, en particular, un desafío que requiere esfuerzo y dedicación. Al comenzar desde lo más básico, como los colores, números, verbos, pronunciación y vocabulario esencial, el proceso puede volverse repetitivo y tedioso para muchos estudiantes. Las largas listas de vocabulario y la memorización de conjugaciones verbales en distintos tiempos gramaticales a menudo generan desmotivación.

La falta de innovación en estas actividades tradicionales no favorece el entusiasmo ni el interés por aprender una nueva lengua. Aquí es donde la gamificación, como una estrategia innovadora, puede transformar la experiencia de aprendizaje. A través de aplicaciones interactivas y dinámicas lúdicas, se busca que los alumnos dejen de lado el enfoque monótono de las listas de vocabulario y se involucren en su aprendizaje de una manera lúdica y significativa.

A nivel global, uno de los grandes problemas en el aprendizaje de una lengua extranjera es que los estudiantes solo logran asimilar una pequeña parte del vocabulario o la gramática en cada sesión, lo que obstaculiza su progreso a largo plazo. Si no logran dominar los fundamentos básicos desde el principio, como el vocabulario y las estructuras gramaticales esenciales, corren el riesgo de estancarse y pasar meses o incluso años estudiando un idioma sin alcanzar un buen nivel de competencia. La implementación de estrategias más dinámicas y personalizadas, como la gamificación, puede ser la solución para superar esta barrera, al ofrecer a los estudiantes un enfoque más accesible, divertido y efectivo para aprender una lengua extranjera.

1.3 Preguntas de investigación

¿Qué diferencias existen en el aprendizaje de dos grupos de estudiantes de lengua extranjera francés al aplicar a un grupo estrategias de enseñanza apoyada en la gamificación y al otro grupo aplicar estrategias de enseñanza tradicionales?

¿Qué beneficios tiene la implementación de gamificación para el aprendizaje del idioma francés en estudiantes de primer semestre y qué contraste habrá con un grupo donde se aplique una enseñanza tradicional?

¿Cuál es el nivel de aprendizaje del idioma francés con un grupo al que se le aplique la gamificación como estrategia de enseñanza en contraste a un grupo en el cual se haga uso de estrategias tradicionales?

1.4 Importancia y justificación del estudio

El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera no es una tarea sencilla, considerando que, implica la adquisición de diversos conocimientos: vocabulario de diferentes categorías, estructuras gramaticales, fonética, y otras reglas esenciales que intervienen al momento de estudiar un idioma extranjero. Cada uno de estos elementos es fundamental, y su comprensión debe construirse sobre una base sólida desde el inicio del proceso formativo. Sin una base adecuada, los estudiantes podrían enfrentar dificultades para progresar y consolidar sus habilidades lingüísticas en etapas posteriores.

En este sentido, la importancia de la gamificación en el aprendizaje de una lengua extranjera ha demostrado ser un recurso eficaz. Este enfoque muestra que aprender un idioma no tiene por qué ser un proceso tedioso ni complicado. A través de la gamificación, se presenta una forma más interactiva y lúdica de adquirir conocimientos, lo que favorece una experiencia de aprendizaje más dinámica y atractiva para los estudiantes. Como resultado, los alumnos no solo adquieren los conocimientos necesarios, sino que también las habilidades lingüísticas básicas, logrando así un dominio progresivo del idioma.

Uno de los grandes retos de la enseñanza tradicional es su enfoque memorístico y poco interactivo, lo que suele desmotivar a los estudiantes y limitar su capacidad de retener la información a largo plazo. En este contexto, la gamificación juega un papel muy importante como estrategia de apoyo para las figuras educativas, facilitando la creación de aprendizajes significativos. Al cambiar la manera en que se enseña una lengua extranjera mediante actividades gamificadas, se observa una mejora considerable en el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo un entorno educativo más colaborativo y motivador.

En definitiva, integrar la gamificación en el aprendizaje de una lengua extranjera ofrece a los estudiantes herramientas más efectivas para su formación. Esta estrategia no solo mejora la experiencia de aprendizaje durante su trayectoria académica, sino que también les proporciona habilidades valiosas que serán de gran ayuda al concluir sus estudios e integrarse en un mercado laboral cada vez más competitivo. La gamificación, por lo tanto, no solo

transforma el proceso de aprendizaje, sino que también contribuye al desarrollo de los estudiantes, preparándolos para los desafíos del futuro.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Realizar un estudio cuasi experimental aplicando a la gamificación como estrategia con la finalidad de identificar sus beneficios en el aprendizaje de la lengua extranjera francés en un grupo de estudiantes al compararlos con el grupo control al cual se le aplicarán estrategias de enseñanza tradicionales.

1.5.2 Objetivos particulares

- Emplear la gamificación dentro del aula universitaria, para que el estudiante aprenda de una forma más dinámica estructuras gramaticales y vocabulario llevando mecánicas del juego a un escenario diferente como lo es en el entorno educativo.
- Partir de la necesidad de motivar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, debido a que en la educación tradicional los alumnos se ven obligados a memorizar, lo que les resulta aburrido, tedioso y monótono.
- Implementar las diferentes aplicaciones y juegos que se pueden emplear para gamificar en el aula.

1.6 Alcances y limitaciones de la investigación

1.6.1 Alcances

La investigación se enfocó únicamente en la adquisición de vocabulario y estructuras gramaticales de un idioma, en estudiantes de licenciatura en Lenguas Modernas y en un espacio determinado (una universidad privada, ubicada en la ciudad de Puebla). Este proyecto solo se presenta para la investigación de las estrategias que se emplean en la adquisición de vocabulario y estructuras gramaticales, porque al tener el vocabulario suficiente y las estructuras gramaticales sólidas, las cuatro habilidades que se desarrollan al momento de aprender un idioma como: la auditiva, la escritura, el habla y la comprensión de textos se perfeccionarán con mayor facilidad a lo largo del aprendizaje de un idioma.

1.6.2 Limitaciones

El hecho que la investigación solo se aplique en nivel superior y sea específicamente a la licenciatura de Lenguas Modernas, no asegura que pueda tener los mismos resultados en

alguna otra licenciatura u otro nivel educativo, por el plan de estudios que se emplea en la Licenciatura.

Otro límite en la investigación es la disponibilidad de los estudiantes para la implementación de la gamificación en su proceso de aprendizaje, hay estudiantes que no muestran interés en su proceso de aprendizaje y eso puede hacer que el nuevo método no funcione.

Por otra parte, el manejo de las emociones de los alumnos como la frustración y el enojo, pueden limitar la investigación si los estudiantes muestran emociones negativas probablemente no funcione la gamificación en ciertos alumnos.

El éxito de emplear la gamificación en el aprendizaje de una lengua extranjera depende que se cuente con acceso a internet y que los alumnos tengan un conocimiento mínimo de los recursos electrónicos. El uso del internet es muy importante para poder implementar la gamificación en el aula y que los educandos conozcan como emplear una computadora o su celular para el uso de las herramientas es vital para la investigación.

Capítulo II. Marco contextual y normativo

2.1 Internacional

La educación superior es fundamental en la formación de los jóvenes, puesto que les ayuda a desarrollar habilidades, adquirir conocimientos en diversos campos y tener diversas oportunidades académicas y laborales. Este proceso fomenta el pensamiento crítico y creativo, al mismo tiempo que permite a los estudiantes descubrir su vocación. Además, la interacción con sus compañeros enriquece su desarrollo personal, académico y cultural, promoviendo valores como el respeto y la empatía. En suma, la educación superior es esencial para preparar a los alumnos para el mundo laboral y los convierte en ciudadanos comprometidos y conscientes de su rol en la sociedad.

2.1.1 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO

En cuanto al panorama educativo contemporáneo ha experimentado transformaciones profundas en los últimos años, con un énfasis creciente en la innovación pedagógica y el desarrollo de las habilidades que responden a las demandas del siglo XXI. En este contexto, los académicos universitarios desempeñan un papel fundamental en la promoción de enfoques y actividades que fomenten el trabajo en equipo, la colaboración, el pensamiento analítico y la capacidad para resolver problemas complejos (Salmi, 2023, p. 57). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha subrayado este rol clave de los docentes en la reconfiguración de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, marcando un camino hacia una educación más inclusiva, colaborativa y orientada al futuro.

Uno de los aspectos más relevantes en este proceso de transformación es la capacidad de los docentes para diseñar y rediseñar el currículo de manera efectiva, adaptándose a las nuevas necesidades del entorno educativo global. Según Lemaitret (2023, p. 68), los profesionales de la educación son vistos como motores de la innovación, lo que implica una responsabilidad no solo en la transmisión de conocimientos, sino también en la creación de entornos de aprendizaje dinámicos y flexibles. Esta capacidad de rediseño curricular es esencial para enfrentar los desafíos que trae consigo la evolución constante de la sociedad y la tecnología.

La planificación estratégica de las universidades también juega un papel importante en este proceso de innovación. Guadalupe (2023, p. 126) destaca que una planificación bien estructurada otorga previsibilidad y mejora las oportunidades de innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta planificación permite que las universidades no solo respondan a los desafíos actuales, sino que anticipen y preparen a los estudiantes para el futuro, donde las habilidades de adaptación y la creatividad serán esenciales.

Además, el impacto de las tecnologías en la educación ha sido significativo. Estas ofrecen nuevas formas de interpelar los modos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo estrategias que fomentan la inclusión y la diversidad (Soletic y Kelly, 2022, p. 47). La UNESCO ha señalado que la tecnología no solo permite una mayor accesibilidad, sino que también proporciona herramientas para la innovación en la educación, facilitando el desarrollo de las habilidades clave del siglo XXI, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración (Soletic y Kelly, 2022, p. 72). De esta manera, la tecnología no será solo un recurso adicional en el aula, sino una pieza clave para la construcción de un futuro educativo más inclusivo y equitativo.

No obstante, la verdadera transformación de las prácticas educativas solo es posible si existe una colaboración entre los distintos actores del sistema educativo, con una clara orientación hacia objetivos comunes y una responsabilidad compartida (Lion, 2019, pp. 6-7). La colaboración es fundamental para lograr aprendizajes profundos y sostenibles, que no solo impacten en el aula, sino también en la sociedad en general.

Un ejemplo de la innovación en la enseñanza es el uso de la gamificación, que ha demostrado ser eficaz para transformar las experiencias de aprendizaje tanto de los docentes como de los estudiantes. Según la Sharma y Adam (2021, p. 33), la gamificación abre las puertas para que la curiosidad y el asombro se integren en el aula, creando un ambiente propicio para el aprendizaje activo. Los juegos y las experiencias similares a los juegos han impregnado cada vez más nuestras vidas, y su inclusión en la educación refleja una tendencia hacia lo que la UNESCO ha denominado el "siglo lúdico" (UNESCO, 2020, p. 71). La gamificación no solo hace que el aprendizaje sea más atractivo, sino que también facilita la práctica de las habilidades y la resolución de problemas en un entorno controlado y motivador.

En la actualidad, la figura educativa no puede continuar con métodos que se usaban hace décadas, sino que debe buscar estrategias diversas para que los aprendientes adquieran los conocimientos necesarios de una forma diferente. “Los estudios indican las fuertes propiedades pedagógicas que tienen los juegos para el aprendizaje. El uso de juegos para la enseñanza de las matemáticas, las ciencias y las humanidades se está convirtiendo en parte del panorama educativo” (UNESCO, s.f., párr. 1). La (UNESCO), ha generado un proyecto llamado “Juegos para Aprender”, cuyo objetivo es integrar habilidades de aprendizaje social y emocional en los aprendientes mayores de 13 años.

Respecto al proyecto "Juegos para Aprender" está enfocado en transformar la educación mediante el uso de juegos digitales y actividades lúdicas para el aprendizaje. Este enfoque busca crear experiencias de aprendizaje atractivas y efectivas, especialmente en áreas de competencia como la educación socioemocional, la resolución de problemas, y el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales.

Uno de los objetivos principales de la UNESCO en este proyecto es utilizar los juegos como una plataforma para fomentar el pensamiento crítico y la empatía, proporcionando a los estudiantes de todas las edades herramientas para enfrentar los desafíos globales, como la sostenibilidad y la igualdad de género. Por ejemplo, se han desarrollado juegos específicos que permiten a los estudiantes reflexionar sobre temas como la crisis climática o los estereotipos de género.

Este proyecto ha sido implementado en diferentes contextos, incluidos entornos de conflicto, y ha sido reconocido por su capacidad para mejorar la motivación y el compromiso de los estudiantes, permitiéndoles aprender a través de dinámicas de juego que mejoran sus habilidades emocionales, sociales y cognitiva

Asimismo, el uso de la gamificación para el aprendizaje de un idioma les proporciona a los aprendientes las herramientas necesarias para desarrollar al máximo sus habilidades y poder enriquecer su desarrollo tanto personal como académico y laboral.

Mediante la gamificación se pretende que el aprendizaje sea más atractivo y despertar la motivación e interés de los estudiantes, y así desarrollar sus habilidades durante su proceso de aprendizaje debido a que, les brinda las herramientas necesarias para que al culminar sus estudios y tengan que incorporarse al campo laboral y cuenten con lo necesario para realizar su labor al máximo.

Para finalizar, los académicos universitarios tienen una responsabilidad fundamental en la transformación de la educación, actuando como agentes de cambio y promotores de la innovación. A través de la planificación estratégica, la adaptación curricular, el uso efectivo de tecnologías y la implementación de enfoques innovadores como la gamificación, los docentes pueden preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del futuro. El siglo XXI demanda no solo conocimientos técnicos, sino también habilidades blandas como la colaboración, la creatividad y el pensamiento crítico, y es a través de estos enfoques que las universidades pueden cumplir con su misión de formar ciudadanos preparados para un mundo en constante cambio.

2.1.2 Banco Mundial

En el mercado laboral, la naturaleza del trabajo está cambiando rápidamente. Según Martínez, Urdinola, Rondon y Caycedo (2023), los trabajadores ya no tienen trayectorias lineales o estáticas; se espera que experimenten una larga vida laboral y transiciones frecuentes entre diferentes empleos y ocupaciones. En este contexto, las habilidades para adoptar tecnologías emergentes y la capacidad para reinventarse continuamente se vuelven fundamentales (párr. 5). Este fenómeno, que ha sido acelerado por la globalización y la digitalización, exige que tanto los empleados como los empleadores reconozcan la importancia de la formación continua y la flexibilidad.

De acuerdo con lo establecido previamente, uno de los elementos más importantes para afrontar estos cambios es el desarrollo de las habilidades digitales, que permiten a los estudiantes ser autónomos y flexibles. De acuerdo con Martínez et al. (2023), los mismos autores, las habilidades digitales y las habilidades básicas o fundamentales son esenciales para que los individuos se conviertan en aprendices independientes (párr. 9). En un entorno en el que las tecnologías avanzan constantemente, estas competencias no solo permiten que las personas se adapten a nuevas herramientas y plataformas, sino que también les proporcionan las bases necesarias para mantenerse competitivos en el mercado.

Este panorama plantea desafíos importantes para los sistemas educativos, que deben prepararse para formar a estudiantes que puedan afrontar el dinamismo del mercado laboral. Según Tanaka, Urdinola y Rondon (2023), los educadores deben poseer los conocimientos, las habilidades y las estrategias de enseñanza eficaces para preparar a los estudiantes para el futuro laboral, además de crear entornos de aprendizaje atractivos (párr. 12). Es evidente que

la calidad de la enseñanza se convierte en un factor vital para la empleabilidad de los graduados, y la capacidad de los educadores para enseñar con enfoques modernos.

En este sentido, la innovación educativa desempeña un papel vital. Un informe del Banco Mundial (2023) destaca la importancia de combinar la innovación con el aprendizaje y la adaptación regulatoria para asegurar la estabilidad financiera de los mercados (p. 54). La educación no solo debe enfocarse en desarrollar habilidades técnicas, sino también en fomentar la adaptabilidad y el pensamiento crítico, asegurando que los futuros trabajadores puedan responder a cambios inesperados en la economía global.

Una de las estrategias emergentes para lograr este objetivo es la gamificación, que ha demostrado ser efectiva en el aula. Según Benveniste, Gropello y Rovner (2019), la gamificación hace que el contenido educativo sea más atractivo para los estudiantes, al mismo tiempo que apoya a los docentes, permitiéndoles enfocarse en aquellos alumnos que más lo necesitan (párr. 10). Al incorporar elementos lúdicos en el aprendizaje, se fomenta una mayor participación y motivación, lo que resulta en una experiencia educativa más dinámica y efectiva.

Por otro lado, en un mundo donde el acceso a la educación enfrenta desafíos cada vez mayores debido a la desigualdad, el desplazamiento y la pobreza, el Banco Mundial ha estado a la vanguardia al apoyar proyectos innovadores que aprovechan la tecnología para mejorar la educación global. A través de iniciativas como EduApp4Syria, M-Shule, el software para aprendizaje adaptativo, EVOKE y GRID (*Gaming Revolution for International Development*), se busca no solo la alfabetización, sino también el desarrollo de habilidades como la resiliencia emocional, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. A continuación, se presenta una breve reseña de cada iniciativa:

- EduApp4Syria es una iniciativa destacada que combina la alfabetización con la gamificación para llegar a niños desplazados por la guerra en Siria. Este proyecto se centra en enseñar a leer en árabe, lo que es muy importante para los niños que han perdido acceso a la educación formal. Además de la alfabetización, EduApp4Syria incorpora componentes de resiliencia emocional para ayudar a los niños a lidiar con los traumas del conflicto. Las aplicaciones creadas bajo esta iniciativa, como *Antura and the Letters* y *Feed the Monster*, no solo son accesibles sin necesidad de conexión

a Internet constante, sino que también son productos de la colaboración entre desarrolladores, educadores y expertos en salud emocional.

En cuanto a la relación de la gamificación en EduApp4Syria es fundamental. En *Antura and the Letters*, los niños juegan a capturar letras con un perro llamado *Antura*, lo que combina aprendizaje y juego de manera interactiva. Por su parte, *Feed the Monster* permite que los niños cuiden monstruos mientras aprenden a leer. Estos elementos mantienen el interés y motivación, lo que ha demostrado ser una estrategia efectiva en contextos de vulnerabilidad (Barron y Twinomugisha, 2021).

- M-Shule es una plataforma móvil diseñada para mejorar la educación en África, especialmente en áreas rurales de bajos ingresos. Al basarse en mensajes de texto (SMS) y no en dispositivos inteligentes, esta plataforma se adapta a las necesidades de comunidades sin acceso a Internet. Lo innovador de M-Shule es su uso de inteligencia artificial (IA) para personalizar el contenido educativo y ofrecer retroalimentación continua sobre el rendimiento de los estudiantes. Este enfoque permite a los estudiantes avanzar a su propio ritmo y recibir apoyo específico en materias como matemáticas y lectura (Barron y Twinomugisha, 2021).

La gamificación también es un componente clave en M-Shule, donde los estudiantes participan en desafíos y reciben recompensas virtuales por completar tareas, lo que fomenta el compromiso y la mejora del rendimiento. Además, la plataforma involucra a padres y maestros, fortaleciendo la comunidad educativa alrededor del estudiante y asegurando que los logros académicos sean reconocidos en casa y en la escuela.

- El software para aprendizaje adaptativo es otra iniciativa respaldada por el Banco Mundial que aprovecha la tecnología para ajustar el contenido educativo a las necesidades individuales de los estudiantes. Este enfoque ha demostrado ser especialmente útil en contextos de crisis de aprendizaje, donde la educación tradicional puede no ser suficiente para abordar los rezagos acumulados. Un ejemplo destacado es el programa implementado en República Dominicana, que utiliza algoritmos para modificar en tiempo real las lecciones de matemáticas en 6º y 9º grados, adaptándose al ritmo de cada niño (Benveniste et al., 2019).
- El proyecto EVOKE, diseñado como un curso interactivo en línea, se enfoca en capacitar a jóvenes de todo el mundo para resolver problemas sociales, como el

hambre, la pobreza y el cambio climático. A través de una narrativa interactiva y el uso de la gamificación, los participantes enfrentan desafíos y misiones que les ayudan a desarrollar soluciones innovadoras. Los que completan con éxito el curso pueden recibir el reconocimiento como "Innovadores Sociales del Instituto del Banco Mundial" y acceder a oportunidades de mentoría (Hawkins, 2010).

Este enfoque no solo busca soluciones a problemas globales, sino que también fomenta el pensamiento crítico, la creatividad y la empatía en los participantes. Además, el formato lúdico y colaborativo de EVOKE crea un entorno donde la acción social y la innovación son incentivadas, demostrando que la gamificación puede generar un impacto positivo.

- *Gaming Revolution for International Development (GRID)* es una iniciativa que utiliza los juegos para abordar desafíos de desarrollo a nivel global. Este enfoque, impulsado por el Banco Mundial, reconoce el potencial de los videojuegos para simular y experimentar con soluciones a problemas complejos de desarrollo, como la pobreza, la educación y la salud pública.

A través de GRID, se han desarrollado juegos que permiten a los jugadores explorar escenarios basados en la vida real, tomando decisiones que afectan a las comunidades y evaluando los resultados. Uno de los ejemplos más notables es el juego "SimCity EDU", que ayuda a los jugadores a entender mejor los desafíos urbanos y la toma de decisiones sobre planificación, infraestructura y sostenibilidad.

La gamificación en GRID no solo se emplea como entretenimiento, sino que tiene el potencial de cambiar la percepción y el comportamiento de los usuarios respecto a temas de desarrollo, logrando la reflexión sobre los problemas globales y posibles soluciones. Al permitir a los jugadores experimentar con diferentes enfoques, GRID abre una puerta al aprendizaje y a la resolución de problemas de manera colaborativa.

2.1.3 Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

En la actualidad, el sistema de educación superior enfrenta uno de los momentos más importantes de su historia. Según el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2021), este sistema, que había permanecido estático por mucho tiempo, ahora se ve obligado a adaptarse a un entorno en constante cambio, impulsado principalmente por el crecimiento exponencial de Internet. Esta evolución ha generado un acceso masivo a la información, acelerando la innovación y el cambio en diversas áreas del conocimiento. En este contexto, la educación

debe proporcionar a los profesionales no solo el conocimiento, sino también las habilidades necesarias para mantenerse competitivos en un mercado laboral cada vez más globalizado. Esto plantea la necesidad de transformar los enfoques tradicionales de enseñanza.

Por consiguiente, la enseñanza basada en clases magistrales y la memorización resulta insuficiente para preparar a los estudiantes para el presente, y menos aún para el futuro (BID, 2021). La necesidad de un cambio es vital, a causa del mundo profesional actual exige un conjunto de competencias que permitan a los alumnos no solo encontrar empleo, sino también adaptarse a las rápidas transformaciones del entorno laboral. Los desafíos para las instituciones educativas no solo radican en actualizar sus métodos de enseñanza, sino también en aplicar estrategias exitosas y expandirse hacia nuevos modelos e innovaciones que garanticen una educación más efectiva y significativa (BID, 2021).

Por otra parte, desarrollar las habilidades de los estudiantes del siglo XXI, es de vital importancia debido a que se les ayudará a mejorar y a tener una adaptación a las nuevas tendencias sociales de la actualidad.

La educación tradicional no es suficiente para preparar a las personas para mercados laborales que cambian rápidamente, entornos desafiantes y sociedades cada vez más diversas. Para llenar estos vacíos, los actores no tradicionales han liderado nuevas tendencias en educación y perturbado los mercados (BID, s.f., párr. 5).

El (BID), hace mención que la educación tradicional ya no es suficiente para formar a los estudiantes, es aquí donde la gamificación pretende realizar una innovación en el aprendizaje de una lengua extranjera, dándoles a los estudiantes mejores habilidades para hacer frente al mercado laboral y así tener un mejor nivel de vida.

Uno de los caminos más prometedores para enfrentar estos desafíos es la incorporación de la tecnología en la educación. Las instituciones de educación superior tienen la oportunidad de establecer alianzas con empresas tecnológicas y otros proveedores para promover la innovación (BID, 2021). En lo que respecta al uso de la tecnología ha permitido el desarrollo de herramientas como las analíticas de aprendizaje y los algoritmos de predicción del abandono escolar, que contribuyen a mejorar la gestión educativa. Además, la innovación dentro del aula también ha tomado fuerza, especialmente con la implementación de plataformas de gamificación, como se ha observado en varias escuelas de Santiago de Chile (Arias, Pombo y Vásquez, 2020).

En relación con lo anterior, la gamificación, que aplica elementos de los juegos al contexto educativo, tiene el potencial de mejorar el aprendizaje al aumentar la motivación de los estudiantes. Sin embargo, a pesar de su promesa, todavía hay poca evidencia rigurosa sobre su efectividad en términos de resultados académicos (Anaya, Arias, Bottan y Cristia, 2019). El estudio del programa *Conecta Ideas*, implementado en escuelas chilenas con bajos resultados académicos, es un ejemplo que busca demostrar cómo la gamificación puede contribuir al aprendizaje de matemáticas a través de una plataforma online que utiliza ejercicios interactivos semanales. Si bien estos avances tecnológicos son prometedores, es fundamental que se realicen más investigaciones rigurosas que evalúen su impacto a largo plazo en el desempeño académico.

Paralelamente, el BID también ha puesto su atención en la creciente industria de los videojuegos en América Latina y el Caribe, un sector que ha experimentado un crecimiento asombroso en los últimos años. En su informe “Los videojuegos no son un juego” (2019), el BID destaca el potencial económico y social de esta industria, que ha crecido a un ritmo dos veces superior al de la industria automotriz en 2017. Este crecimiento posiciona a los videojuegos como uno de los sectores más dinámicos y con mayores oportunidades de empleo calificado en la región (BID, 2019).

Asimismo, la región latinoamericana ha experimentado un crecimiento del 56% en la industria de videojuegos en los últimos cinco años, triplicando las ganancias proyectadas para la industria cinematográfica. A pesar de este crecimiento vertiginoso, su impacto no ha sido plenamente aprovechado. No obstante, el BID subraya que, con la infraestructura empresarial y tecnológica adecuada, América Latina tiene el potencial para competir en los mercados internacionales y posicionarse como un líder en esta industria (BID, 2019).

Cabe señalar que los videojuegos no solo representan una oportunidad económica, sino que también tienen un valor social y educativo significativo. A través de la gamificación, es posible sensibilizar a la población sobre problemáticas sociales y facilitar el aprendizaje de las habilidades, como el pensamiento computacional y la programación. Diversos países de la región ya han comenzado a integrar estas tecnologías en sus currículos educativos, reconociendo el valor de los videojuegos (BID, 2019).

En resumen, la transformación de la educación superior es un proceso inevitable en un mundo digital y altamente interconectado. Las instituciones deben adaptarse a los cambios

y buscar innovaciones que no solo optimicen el aprendizaje, sino que también preparen a los estudiantes para un futuro en constante evolución. La incorporación de la tecnología, en particular la gamificación y las herramientas de gestión educativa, presenta oportunidades significativas, aunque aún queda un largo camino por recorrer para garantizar su efectividad en términos de resultados académicos.

2.1.4 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

La educación superior desempeña un papel fundamental en el desarrollo social y económico de las naciones, y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha subrayado su relevancia al examinar las estructuras administrativas y las políticas educativas. En su análisis, la OCDE propone guías orientadas a mejorar la educación superior, enfatizando aspectos críticos como la regulación de la calidad educativa, la equidad social y la innovación en los modelos educativos.

Este enfoque se traduce en una serie de recomendaciones destinadas para optimizar la gestión de las políticas de educación superior a nivel nacional y local, buscando no solo la eficacia en el uso de recursos, sino también la alineación de la educación con las necesidades del mercado laboral y la sociedad en su conjunto.

Las responsabilidades sobre las políticas de educación superior y su gestión entre niveles de gobierno; desarrollar una interpretación más responsable de la autonomía universitaria; diseñar y aplicar mecanismos más transparentes y sostenibles del financiamiento público; fortalecer la regulación de la oferta educativa del sector privado al ampliar la cobertura del aseguramiento externo de la calidad en todo el sistema, así como mejorar las medidas públicas para apoyar la equidad (OCDE, 2019, p. 216),

Entre las recomendaciones más significativas se destaca la necesidad de definir responsabilidades claras sobre la gestión de las políticas de educación superior entre los diferentes niveles de gobierno. Este aspecto es vital para garantizar que los recursos se asignen de manera eficiente y se eviten duplicidades en los esfuerzos educativos. Asimismo, la OCDE hace hincapié en la importancia de fomentar una interpretación más responsable de la autonomía universitaria. Esto implica que las instituciones deben equilibrar su libertad académica con la rendición de cuentas y la alineación con las políticas públicas que buscan mejorar la calidad educativa.

Un elemento clave para el desarrollo de la educación superior es el financiamiento público. La OCDE sugiere "diseñar y aplicar mecanismos de financiamiento que sean transparentes y sostenibles, garantizando que las instituciones cuenten con los recursos necesarios para cumplir con sus objetivos educativos" (OCDE, 2019, p. 216). Lo que, no solo beneficia a las instituciones, sino que también mejora la calidad de la educación que se ofrece a los estudiantes. Además, se resalta la importancia de regular adecuadamente la oferta educativa del sector privado, asegurando que todas las instituciones, independientemente de su naturaleza, cumplan con estándares de calidad que favorezcan la equidad en el acceso y en la finalización exitosa de los programas educativos.

De ahí que, la educación superior no solo debe centrarse en la formación académica, sino también en la generación de competencias que fomenten la productividad y la innovación. La OCDE señala que "los responsables de la formulación de políticas públicas esperan que la educación superior genere competencias que fomenten la productividad y la innovación, cubran las necesidades de los empleadores y eleven la calidad general de vida de los ciudadanos" (OCDE, 2019, p. 14). Esta perspectiva es especialmente relevante debido que la meta es que los egresados adquieran habilidades que les permitan integrarse de manera efectiva al mercado laboral, cumpliendo así con las expectativas de los estudiantes de encontrar empleos adecuados al concluir sus estudios.

Un ejemplo de colaboración exitosa en el ámbito de la educación superior es el modelo implementado en Irlanda, donde "las iniciativas de colaboración regional son la piedra angular del sistema de educación superior del siglo XXI" (OCDE, 2019, p. 225). Lo que ha sido una etapa significativa para el desarrollo de regiones de conocimiento e innovación en todo el país. Esta estrategia promueve un ecosistema educativo dinámico que se adapta a las necesidades de la sociedad y del mercado laboral, garantizando así la relevancia y calidad de la educación superior.

Respecto al uso de la tecnología, en la actualidad ya no debería ser solo un privilegio de algunos, sino un derecho de todos, para que, mediante su empleo, los docentes cuenten con mejores métodos para lograr aprendizajes significativos. Por su parte la (OCDE), menciona:

Cuando la tecnología se incorpora a las prácticas de enseñanza y aprendizaje puede mejorar el rendimiento de los estudiantes. No obstante, para tener éxito, las

tecnologías digitales deben integrarse en las escuelas como parte de un enfoque integral que adapte el uso de la tecnología a las necesidades de los programas. (OCDE, 2020, p. 45).

Por lo tanto, el incorporar a la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ayudará a los estudiantes a mejorar su rendimiento académico. Al implementar la gamificación dentro y fuera de las aulas se obtendrán mejoras en los aprendizajes, gracias al uso de dispositivos tecnológicos, los cuales son de fácil uso y acceso.

En consideración a la gamificación, la cual ha emergido como una estrategia educativa innovadora que busca afrontar a los retos contemporáneos en el aprendizaje. Según la OCDE (2018), la innovación en educación puede manifestarse no solo a través de nuevas prácticas, sino también en la forma en que se abordan los problemas y en las comunidades que participan en el proceso.

La gamificación representa una estrategia esencial para transformar la educación, proporcionando un enfoque innovador y atractivo para el aprendizaje. Sin embargo, su implementación exitosa depende de un enfoque cuidadoso que considere tanto las ventajas como los desafíos. Los docentes pueden enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y asegurar un aprendizaje significativo para todos los estudiantes.

2.2 Nacional

La educación es, sin duda, el pilar de cualquier sociedad. Un país que invierte en la formación académica de sus ciudadanos no solo impulsa su desarrollo económico, sino que también sienta las bases para una mejor calidad de vida y mayores oportunidades laborales y académicas tanto dentro como fuera de sus fronteras. En este contexto, la educación superior se convierte en un componente crucial para asegurar que los jóvenes puedan competir en un mundo cada vez más globalizado y tecnológicamente avanzado. Durante el ciclo escolar 2023-2024, la matrícula de estudiantes inscritos en instituciones de educación superior (IES) asciende a 4,051,691. De este total, el 47.0% corresponde a 1,903,882 hombres, mientras que el 53.0% lo representan 2,147,809 mujeres (INEGI, 2024a).

En este contexto, el objetivo de formar ciudadanos con una sólida base científica, tecnológica e innovadora, preparados para liderar el progreso en México, cobra una importancia decisiva. Este propósito se identifica en la Ley General de Educación Superior cuando afirma que:

Formar profesionales con visión científica, tecnológica, innovadora, humanista e internacional, con una sólida preparación en sus campos de estudio, responsables y comprometidos con la sociedad y el desarrollo de México, con conciencia ética y solidaria, pensamiento crítico y creativo, así como su capacidad innovadora, productiva y emprendedora (Cámara de Diputados LXV Legislatura, 2021, p. 7).

Por consiguiente, al innovar en la educación se tendrán mejores profesionistas, con mayores competencias y amplia visión, tendrán un pensamiento crítico y creativo, serán innovadores a su vez y productivos a la comunidad, la localidad, el estado y el país en donde el aprendiente se desenvuelva al egresar de su preparación académica, teniendo los elementos necesarios para salir al campo laboral.

Por lo tanto, el objetivo de un docente es buscar opciones educativas innovadoras que brinden una mejor educación, y es así como en la gamificación se pretende buscar una opción que sea innovadora en el aprendizaje de un idioma, debido a que un alumno al tener una educación de excelencia tendrá mejores oportunidades y mayor cobertura en el ámbito laboral. Este mismo objetivo se resalta en la Ley General de Educación cuando se propone “Impulsar opciones educativas innovadoras que contribuyan a la educación de excelencia, el incremento de la cobertura y diversificación de la oferta educativa” (Cámara de Diputados LXV Legislatura, 2021, p. 27). Estas estrategias contribuirán a una sociedad más inclusiva, equitativa y con mayores posibilidades de desarrollo, asegurando que la educación siga siendo un pilar fundamental para el progreso social y económico.

Es evidente que, el tener una buena formación educativa por medio de métodos innovadores como la gamificación, hará que los estudiantes estén mejor preparados. Por su parte el gobierno garantiza el bienestar de los jóvenes, tal y como lo menciona en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024: “Garantizar empleo, educación, salud y bienestar mediante la creación de puestos de trabajo, el cumplimiento del derecho de todos los jóvenes del país a la educación superior (...)” (Secretaría de Gobernación, 2019, p. 7). Lo anterior subraya la importancia de implementar políticas que promuevan la creación de empleo y el acceso a la educación superior, lo cual no solo garantiza el bienestar integral de la juventud, sino que también fomenta el desarrollo social y económico del país. Al priorizar estas áreas clave, se asegura un futuro más equitativo y sostenible para las próximas generaciones.

El gobierno ha puesto manos a la obra con diferentes programas para la creación de nuevos empleos los cuales han beneficiado a muchos jóvenes egresados de nivel licenciatura, brindando a los jóvenes mayores oportunidades en el ámbito laboral. “En 2024 el país habrá alcanzado el objetivo de crear empleos suficientes para absorber la demanda de los jóvenes que se están incorporando al mercado laboral. (...)” (Secretaría de Gobernación, 2019, p. 19).

De igual manera, el gobierno mexicano busca garantizar una educación de calidad e integral para los jóvenes, teniendo como prioridad el bienestar de la juventud y para ello se ha encargado en la creación de empleos que garanticen un mejor nivel de vida a los jóvenes.

En la búsqueda de una educación de excelencia intervienen diferentes actores, uno de los principales es la comunidad escolar, en donde se pretende la mejora de las prácticas pedagógicas, es así como la implementación de la gamificación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes llevará a mejores resultados durante la adquisición de conocimientos de un idioma, y así se podrá alcanzar una excelencia educativa, así como se hace referencia en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024:

(...) propiciando así la excelencia de la educación a partir de mejores e innovadoras prácticas pedagógicas. En la búsqueda de la mejora continua, se impulsará la participación de toda la comunidad escolar, el fomento a los valores y el uso de las evaluaciones de logro de aprendizaje en la toma de decisiones que permitan alcanzar la excelencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Secretaría de Educación Pública, 2020, p. 24).

Asimismo, el lograr que los estudiantes tengan una educación de excelencia, se deben cambiar los métodos y técnicas de enseñanza, puesto que actualmente no es posible continuar con la enseñanza tradicional, en el proceso del aprendizaje de un idioma. Se deben buscar e implementar métodos pedagógicos para fortalecer el aprendizaje en los educandos.

“Estrategia prioritaria 2.2 Instrumentar métodos pedagógicos innovadores, inclusivos y pertinentes, que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a mejorar la calidad de la educación que reciben las niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (Secretaría de Educación Pública, 2020, p. 44).

Al mismo tiempo, el desarrollo de métodos innovadores, como la gamificación permiten que el aprendizaje de un idioma sea lúdico, dinámico, autodidacta y que pueda tener

trabajo colaborativo, la puesta en marcha de métodos novedosos en la fase de aprendizaje, tendrán un resultado positivo en el transcurso académico del estudiante “2.2.9 Desarrollar métodos pedagógicos innovadores, pertinentes e inclusivos, que consideren el aprendizaje colaborativo, participativo y lúdico, así como el autoaprendizaje, el diálogo y el trabajo en equipo” (Secretaría de Educación Pública, 2020, p. 44).

En lo que respecta al dominio de un idioma tiene beneficios positivos en el proceso de aprendizaje de los alumnos, les permite acceder a un mejor nivel de vida, un mejor empleo, les ayuda a ser más críticos e incrementa su nivel de conocimientos, cultura y habilidades. Lo que permitirá que tengan muchas más oportunidades dentro y fuera de su contexto.

(...) las y los estudiantes demostrarán un sólido dominio de los conocimientos y habilidades, teóricos y prácticos, necesarios para acceder a un trabajo decente y un mejor nivel de vida. Todo ello gracias a la implementación de procesos innovadores en la enseñanza-aprendizaje, apoyados por las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital (Secretaría de Educación Pública, 2020, p. 160).

De ahí que, el llevar a la práctica de la gamificación en la adquisición del aprendizaje de un idioma ayudará a los alumnos a obtener las herramientas necesarias para tener un mejor empleo, se tendrá una educación de excelencia con la implementación de métodos, estrategias y técnicas innovadoras, dejando a un lado métodos tradicionales que no llevaban a la mejora educativa.

En consecuencia, la implementación de técnicas y métodos innovadores en la educación tendrá beneficios positivos para los aprendientes, el tener una visión futurista ayudará que los alumnos tengan mejores oportunidades y no solo los jóvenes estudiantes, también la sociedad se verá beneficiada con la transformación en la educación. En el Marco y Política para la Transformación de la Educación Superior 2019-2024, se han propuesto cambios y mejoras al artículo 3º de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, en donde se enuncia:

El Estado garantizará la educación inicial y la superior. También le corresponderá la rectoría de la educación. La misma, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. Asimismo, la educación promoverá la honestidad, los valores

y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 33).

Por lo tanto, es de vital importancia la mejora continua de los procesos de enseñanza aprendizaje, al llevar a cabo la gamificación ayudará en la mejora del aprendizaje, debido a que los estudiantes tendrán una forma diferente de asimilar una lengua extranjera. Al tener una perspectiva hacia el futuro favorecerá a los educandos en su formación académica, laboral y personal. La finalidad de buscar la mejora en la educación es preparar a los estudiantes para que puedan hacer frente a los diversos cambios tecnológicos que se viven hoy en día.

2.3 Estatal

Durante el ciclo escolar 2023-2024, en el estado de Puebla se registró un total de 266,206 estudiantes inscritos en instituciones de educación superior, de los cuales 120,719 el 45.35% son hombres y 145,487 el 54.65% son mujeres (INEGI, 2024b).

Por otra parte, la búsqueda de aprendizajes significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante, ayuda a los estudiantes a tener un desarrollo en diversos ámbitos tanto social como económico. Un buen proceso de enseñanza- aprendizaje de los educandos es la base para tener una educación de excelencia lo garantizar que tengas mayores oportunidades, como se menciona en el Plan Estatal de Desarrollo 2019-2024:

La educación es un derecho fundamental de las personas, que permite su pleno desarrollo en los ámbitos social y económico, para que ésta sea considerada de calidad es necesario que los alumnos asistan de manera regular a la escuela, que permanezcan en ella hasta concluir la escolaridad obligatoria y que logren aprendizajes relevantes para la vida (Gobierno de Puebla, 2019, p. 155).

Por consiguiente, para lograr aprendizajes significativos durante el proceso de aprendizaje de los educandos, se deben incorporar en los planes de estudio métodos innovadores como la gamificación, los cuales beneficiarán a los alumnos, brindándoles los conocimientos y las herramientas necesarias para emplearlas en su vida personal y laboral.

Es importante señalar que la educación enfrenta el desafío de adaptarse a las nuevas exigencias sociales, económicas y ambientales. El concepto de formación integral con enfoque sostenible se ha convertido en un eje central para la transformación educativa, no solo en el ámbito académico, sino también en el social y cultural. Tal como se menciona en

el (PED), es esencial que desde los centros educativos se impulsen una formación que abarque no solo el desarrollo de conocimientos y habilidades, sino también la promoción de valores, el reconocimiento de la cultura, el fomento de la ciudadanía, y el cuidado personal y del medio ambiente (Gobierno de Puebla, 2019, p. 14). Este enfoque educativo va más allá de la simple transmisión de conocimientos. Se trata de una formación que integra la conciencia ambiental con el desarrollo personal y social.

Las instituciones educativas, como señala el Gobierno de Puebla, deben garantizar el derecho a la educación con estándares de calidad que respeten la dignidad de las personas y promuevan una formación ética, con una perspectiva social e inclusiva (2019, p. 6). Este compromiso no solo se orienta hacia la formación de ciudadanos críticos y participativos, sino también hacia la transformación de la sociedad a través de la educación.

Finalmente, la educación con una perspectiva sostenible no solo busca la excelencia académica, sino también la formación de ciudadanos comprometidos con su comunidad y el medio ambiente. Los centros educativos tienen la responsabilidad de garantizar una formación integral que no solo desarrolle competencias cognitivas, sino que también fomente la construcción de valores éticos y ciudadanos. Solo a través de este enfoque, la educación podrá convertirse en un motor de transformación social y ambiental, capaz de responder a los desafíos contemporáneos de manera efectiva y justa.

2.3.1 Ley Estatal de escuelas particulares

En el estado de Puebla, durante el ciclo escolar 2023-2024, se registró una matrícula total de 133,213 estudiantes en instituciones universitarias privadas, según datos proporcionados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2024). De este total, 77,019 estudiantes son mujeres, lo que representa aproximadamente el 57.8% de la población universitaria privada, mientras que 56,194 estudiantes son hombres, constituyendo el 42.2%.

Ahondando en el tema de la educación superior la Ley de Educación del Estado de Puebla establece una serie de disposiciones clave para asegurar la calidad, la transparencia y la equidad en el sistema educativo. A través de sus diferentes artículos, la ley subraya la importancia de la rendición de cuentas, el seguimiento del desempeño académico, la accesibilidad a la educación superior y la modernización de la infraestructura educativa.

En el artículo 116, fracción XX es claro en la necesidad de promover la transparencia en las escuelas, tanto públicas como privadas, a través de la rendición de cuentas. En este sentido, se establece que “se deberá rendir ante toda la comunidad, después de cada ciclo escolar, un informe de sus actividades y rendición de cuentas, a cargo del director del plantel” (Congreso del Estado de Puebla. LX Legislatura, 2020/2022, p. 60). Esta disposición busca fortalecer la confianza entre las autoridades educativas y la sociedad, asegurando que los recursos y las actividades escolares se gestionen de manera eficiente y honesta. La rendición de cuentas no solo es un ejercicio administrativo, sino una herramienta fundamental para generar credibilidad y responsabilidad en la gestión educativa.

En cuanto al artículo 144, se hace énfasis en la importancia de que las escuelas particulares realicen un informe detallado sobre los resultados obtenidos por sus docentes y alumnos en las evaluaciones realizadas. De acuerdo con la ley, "las autoridades educativas deberán entregar a las escuelas particulares un reporte de los resultados que hayan obtenido sus docentes y alumnos en las evaluaciones correspondientes" (Congreso del Estado de Puebla. LX Legislatura, 2020/2022, p. 74). Este artículo refuerza el concepto de evaluación continua, un proceso esencial para identificar áreas de mejora y fomentar una educación de calidad. Al brindar a las instituciones los resultados de estas evaluaciones, se permite un ajuste constante de los métodos y programas educativos, alineándolos con los estándares deseados.

Respecto al artículo 40 podemos observar la necesidad de garantizar la accesibilidad a la educación superior en Puebla, a través de la creación de un Registro Estatal de Opciones para la Educación Superior. Según este artículo, las instituciones deberán proporcionar "los datos para alimentar el Registro Estatal de Opciones para Educación Superior" y la autoridad educativa estatal deberá "disponer las medidas para que las instituciones de educación superior públicas y privadas del Estado de Puebla, proporcionen los datos" (Congreso del Estado de Puebla. LX Legislatura, 2020/2022, pp. 25-26). La disposición de este registro no solo ayuda a que los estudiantes conozcan las diferentes ofertas educativas, sino que también promueve la equidad al garantizar que se disponga de información clara sobre los requisitos y espacios disponibles. Esto contribuye a democratizar el acceso a la educación superior y a crear un sistema más inclusivo.

Por su parte, el artículo 105 resalta la importancia de que los muebles e inmuebles destinados a la educación en el estado cumplan con altos estándares de calidad, seguridad y funcionalidad. El texto especifica que estos deben "cumplir con los requisitos de calidad, seguridad, funcionalidad, oportunidad, equidad, sustentabilidad, resiliencia, pertinencia, integralidad, accesibilidad, inclusividad e higiene" y que deben "incorporar los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica" (Congreso del Estado de Puebla. LX Legislatura, 2020/2022, p. 52). Este artículo no solo busca garantizar que las instalaciones educativas sean aptas, sino que también estén alineadas con los principios de sustentabilidad e inclusión, incorporando avances científicos y tecnológicos. Esto refleja un enfoque integral hacia una educación de excelencia, en la que los espacios educativos juegan un papel crucial en el bienestar y el éxito de los estudiantes.

Finalmente, el artículo 145, fracción II establece la obligación de las instituciones educativas de cumplir con los planes y programas de estudio establecidos por las autoridades competentes, manteniéndolos actualizados. En palabras de la ley, las instituciones deben "cumplir con los planes y programas de estudio que las autoridades educativas competentes hayan determinado o considerado procedentes y mantenerlos actualizados" (Congreso del Estado de Puebla. LX Legislatura, 2020/2022, p. 75). Esto asegura que la educación impartida esté siempre alineada con las necesidades actuales de la sociedad y el mercado laboral. La actualización constante de los planes de estudio es fundamental para garantizar que los estudiantes reciban una formación pertinente y de calidad.

En relación con lo antes expuesto, la Ley de Educación del Estado de Puebla establece un marco normativo sólido que promueve una educación de calidad, transparente y accesible. Este conjunto de normativas refleja un compromiso del Estado por proporcionar una educación que no solo sea inclusiva y equitativa, sino también capaz de adaptarse a las exigencias actuales.

Capítulo III. Marco teórico

En este capítulo se exponen los fundamentos teóricos que respaldan la investigación. El análisis y la comprensión de los conceptos clave son esenciales para el desarrollo del trabajo, motivo por el cual se ha realizado una exhaustiva búsqueda y revisión de literatura sobre diversas posturas relevantes.

En primer lugar, se examina el constructivismo, una teoría del aprendizaje que enfatiza la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante. Este enfoque será complementado con un análisis del aprendizaje significativo, propuesto por David Ausubel, quien subraya la importancia de los conocimientos previos en la asimilación de nuevos conceptos.

Posteriormente, se realiza un análisis detallado de los elementos y mecánicas del juego los cuales constituyen la base de la gamificación. Por lo que, al examinar cómo la gamificación puede aplicarse en la educación, se podría entender cómo estos elementos lúdicos transformarían la experiencia educativa, facilitando un entorno más interactivo en donde se promueva no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades y el del interés por el aprendizaje.

Además, se profundiza en las teorías del aprendizaje de una segunda lengua, haciendo una comparación de las contribuciones de autores clave como: Noam Chomsky, Stephen Krashen, Rod Ellis, y Patsy M. Lightbown y Nina Spada. Sus teorías ofrecen una base sólida para entender los procesos cognitivos y lingüísticos involucrados en la adquisición de un segundo idioma.

Igualmente, se explora la relevancia de las estrategias educativas y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Comprender qué constituye una estrategia y su importancia en el contexto educativo es esencial para el diseño de clases efectivas. Finalmente, se examinan los conceptos de planeación y programación de clases, componentes fundamentales para la organización y desarrollo de sesiones educativas exitosas.

Este análisis teórico no solo proporciona un fundamento firme para la investigación, sino que también permite una mejor comprensión de cómo la integración de estas teorías y enfoques pueden enriquecer el programa de lengua extranjera para estudiantes universitarios.

3.1 Constructivismo

El constructivismo es una teoría del aprendizaje que ha sido discutida y desarrollada a lo largo de la historia, con raíces en la filosofía y la psicología. Su comprensión no solo requiere un análisis de sus postulados actuales, sino también un recorrido por las ideas que lo han moldeado.

Según Araya, Alfaro y Andonegui (2007), el constructivismo debe entenderse como una teoría que ofrece explicaciones sobre la formación del conocimiento. Por lo que, es importante reconocer que el constructivismo tiene sus raíces en la historia de las ideas filosóficas, las cuales a su vez reflejan concepciones profundas sobre el ser humano y su capacidad de conocer. Estas ideas filosóficas han marcado el camino para la evolución del constructivismo, integrando conceptos clave sobre la naturaleza del conocimiento y su relación con la realidad.

En la misma línea, el constructivismo sostiene que el individuo no es solo un receptor pasivo del conocimiento que le llega del entorno que le rodea. Carretero (1997) describe el constructivismo como la idea de que el individuo es un constructor activo de su propio conocimiento, resultado de la interacción continua entre sus experiencias y los esquemas cognitivos que ha desarrollado previamente. En este sentido, el conocimiento no es una réplica fiel de la realidad externa, sino una construcción personal basada en las experiencias previas y en la interpretación del entorno.

Del mismo modo, el constructivismo enfatiza el papel activo del estudiante en el proceso de aprendizaje. Romero (2009) subraya que, pedagógicamente, el constructivismo se refiere a la idea de que los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que los construyen activamente, creando nuevas ideas o conceptos basados en los conocimientos presentes y pasados. Este proceso de construcción activa es lo que permite a los alumnos adaptarse y responder de manera efectiva a nuevas situaciones, utilizando lo que ya saben para interpretar y dar sentido a lo nuevo.

Con base a lo anterior, el constructivismo, por lo tanto, no solo proporciona una explicación sobre cómo se forma el conocimiento, sino que también tiene implicaciones prácticas en la educación. Al entender que los estudiantes construyen activamente su conocimiento, los docentes pueden diseñar estrategias de enseñanza que fomenten esta construcción activa. Entre esas estrategias encontramos a la gamificación, donde el

aprendizaje se convierte en una experiencia interactiva y atractiva, que motiva a los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.1.1 La aplicación del constructivismo en la educación

Durante el proceso de enseñanza aprendizaje tanto el alumno como el docente van construyendo conocimientos, desde los saberes que el estudiante contaba previamente, mediante la construcción de nuevos conocimientos el maestro busca cimentar los aprendizajes de los educandos a través de metodologías, estrategias y técnicas innovadoras, dejando a un lado técnicas memorísticas y de repetición.

En lo que respecta a la aplicación práctica del constructivismo en la educación ha tenido un impacto significativo en la pedagogía. Como señala Morf (1994), el constructivismo ha permitido la entrada de nuevas metodologías pedagógicas que valoran la elaboración activa del conocimiento por parte del estudiante. Esta perspectiva ha llevado a la creación de estrategias de enseñanza que promueven el aprendizaje significativo, donde el estudiante es capaz de establecer conexiones entre la nueva información y sus conocimientos previos, facilitando un cambio conceptual profundo (Moreira, 1997).

Además, Villarruel (2012) destaca que el constructivismo anima a los educadores a desarrollar metodologías que no solo acompañen, sino que también expliquen en la práctica, el sentido de las teorías constructivistas. Esto ha fomentado la innovación en el ámbito educativo, promoviendo enfoques que consideran al estudiante como un sujeto activo en la construcción de su propio aprendizaje.

Desde una perspectiva constructivista, el papel del educador cambia radicalmente. Ya no es visto como el único poseedor del conocimiento, sino como un facilitador que guía al estudiante en su proceso de construcción del conocimiento. Ortiz (2015) señala que una enseñanza efectiva desde el enfoque constructivista debe promover un conocimiento significativo y considerar tanto las condiciones cognitivas como emocionales de los estudiantes y educadores. Este enfoque permite que el aprendizaje no solo sea más efectivo, sino que también favorezca un ambiente educativo que promueva el bienestar de los estudiantes.

Por su parte, Coll (2000) enfatiza que, aunque el alumno es el principal responsable de su propio aprendizaje, el profesor desempeña un papel decisivo en la orientación de este proceso. El docente debe organizar actividades de aprendizaje que no solo capten el interés

del estudiante, sino que también dirijan su práctica docente hacia los saberes y formas culturales que se desean enseñar.

Por lo que, la dualidad docente-alumno es una relación estrecha muy importante y esencial durante la formación del educando debido a que, cuando el maestro y el aprendiz tienen una buena comunicación el aprendizaje será mejor. En particular si nos remontamos a la antigua Grecia en donde los grandes filósofos, por ejemplo, Sócrates y su aprendiz Platón ellos tuvieron una estrecha comunicación en donde el maestro transmitió sus conocimientos a su estudiante y logró que él tuviera aprendizajes significativos.

De ahí que, el enfoque constructivista se centra en los procesos dirigidos por los estudiantes, como el descubrimiento, la exploración y la experimentación. A través de estos procesos, los estudiantes pueden crear significado mediante la construcción de su propio conocimiento al interactuar con el entorno que les rodea.

Con relación al aprendizaje de una lengua extranjera el papel del maestro es brindar a los estudiantes a medida que descubran nuevo vocabulario, estructuras gramaticales y demás elementos que intervienen en la adquisición de un segundo idioma, lo cual les permitirá hacer conexiones entre piezas de información y sacar conclusiones por sí mismos.

Por otra parte, en la búsqueda de la innovación en la educación para que los alumnos se vean motivados a construir sus propios conocimientos y así lograr aprendizajes significativos tenemos a la gamificación como estrategia innovadora para el aprendizaje de una lengua extranjera. Al darle la oportunidad al alumno de edificar sus propios conocimientos mediante los elementos y las mecánicas del juego durante su proceso de aprendizaje tendrá un resultado favorecedor debido a que se dejarán métodos de memorización y repetición.

Para resumir, Al considerar al estudiante como un constructor activo de su propio conocimiento, el constructivismo ha sentado las bases para una educación más dinámica, significativa y adaptada a las necesidades individuales y contextuales de los estudiantes. Y si añadimos la implementación de la gamificación durante el aprendizaje de un idioma los alumnos serán autodidactas al momento de su aprendizaje logrando aprendizajes significativos.

3.1.2 Aprendizaje significativo

Este proceso no es simplemente una acumulación de información, sino una transformación interna que se refleja en la forma en que el individuo percibe y actúa en el mundo. El aprendizaje, en su esencia, es el proceso de adquirir conocimiento, habilidades, actitudes o valores mediante el estudio, la experiencia o la enseñanza, originando un cambio persistente y específico en el comportamiento del individuo (Romero, 2009, p.1). Es en este contexto donde el aprendizaje significativo cobra importancia, debido a que, no solo busca la memorización de datos, sino la integración de nuevos conocimientos en el estudiante, permitiéndole utilizar y aplicar lo aprendido de manera efectiva.

David Ausubel es uno de los principales teóricos del aprendizaje significativo. Según Ausubel, este tipo de aprendizaje ocurre cuando el nuevo material se relaciona de manera sustancial y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe. Esto contrasta con el aprendizaje mecánico, que se basa en la memorización sin comprensión. Para que el aprendizaje sea verdaderamente significativo, el alumno debe tener la disposición de conectar el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva existente, lo que implica una actitud activa y una intención clara de entender, en lugar de solo memorizar (Ausubel, 1980, p. 55).

Ausubel hace referencia en el contexto del aprendizaje significativo, sobre el significado, el cual, se entiende como la relación entre un símbolo (como una palabra) y su referente (el objeto o concepto al que se refiere). Este proceso implica que, al aprender una palabra, el individuo no solo memoriza su forma, sino que también establece conexiones con experiencias previas y conceptos en su estructura cognitiva.

Basado en lo mencionado antes, podemos ver la importancia de la relación entre el nuevo conocimiento y el ya existente. El aprendizaje significativo no solo transforma el significado lógico del material de aprendizaje en un significado psicológico para el estudiante, sino que también facilita la formación de conceptos abstractos y generalizados a partir de experiencias concretas (Moreira, 1997, p. 20). Es decir, el estudiante no solo adquiere nueva información, sino que la integra de manera que le permita aplicarla en diferentes contextos, enriqueciendo así su comprensión del mundo y su capacidad para seguir aprendiendo.

Por lo que, la importancia de este tipo de aprendizaje radica en su capacidad para generar un conocimiento más profundo y duradero. Como señala García (2015), “este modelo

incide en que el desarrollo del aprendizaje humano es el resultado de un proceso de construcción en el que convergen capacidades mentales que actúan sobre un conjunto de experiencias y generan aprendizaje significativo” (p. 100). Este proceso, donde el estudiante no es un receptor pasivo de información, sino un participante activo en la construcción de su propio conocimiento es fundamental para el éxito educativo.

Además, el aprendizaje significativo tiene un impacto directo en la capacidad del estudiante para recordar y aplicar el conocimiento adquirido a largo plazo. Como menciona Lazo (2009), este tipo de aprendizaje permite a los estudiantes desarrollar habilidades mentales superiores, conectando los aprendizajes previos con los nuevos para seguir aprendiendo (p. 23). Es esta capacidad de enlazar conocimientos proporciona los estudiantes un entendimiento más claro lo que permite aplicarlo en diferentes contextos.

Por otro lado, el aprendizaje significativo, en contraste con el aprendizaje memorístico, implica un proceso activo de construcción de conocimientos. Según Díaz-Barriga y Hernández (2002), este tipo de aprendizaje se caracteriza por una interacción constante entre la nueva información y las ideas previas del aprendiz, lo que permite una asimilación más profunda y duradera del conocimiento.

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2002), cuando se aprende significativamente a partir de un texto académico. Se realiza un juicio de pertinencia para identificar cuáles de las ideas preexistentes en la estructura cognitiva del aprendiz están más relacionadas con los nuevos contenidos. Este paso inicial es muy importante, debido a que, establece la base para la integración de nuevas ideas. Una vez identificadas las ideas pertinentes, el aprendiz compara y contrasta las nuevas ideas con las previas, detectando discrepancias, contradicciones y similitudes (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Asimismo, Díaz-Barriga y Hernández, mencionan que este proceso de comparación es esencial para que el aprendiz pueda reformular la nueva información, asimilándola de manera que se integre coherentemente en su estructura cognitiva. En caso de que no sea posible una "reconciliación" entre las ideas nuevas y las previas, el aprendiz debe reorganizar sus conocimientos, adoptando principios más inclusivos y amplios que le permitan abarcar tanto lo nuevo como lo antiguo.

Es pertinente resaltar que, para lograr un aprendizaje realmente significativo, deben cumplirse ciertas condiciones esenciales. En primer lugar, el contenido debe tener un

significado lógico potencial para el aprendiz, lo que depende en gran medida de las ideas previas que este posea (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Sin una base de conocimientos adecuada, incluso el material de aprendizaje mejor elaborado tendrá un impacto limitado.

Además, la disposición del aprendiz, es decir, su motivación y actitud hacia el aprendizaje, juega un papel vital. Un aprendiz motivado y con una actitud positiva hacia el aprendizaje tendrá más probabilidades de establecer conexiones significativas entre la nueva información y sus conocimientos previos. Finalmente, los materiales de aprendizaje también influyen en el proceso. Si estos no poseen un significado lógico potencial para el aprendiz, se corre el riesgo de que se produzca un aprendizaje carente de significado (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Aquí es donde el rol del profesor se vuelve fundamental, considerando que, puede potenciar los materiales de aprendizaje y las experiencias en el aula para fomentar aprendizajes más significativos.

Según Díaz-Barriga y Hernández, el proceso de aprendizaje significativo no es instantáneo, sino que se desarrolla en varias fases, cada una con características específicas:

- Fase inicial de aprendizaje: En esta fase, el aprendiz percibe la información como piezas aisladas, sin conexión conceptual. El aprendizaje se basa en la memorización y el uso de conocimientos previos para interpretar la nueva información. Aquí, el conocimiento es concreto y vinculado a un contexto específico, y el aprendiz usa predominantemente estrategias de repaso (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).
- Fase intermedia de aprendizaje: A medida que el aprendizaje progresa, el aprendiz comienza a encontrar relaciones entre las partes aisladas de información, desarrollando esquemas y mapas cognitivos. El conocimiento se vuelve más abstracto y menos dependiente del contexto inicial. En esta fase, el aprendiz puede utilizar estrategias elaborativas y organizativas, como los mapas conceptuales, para integrar y aplicar la nueva información (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).
- Fase terminal del aprendizaje: Finalmente, los conocimientos se integran y funcionan con mayor autonomía, permitiendo ejecuciones más automáticas y menos dependientes del control consciente. En esta fase, el énfasis se desplaza de la adquisición de conocimiento a su aplicación, con el aprendiz utilizando estrategias específicas del dominio para resolver problemas y realizar tareas (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

En última instancia, para que este tipo de aprendizaje ocurra, es fundamental que la información se relacione de manera sustancial con lo que el alumno ya sabe, que el aprendiz esté motivado y que los materiales de aprendizaje sean adecuados. Además, el proceso de aprendizaje se desarrolla en varias fases, desde la percepción inicial de la información como piezas aisladas, hasta la integración completa de los conocimientos. Lo que no solo promueve una comprensión más profunda y duradera, sino que también prepara al aprendiz para aplicar su conocimiento de manera efectiva en contextos diversos.

3.2 El juego

El juego es una actividad que se manifiesta desde los primeros años de vida y nos acompaña en diversas etapas de nuestro desarrollo. Desde la infancia, el juego se convierte en una forma fundamental de explorar el mundo, aprender nuevas habilidades y desarrollar la imaginación. De acuerdo con Deval (1944), el concepto de jugar abarca muchas de las actividades humanas en distintas situaciones. Aunque una acepción única del término no sea completamente aceptada, es innegable que los niños dedican gran parte de su tiempo al juego durante su crecimiento. Esta observación destaca la importancia del juego en el desarrollo infantil, un período en el cual los niños no solo se divierten, sino que también aprenden y desarrollan diversas habilidades.

En la misma línea, Deval (1994) afirma que, aunque el juego y el trabajo son a menudo opuestos, se reconoce generalmente que el juego es una actividad crucial en una etapa de la vida, especialmente durante la niñez. Esta idea sugiere que el juego no debe ser visto simplemente como una actividad recreativa, sino como una parte esencial del desarrollo infantil que debe ser fomentada y promovida. Al proporcionar oportunidades para jugar, se permite a los niños explorar, imaginar y aprender en un entorno seguro y estimulante.

Por su parte, Guzmán, Rosales, Cantero, Gámiz y Barrera (2021) subrayan que los juegos y juguetes forman parte integral de la vida desde el nacimiento. Jugar nos coloca en situaciones atípicas que rompen con la rutina diaria, fomentando la imaginación, la socialización y el desarrollo de habilidades sociales. Esta perspectiva resalta el carácter innato del juego y su función como herramienta para interactuar con uno mismo, con los demás y con el entorno. A través del juego, los individuos pueden experimentar, compartir y crecer en un espacio que les permite expresarse libremente.

De la misma manera, Arias, Barovero y Monjolat (2023) enfatizan que el juego no solo nos acompaña desde el nacimiento, sino que también es un motor de grandes aprendizajes y desarrollo. Esta afirmación refuerza la idea de que el juego es una actividad esencial que impulsa el crecimiento personal y cognitivo, proporcionando experiencias valiosas que contribuyen a la formación integral del individuo. Complementando lo anterior, Borrás (2022) destaca que el juego forma parte de nuestra naturaleza. Desde pequeños, buscamos juegos y juguetes en nuestro entorno, demostrando una inclinación natural hacia actividades lúdicas. Esta inclinación no solo proporciona diversión, sino que también facilita el aprendizaje y el desarrollo de diversas competencias.

En suma, el juego es una actividad fundamental en el desarrollo humano. Desde la infancia, jugar permite a las personas explorar, aprender y desarrollarse en un entorno seguro y creativo. A través del juego, los niños adquieren habilidades sociales, cognitivas y emocionales que les serán esenciales a lo largo de su vida. Por ello, es crucial reconocer y fomentar el juego como una herramienta vital para el crecimiento y el bienestar.

3.2.1 Definiciones del juego

Cerdá, Pérez y Jimeno (2004) ofrecen una definición fundamental del juego, destacando a la diversión y a la competición "la palabra juego hace referencia a divertimento y también a actividad en que los participantes, sometidos a reglas que hay que cumplir, intentan ganar, pero pueden perder" (p. 1). Por lo que, ya sea como un medio para la diversión o como una competencia regida por reglas, el juego enseña lecciones valiosas sobre la vida, el esfuerzo y la cooperación.

Por otra parte, Jesse Schell (2008) profundiza en la idea del juego como una actividad estructurada que implica decisiones significativas. Según Schell, los juegos son "actividades que involucran decisiones significativas en un contexto estructurado". La importancia de las reglas y los objetivos claros es crucial para crear experiencias significativas para los jugadores, resaltando la necesidad de una estructura que guíe la toma de decisiones.

Del mismo modo, Gracián (2013) ofrece dos aportes valiosos a la comprensión del juego. Primero, señala que "el juego es una actividad inherente no solo a la especie humana, sino también a la mayoría de las especies evolucionadas" (p. 69), lo que sugiere que el juego es una actividad natural y esencial en el comportamiento de muchas especies. Además, define el juego como "una dinámica en la que intervienen dos o más jugadores y que se desarrolla

en un marco de reglas bien definidas" (p. 73). Con lo anterior, se enfatiza la interacción y la estructura normativa que permiten el desarrollo de estrategias por parte de los jugadores.

En lo que respecta a Suarez, Andrade y Cohen (2014) hacen referencia de la estructura y la interacción en los juegos, señalando que "se denomina juego a la situación interactiva especificada por el conjunto de participantes, los posibles cursos de acción que puede seguir cada participante, y el conjunto de utilidades" (p. 3). Por lo que, la idea de que el juego implica elecciones y consecuencias, proporcionando un marco para la toma de decisiones estratégicas. En palabras de Lavado (2015) simplifica el concepto al afirmar que "el juego es una actividad libre de distracción y con reglas" (p. 13). Aunque breve, se pueden destacar dos características fundamentales: la libertad en la actividad y la existencia de reglas que guían su desarrollo.

Por último, Gaviria (2021) y Sanchez (2020) ofrecen definiciones contemporáneas que consideran la evolución teórica del concepto de juego. Gaviria (2021) define el juego como "aquella interacción donde un individuo/jugador intenta alcanzar (cumplir, superar) una meta u objetivo mediante una secuencia de acciones (movimientos, pasos, retos), que están establecidas" (p. 28), destacando la secuencia de acciones y el propósito del juego. Sanchez (2020), por su parte, resalta la construcción teórica del juego, indicando que "el juego se refiere a una categoría que se ha construido a lo largo de diversas reflexiones teóricas ancladas a diferentes corrientes" (p. 137).

Las diversas definiciones del juego reflejan su naturaleza compleja y diversa. Desde la diversión y la competencia hasta la toma de decisiones en contextos estructurados, el juego abarca una amplia gama de actividades y dinámicas. La interacción, las reglas y los objetivos claros son elementos recurrentes en las diferentes perspectivas, lo que resalta la importancia de la estructura y el propósito en la creación de experiencias de juego significativas.

3.2.2 El objetivo del juego

El juego, en sus diversas formas y manifestaciones, ha sido objeto de estudio en múltiples disciplinas, desde la Teoría de Juegos hasta la psicología y la educación. Cabe mencionar que, los objetivos del juego van más allá de la competencia y el beneficio material, incorporando aspectos intrínsecos y motivacionales que contribuyen al desarrollo personal y social.

Según la Teoría de Juegos, los jugadores son seres racionales que actúan de manera egoísta con el fin de ganar el juego. Gracián (2013) señala que estos jugadores buscan maximizar sus beneficios personales adoptando estrategias que les permitan superar a sus oponentes (p. 72). Este enfoque resalta una visión competitiva y calculadora del juego, donde cada decisión está orientada a obtener la mayor ventaja posible. En este contexto, el objetivo del juego es claramente ganar y obtener un pago o recompensa tangible, lo cual es considerado un concepto fundamental en esta teoría (Gracián, 2013, p. 73).

Contrario a la visión racional y competitiva de la Teoría de Juegos, el juego también puede ser entendido como un elemento motivante y un espacio de aprendizaje significativo. (Guzmán et al., 2021) destacan que el juego permite vivir experiencias y entrenar habilidades para la vida cotidiana, funcionando como una herramienta educativa poderosa (p. 10). En este sentido, el objetivo del juego no se limita a la obtención de un beneficio material, sino que se extiende a la adquisición de conocimientos, habilidades y experiencias que enriquecen la vida del jugador.

Además de ser un medio para aprender y obtener beneficios, el juego provoca que los individuos se relacionan entre sí (Binmore, s.f., p. 3). Esta interacción social es fundamental para el desarrollo de habilidades interpersonales y la construcción de relaciones significativas. Binmore (s.f.) también sugiere que el gusto por el juego es innato y nos permite desarrollar la imaginación y practicar una serie de habilidades sociales necesarias para la vida cotidiana (p. 22). Por lo tanto, el juego también puede ser visto como una actividad esencial para el desarrollo social y emocional.

Tomando en cuenta lo que se ha presentado anteriormente, los objetivos del juego son múltiples y van más allá de la competencia y el beneficio material. Mientras que la Teoría de Juegos señala una perspectiva racional y egoísta, otros enfoques destacan el valor del juego como herramienta de aprendizaje y desarrollo social. El juego, en su esencia, es una actividad que nos permite no solo ganar y obtener recompensas, sino también aprender, relacionarnos y crecer como individuos. Por lo tanto, es importante reconocer y valorar la diversidad de objetivos que el juego puede ofrecer en diferentes contextos.

3.2.3 Los elementos de los juegos según Kevin Werbach y Dan Hunter

En el caso de la gamificación, los elementos de juego desempeñan un papel crucial para fomentar la motivación y el compromiso de los usuarios. De acuerdo con Kevin Werbach y

Dan Hunter (2012), expertos en la gamificación, estos elementos pueden ser estructurados y aplicados de diversas maneras para crear experiencias interactivas y atractivas. Los puntos, insignias, y tablas de clasificación son componentes fundamentales que no solo miden y recompensan el progreso de los participantes, sino que también estimulan la competencia y la interacción social.

- Puntos: Se utilizan para medir el progreso y los logros de los usuarios, proporcionando una forma cuantitativa de evaluar su desempeño. Los puntos pueden motivar a los usuarios a participar más activamente, ya que representan recompensas por completar tareas o alcanzar metas. Además, los puntos pueden ser parte de un sistema más amplio que incluye insignias y tablas de clasificación, lo que fomenta la competencia y el compromiso (Werbach y Hunter 2012).
- Insignias: Sirven para reconocer y recompensar a los participantes por alcanzar ciertos hitos o completar tareas específicas. Al otorgar insignias, se fomenta la motivación y el compromiso, ya que los usuarios pueden exhibir sus logros y sentirse valorados por sus esfuerzos. Las insignias también pueden contribuir a la creación de una comunidad, ya que los usuarios pueden compartir y comparar sus logros con otros (Werbach y Hunter 2012).
- Tablas de clasificación: Estas tablas permiten a los participantes ver cómo se comparan con otros, lo que puede incentivar la competencia y motivar a los usuarios a mejorar su desempeño. Del mismo modo, las tablas pueden aumentar el compromiso al crear un deseo de alcanzar posiciones más altas en la clasificación. Además, fomentan la interacción social, ya que los usuarios pueden ver y reconocer los logros de sus pares (Werbach y Hunter 2012).
- Dinámicas: Se refieren a las interacciones y comportamientos que ocurren dentro del entorno de juego. Estas dinámicas son el resultado de la combinación de los elementos de juego, como los puntos, insignias y tablas de clasificación, y cómo los usuarios interactúan con ellos. Las dinámicas pueden influir en la experiencia del usuario, afectando su motivación y compromiso. Por ejemplo, la competencia entre usuarios, la colaboración en tareas o la búsqueda de logros pueden ser consideradas dinámicas que enriquecen la experiencia de gamificación. Estas interacciones son

cruciales para crear un entorno atractivo y efectivo que fomente la participación (Werbach y Hunter 2012).

- **Mecánicas:** se describen como las reglas y sistemas que estructuran la experiencia de juego. Estas mecánicas son los componentes que permiten a los usuarios interactuar con el entorno de gamificación y pueden incluir acciones como la recolección de puntos, la obtención de insignias, o la participación en desafíos. Las mecánicas son fundamentales para definir cómo los usuarios pueden lograr sus objetivos dentro del sistema de gamificación. Al implementar mecánicas efectivas, se puede aumentar la motivación y el compromiso de los usuarios, ya que proporcionan un marco claro para la acción y el progreso (Werbach y Hunter 2012).
- **Componentes:** Pueden incluir una variedad de elementos, como puntos, insignias, tablas de clasificación, desafíos, y niveles, entre otros. Cada componente tiene un propósito particular y contribuye a la estructura general del sistema de gamificación. Al seleccionar y combinar diferentes componentes, se puede diseñar una experiencia que motive a los usuarios, fomente la participación y facilite el logro de objetivos. La elección adecuada de componentes es crucial para crear un entorno atractivo y efectivo que mantenga el interés de los participantes (Werbach y Hunter 2012).

Por lo que, al combinar estos componentes de manera estratégica, se puede diseñar un entorno que no solo atraiga a los participantes, sino que también los impulse a alcanzar sus metas de manera más eficiente y satisfactoria.

3.2.4 Mecánicas de los juegos según Jesse Schell

Las mecánicas de juego son elementos fundamentales que determinan la estructura y la dinámica de los juegos. Según Jesse Schell, un reconocido diseñador de juegos y autor del libro *The Art of Game Design*, describe que estas mecánicas pueden desglosarse en varios componentes esenciales que colaboran para crear experiencias de juego inmersivas y emocionantes. A continuación, se presentan las mecánicas de los juegos planteadas por Schell (2008):

- **Espacio:** Cada juego tiene un espacio en el que se desarrolla, conocido como el "círculo mágico" del juego. Este espacio define los lugares que existen en el juego y cómo se relacionan entre sí (Schell, 2008).

- **Objetos, atributos y estados:** Los objetos son los elementos tangibles dentro del juego (como los personajes y los objetos), y tienen atributos (características) y estados (condiciones actuales) (Schell, 2008).
- **Acciones:** Las acciones se clasifican en acciones operativas (acciones básicas que los jugadores pueden realizar) y acciones resultantes (acciones significativas que contribuyen a los objetivos del juego). El diseño de estas acciones influye significativamente en la experiencia de juego (Schell, 2008).
- **Reglas:** Las reglas son mecanismos fundamentales que definen la estructura del juego, incluidos los objetivos, las limitaciones y las consecuencias de las acciones. Son esenciales para crear una experiencia de juego coherente (Schell, 2008).
- **Estado dinámico:** Se refiere a cómo cambia la información durante el juego y quién es consciente de estos cambios. Implica la gestión de los estados de los objetos y el flujo de información entre los jugadores, lo que puede crear dramatismo y tensión en el juego (Schell, 2008).

Estas mecánicas constituyen la columna vertebral del diseño del juego, ya que influyen en la forma en que los jugadores interactúan con el juego y entre sí. Asimismo, ofrecen una visión integral de los elementos que conforman cualquier juego exitoso.

3.3 Gamificación

La innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje garantiza mejores resultados para los estudiantes del siglo XXI. Entre las estrategias más efectivas, encontramos a la gamificación, la cual destaca su capacidad para captar la atención de los alumnos, motivarlos y hacer que el aprendizaje sea más dinámico.

Si bien existe un dilema sobre los orígenes de la gamificación debido a que, no es del todo algo nuevo, sino una evolución de prácticas antiguas adaptadas a los contextos modernos. Desde los juegos primitivos, hasta las sofisticadas plataformas digitales de hoy en día, la gamificación ha sido una constante en la manera en que las personas buscan motivar y comprometer a otros en diversas actividades. Su evolución refleja nuestra capacidad de adaptarnos y utilizar el juego no solo como un medio de entretenimiento, sino como una poderosa estrategia para el aprendizaje y el desarrollo personal y social.

Para comprender mejor ¿Qué es la gamificación? comenzaremos por explicar sus orígenes, analizaremos diferentes definiciones, conoceremos su objetivo, los roles tanto del

docente como del estudiante, los beneficios que la gamificación tiene en la educación y las diferentes perspectivas que se tienen sobre la gamificación.

3.3.1 Orígenes de la gamificación

La gamificación ha evolucionado significativamente, demostrando su eficacia en diversos campos como la educación, el marketing y el entretenimiento. Su impacto en la sociedad es notable, gracias a los beneficios que ofrece, tales como la motivación, el desarrollo de habilidades, la reflexión, la solución de problemas, entre otros. Por ello, podemos afirmar que la gamificación ha transformado y seguirá transformando nuestras vidas.

El término "gamificación" ha ganado una amplia aceptación en las últimas décadas, derivando del inglés "gamification", que a su vez proviene de "game" (juego). Este concepto se popularizó a principios del siglo XXI (Órdas, 2018). Sin embargo, sus raíces históricas se remontan mucho más atrás, concretamente al año 1896. En este año, la empresa S&H Green Stamps vendía estampas a minoristas, quienes las utilizaban para premiar a los clientes leales, implementando así un sistema de recompensas. Este método fue adoptado posteriormente por muchas otras empresas para fidelizar a sus clientes (López y Quispe, 2020). Esta práctica de utilizar recompensas visibles para incentivar comportamientos deseados se convertiría en un pilar fundamental de la gamificación en las décadas posteriores.

Posteriormente, con el nacimiento del movimiento Boy Scout en 1908, impulsado por Robert Baden-Powell, marcó uno de los primeros ejemplos de gamificación en la sociedad (Growth Engineering, 2019). La idea de otorgar insignias a los scouts como reconocimiento por sus logros no solo fomentaba la participación y el compromiso, sino que también ofrecía una recompensa tangible que motivaba a los jóvenes a alcanzar sus objetivos.

Años más tarde, en 1981 Thomas W. Malone aboga por un enfoque en la motivación intrínseca en la educación, utilizando principios de diseño inspirados en los juegos para crear experiencias de aprendizaje más efectivas y agradables.

A inicios del nuevo siglo, para ser más exactos en el año 2002 Nick Pelling, considerado el padre de la gamificación, menciona el término "gamificación" mientras diseñaba interfaces de usuario con mecánicas de juego (Growth Engineering, 2019). Aunque la práctica de usar técnicas de juego para fines empresariales data de hace más de un siglo, el término "gamificación" en sí surgió dentro de la industria de los medios digitales.

Los primeros usos documentados del término se remontan a 2008, pero no fue hasta la segunda mitad de 2010 cuando la gamificación comenzó a adoptarse de manera generalizada, gracias a la influencia de varios actores de la industria y conferencias que la popularizaron (Deterding, Khaled, Nacke, y Dixon, 2011). A medida que más organizaciones empezaron a experimentar con la gamificación y a compartir sus resultados, el concepto se consolidó como una herramienta efectiva para influir en el comportamiento y mejorar la experiencia del usuario en múltiples dominios.

Por otra parte, en el ámbito educativo, la gamificación ha cobrado especial relevancia en el siglo XXI. Actualmente, está en un proceso de maduración progresiva, que incluye su adaptación a formatos móviles y tecnologías de vanguardia (Caballero, Martínez y Santos, 2019). La gamificación en el campo educativo está en un proceso de evolución continua, impulsado por el avance tecnológico y la creciente comprensión de sus beneficios y aplicaciones.

De igual manera, la adaptación a formatos móviles y la incorporación de tecnologías de vanguardia están transformando la manera en que se implementan las estrategias gamificadas, ofreciendo nuevas oportunidades para mejorar el compromiso y el aprendizaje de los estudiantes. A medida que la gamificación va madurando, es importante que los docentes sigan explorando y adaptando esta estrategia para maximizar su potencial y crear experiencias educativas más efectivas y significativas.

Gamificar es un concepto que nace del aprendizaje que proporcionan los juegos, sus mecánicas, herramientas, desarrollos, afrontamientos y el modo en el que las personas son satisfechas a través de la oferta de recompensas y/o estímulos por tareas desarrolladas de un modo u otro en ámbitos no relacionados necesariamente con juego (Contreras, 2017, p. 23).

La gamificación es una importante estrategia que utiliza los principios del diseño de juegos para motivar y comprometer a los participantes en contextos no relacionados con el juego. Al aplicar mecánicas de juego y sistemas de recompensa en ámbitos como la educación y el ámbito empresarial, se puede mejorar la experiencia de aprendizaje y desempeño, promoviendo una mayor satisfacción y eficiencia.

Con lo anterior, la historia de la gamificación, desde su comienzo para premiar a los clientes leales hasta su integración en casi todos los aspectos de la vida moderna, destaca su

versatilidad y efectividad para mejorar el compromiso y la motivación. A medida que continuamos explorando nuevas formas de aplicar las mecánicas del juego, la gamificación promete seguir siendo una estrategia transformadora en la educación, el trabajo y el entretenimiento.

3.3.2 Definiciones de la gamificación

La gamificación, se ha definido de diversas maneras que reflejan su adaptabilidad y el amplio espectro de aplicaciones en contextos no lúdicos. A través de sus definiciones, se puede discernir una imagen más clara de cómo la gamificación se diferencia de otros conceptos relacionados y cómo se manifiestan sus propósitos, beneficios, impacto social y aplicaciones, y enfoque educativo.

Definición general

La definición general de gamificación establece que se trata del uso de elementos de diseño de juegos en contextos no relacionados con el juego. Según Deterding et al. (2011), la gamificación implica la incorporación de características lúdicas en ámbitos que no son juegos, distinguiéndose de los juegos serios y el diseño para interacciones lúdicas (Deterding et al., 2011, p. 2). De igual manera, (McGonigal, 2011) menciona que la gamificación es la aplicación de elementos de diseño de juegos en contextos no lúdicos. Estas definiciones destacan que, aunque la gamificación puede inducir comportamientos lúdicos y su esencia radica en aplicar dinámicas de juego, no es un juego en sí misma.

Asimismo, Herrera (2017) refuerza esta visión al describir a la gamificación como el proceso de insertar elementos lúdicos en contextos no lúdicos, mientras que Pinto et al. (2019) amplían el concepto al señalar que, en la gamificación, los estudiantes no juegan a un juego, sino que utilizan dinámicas propias de los juegos para alcanzar objetivos específicos (Pinto, Prolongo, Martínez, Alcázar y Calvo, 2019, p. 227).

De manera similar, Santamaría y Díaz (2021) y Carrión (2021) describen a la gamificación como una adaptación de mecánicas y procesos de juegos para mejorar la implicación en tareas no lúdicas (Santamaría y Díaz, 2021, p. 40; Carrión, 2021, p. 1397). Gutiérrez (2023) concuerda con esta visión al definir a la gamificación como una combinación de elementos y pensamiento de juego en actividades no lúdicas (Gutiérrez, 2023, p. 34).

Definición considerando los propósitos y los beneficios

En cuanto a los propósitos y beneficios de la gamificación, diversos autores han enfatizado su papel en la motivación y el refuerzo conductual. Zichermann y Cunningham (2011) definen a la gamificación como el proceso de aplicar pensamiento y mecánicas de juego para atraer usuarios y resolver problemas (Zichermann y Cunningham, 2011, p. 14). Mendoza y Fernández (2016) amplían esta definición al contextualizar a la gamificación como el uso de técnicas de juego para potenciar la motivación y alcanzar objetivos en actividades no recreativas (Mendoza y Fernández, 2016, p. 1).

Quiroz (2017) también destaca a la gamificación como una herramienta clave para la motivación en jóvenes (Quiroz, 2017, p. 267), mientras que Pinto et al. (2019) la ven como un medio para promover la adquisición de competencias y el desarrollo de habilidades (p. 227). Gaviria (2021) resalta que la gamificación emplea mecánicas, estéticas y pensamiento lúdico para motivar, aumentar el compromiso y promover el aprendizaje (Gaviria, 2021, p. 125).

Definición considerando el impacto social y sus aplicaciones

El impacto social y las aplicaciones de la gamificación son amplios y diversos. Chou (2014) describe la gamificación como el arte de aplicar elementos de juegos a actividades productivas y del mundo real, subrayando su infiltración en áreas como la educación, el marketing, la salud y la investigación científica (Chou, 2014, p. 8). Órdas (2018) añade que la gamificación introduce elementos de juego en entornos cotidianos para hacerlos más atractivos y efectivos (Órdas, 2018, p. 17). Batistello y Cybis (2019) también destacan cómo la gamificación integra la práctica con la teoría y actúa como un incentivo para completar tareas, mejorando así la experiencia de los usuarios (Batistello y Cybis, 2019, p. 39).

Definición relacionada con un enfoque educativo

En el ámbito educativo, la gamificación se presenta como una estrategia para mejorar el aprendizaje y la motivación. García et al. (2018) la describen como un proceso de aplicar elementos de juego en contextos académicos y devolver el aprendizaje a situaciones reales, permitiendo una experiencia de aprendizaje más inmersiva y aplicable (García, Bonilla y Diego, 2018, p. 75).

Por su parte, Ardila (2019) subraya que la gamificación crea ambientes de aprendizaje más divertidos y voluntarios, mientras que De la Cruz, Moreno y Cabrera. (2021) la ve como

una forma de involucrar a los alumnos y promover la resolución de problemas mediante mecánicas de juego (De la Cruz et al., 2021, p. 1478). González et al. (2023) y Alpuche (2023) enfatizan la importancia de que la gamificación en el aula tenga un fin pedagógico claro, desarrollando un aprendizaje significativo y ofreciendo una experiencia inolvidable para los estudiantes (González, Román, Elías y Zubieta, 2023, p. 114; Alpuche, 2023, p. 284).

Por último, la gamificación se define de manera multifacética y su implementación abarca una amplia gama de contextos y propósitos. Desde su uso general en la incorporación de elementos lúdicos en actividades no relacionadas con el juego, hasta su impacto social y aplicaciones en diversos campos, y su enfoque en el ámbito educativo para motivar y mejorar el aprendizaje. Su éxito radica en su capacidad para transformar y enriquecer experiencias en una variedad de contextos, maximizando la participación y el compromiso de los usuarios.

3.3.3 Objetivo de la gamificación

La gamificación, como se mencionó anteriormente es la integración de los elementos y principios de los juegos en contextos no lúdicos, busca transformar la forma en que realizamos nuestra tareas y responsabilidades. Esta estrategia ha sido objeto de estudio y aplicación en diversos campos, incluyendo la educación, las relaciones sociales, el comportamiento, el entretenimiento y la motivación. A continuación, se explican los objetivos de la gamificación en cada una de estas categorías:

En la educación

En el ámbito educativo, la gamificación se presenta como una estrategia para enriquecer las experiencias de aprendizaje. Según Prieto (2014), su objetivo primordial es trasladar el diseño de juegos al contexto educativo para facilitar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Bejarano, Beltrán, Espitia, y Villalba (2018) añaden que la gamificación crea espacios interactivos donde los estudiantes leen, interpretan y se motivan a través de los elementos del juego. Ardila (2019) resalta que la gamificación se basa en influir en el comportamiento y actitud de los estudiantes, buscando aumentar su compromiso mediante reglas, tareas y retroalimentación.

Del mismo modo, Trejo (2020) destaca que la gamificación se adapta a diversos enfoques educativos, mientras que Santamaría y Díaz (2021) enfatizan su capacidad para fortalecer habilidades, promover la colaboración y mejorar procesos de aprendizaje.

Bengochea (2021) ve a la gamificación como una estrategia para despertar la curiosidad y lograr una adquisición significativa de conocimientos.

Agregando a lo anterior, Gaviria (2021) sostiene que la gamificación debe abordar problemas funcionales en el aula, como la falta de motivación, y transformar la experiencia educativa mediante una narrativa y recompensas. Flores (2021) agrega que la gamificación busca motivar a los estudiantes con sistemas de recompensas y mejorar la satisfacción y autoestima. Hidalgo y Jurado (2021) amplían el objetivo a la creación de experiencias educativas duraderas y la atención a la diversidad. Finalmente, Pujolà (2024) y Redondo (s.f.) coinciden en que el objetivo principal es mejorar el desempeño académico al aumentar la motivación de los estudiantes.

En las relaciones sociales

En términos de relaciones sociales, la gamificación también juega un rol importante. Flores (2021) señala que la gamificación puede incrementar las interacciones entre estudiantes, fomentando la cooperación y la iniciativa, además de elevar la autoconfianza y la autoestima. Estos aspectos sociales son cruciales para crear un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo.

En el comportamiento

En cuanto al comportamiento, la gamificación se centra en utilizar elementos de juegos para motivar conductas deseadas en contextos no lúdicos. Deterding (2014) sugiere que, en lugar de crear juegos completos, la gamificación utiliza componentes del diseño de juegos para inducir comportamientos específicos. Flores (2021) refuerza esta idea al señalar que el objetivo principal de la gamificación es influir en el comportamiento, aunque el disfrute pueda ser un objetivo secundario.

En el entretenimiento

El entretenimiento es otro objetivo central de la gamificación. Schell (2008) menciona que uno de los principales objetivos es mantener al usuario dentro del "círculo mágico" del juego, proporcionando una experiencia que es tanto divertida como funcional. Sánchez y Pareja (2015) añaden que la gamificación convierte tareas monótonas en actividades dinámicas y atractivas mediante mecánicas de juego. Flores (2021) también destaca la necesidad de que la gamificación sea divertida y atractiva para enganchar al usuario, subrayando que el entretenimiento es clave para mantener el interés y la participación.

En la motivación

Finalmente, en términos de motivación, la gamificación utiliza componentes lúdicos para motivar comportamientos en contextos reales. Órdas (2018) y Sánchez y Pareja (2015) coinciden en que la gamificación busca motivar a los usuarios mediante la integración de mecánicas de juego, aunque el objetivo no sea jugar *per se*. Flores (2021) también destaca la importancia de la motivación, subrayando que la gamificación debe ser diseñada para mantener al usuario comprometido y activo.

En resumen, los objetivos de la gamificación son diversos y abarcan áreas importantes como la educación, las relaciones sociales, el comportamiento, el entretenimiento y la motivación. Cada uno de estos objetivos contribuye a una comprensión más completa de cómo la gamificación puede transformar y mejorar diversas experiencias y actividades en contextos no lúdicos.

3.3.4 Rol del docente y del estudiante en el proceso de la gamificación

La gamificación en la educación no se trata simplemente de jugar, sino de diseñar experiencias educativas que sean atractivas, interactivas y significativas. Este enfoque innovador tiene el potencial de transformar la manera en que los estudiantes aprenden. Según Pujolà (2024), "la gamificación implica un proceso de diseño pedagógico que va más allá del simple hecho de introducir juegos en el aula" (p. 19). En la misma línea, Contreras (2017), afirma que "para que un proceso de gamificación destinado a la educación sea exitoso, se debe ayudar al usuario a crear experiencias de juego que promuevan la creación de un valor general para el jugador" (p. 15). Este diseño busca no solo entretener, sino también enriquecer el proceso educativo, proporcionando a los estudiantes experiencias de aprendizaje que son tanto gratificantes como significativas.

En el caso de la gamificación se redefine de manera significativa. Ardila (2019) describe al docente como un diseñador de actividades lúdicas que promueven el aprendizaje, mientras que el estudiante se convierte en un usuario-jugador (p. 1). Esta transformación exige que los docentes aprendan y adquieran nuevas habilidades y conocimientos, tal como lo indican Beltrán, Rivera y Maldonado (2018): "la implementación de la gamificación en el aula es una realidad y ha provocado que los docentes se involucren y aprendan de manera autodidacta" (p. 99). Por lo que, esta estrategia fomenta una cultura educativa más dinámica, colaborativa y con beneficios tangibles para todos los involucrados.

De igual manera, la gamificación ayuda a la dinámica en el aula, enriqueciendo la relación entre docentes y estudiantes y mejorando el ambiente de aprendizaje. Rodríguez y Santiago (2015) afirman que "un proceso que, bien utilizado, incorpora unas extraordinarias ventajas a la hora de enriquecer la relación entre docentes y alumnos mejorando así el clima en el aula" (p. 6). Esta mejora en el ambiente educativo es posible gracias a la estimulación de áreas del cerebro relacionadas con el aprendizaje, lo cual facilita la consolidación del conocimiento (Molina, 2024, p. 127). Al enriquecer la relación entre docentes y estudiantes y crear un entorno motivador y colaborativo, la gamificación tiene el potencial de hacer que la educación sea más efectiva, inclusiva y satisfactoria para todos los involucrados.

Cabe señalar que, el docente, en este nuevo rol, actúa como facilitador y catalizador de discusiones y conflictos, orientando a los estudiantes y proporcionando el conocimiento necesario para que puedan consultar permanentemente. Beltrán et al., (2018) subrayan la importancia de este papel: "es importante mencionar que en la gamificación el profesor actúa como un provocador de discusiones, facilita los procesos, orienta al estudiante y sobre todo es un catalizador de problemas y conflictos en general" (p. 103).

Por otro lado, el estudiante se convierte en el actor principal del proceso de aprendizaje, promoviendo un aprendizaje autónomo y colaborativo. Carrión (2021) destaca que "la gamificación promueve que, tras una serie de pautas e instrucciones del docente, el propio estudiante se pregunte, reflexione y descubra por sí mismo, construyendo un aprendizaje autónomo a la vez que se divierte" (pp. 1397-1398). Además, la gamificación permite a los estudiantes desarrollar competencias esenciales para su vida, como el análisis de factores en la toma de decisiones en un entorno colaborativo (Trejo, 2022, p. 90). Por consiguiente, al practicar el análisis crítico, la toma de decisiones, la colaboración, la creatividad, y el liderazgo en un entorno lúdico, los estudiantes estarán mejor preparados para enfrentar diversos desafíos y tener éxito en el futuro.

En definitiva, la gamificación transforma el rol del docente y del estudiante, creando un entorno educativo más dinámico y participativo que facilita el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias cruciales para la vida.

3.3.5 Beneficios de la gamificación en la educación

La gamificación está transformando el ámbito educativo al integrar elementos de los juegos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta estrategia no solo hace que el aprendizaje sea

más atractivo y dinámico, sino que también ofrece una serie de beneficios categorizados en diferentes áreas:

Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje

La gamificación ocupa un papel cada vez más importante en las prácticas dentro del aula, promoviendo la creatividad tanto en estudiantes como en profesores, lo que mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje (García et al., 2018, p. 94). Además, puede enriquecer notablemente este proceso con cualquier tipo de alumnado o materia impartida (Amezcuza y Amezcuza, 2018, p. 145). Según Ardila (2019, p. 79), los beneficios incluyen un mayor control y seguimiento de las acciones de los estudiantes, la eliminación del carácter punitivo de las evaluaciones, y la promoción del aprendizaje basado en problemas y por descubrimiento.

Por su parte, Trejo (2022, p. 90) señala que la gamificación introduce recursos novedosos que permiten a los alumnos salir de lo cotidiano, conociendo y desarrollando nuevas formas de adquirir y aplicar los contenidos. Suárez (2024, p. 3) destaca que la gamificación ofrece una solución innovadora y eficaz para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, mientras que Molina (2024, p. 128) resalta que esta metodología permite aprender haciendo, lo que hace que el conocimiento perdure más tiempo.

Mejorar y fortalecer los conocimientos y/o habilidades

En el ámbito de la educación superior, la gamificación contribuye a mejorar y fortalecer los conocimientos y las habilidades de los estudiantes en áreas específicas (Domínguez Cajas, Bravo, Chanchí y Vidal, 2016, p. 9). Buffa Mackenzie, Dimarco, y D'Onofrio. (2019, pp. 2-3) añaden que permite evaluar las competencias, las habilidades y las actitudes que los estudiantes deberían haber desarrollado. Asimismo, Hidalgo y Jurado (2021, p. 1169) afirman que la gamificación suscita el interés de los alumnos, facilitando el desarrollo de las competencias comunicativas en el aprendizaje de un segundo idioma.

Participación

La gamificación fomenta el trabajo en el aula y facilita la interacción y la motivación de los alumnos, permitiendo una revisión sistematizada de las actividades (Beltrán et al., 2018, p. 108). Sánchez y Pérez (2018, p. 135) subrayan que la motivación, la participación, el desafío y el entretenimiento son las bases de su popularidad y aceptación en el ámbito educativo. Redondo (s.f., p. 1205) complementa esta idea al mencionar que la gamificación permite la participación tanto individual como grupal.

Motivación

Malone (1981) sugiere que la educación puede beneficiarse de un diseño que incorpore elementos de motivación intrínseca, como el desafío, la fantasía y la curiosidad. Estos elementos pueden hacer que el aprendizaje sea más atractivo y efectivo.

En esa misma línea, Rodríguez y Santiago (2015, p. 11) destacan que la gamificación hace conscientes a los participantes de los mecanismos de la motivación. Bazán y Huesca (2015, p. 938) indican que apoya el desarrollo de una motivación intrínseca¹, alineando los objetivos del estudiante con factores de motivación extrínseca².

De igual forma, Ardila, Molina y Rodríguez (2016, p. 97) mencionan que la gamificación motiva al estudiante al hacer el aprendizaje más ameno y aumentar la participación estudiantil. García et al., (2018, p. 72) afirman que proporciona una experiencia inmersiva que hace el proceso pedagógico más efectivo. Órdas (2018, p. 73) concluye que la gamificación crea experiencias motivadoras, mientras que Aguiar (2020, p. 12) destaca su capacidad para transformar tareas tediosas en actividades interesantes.

Reflexión y solución de problemas

La gamificación en la educación promueve la creatividad y la innovación, ya que los estudiantes se ven desafiados a resolver problemas de manera dinámica y efectiva. Esta estrategia estimula a los estudiantes a buscar soluciones a cambio de recompensas, favoreciendo el pensamiento integrado y la implementación continua de proyectos (Batistello y Cybis, 2019, p. 42). Con una implementación cuidadosa y reflexiva, la gamificación tiene el potencial de transformar la educación y empoderar a los estudiantes para que alcancen su máximo potencial.

Retroalimentación

Al recibir retroalimentación, los estudiantes aprenden a evaluar sus aprendizajes y a desarrollar estrategias para mejorar su aprendizaje. Esto es esencial para su éxito a largo plazo, ya que los prepara para enfrentar nuevos desafíos de manera independiente y eficaz. Beltrán et al., (2018) indican que la gamificación genera retroalimentación oportuna,

¹ La motivación intrínseca es aquella que trae, pone, ejecuta, activa el individuo por sí mismo cuando lo desea, para aquello que le apetece (Soriano, 2001, p. 7).

² La motivación extrínseca, por su lugar de proveniencia, externo, es aquella provocada desde fuera del individuo, por otras personas o por el ambiente (Soriano, 2001, p. 7).

proporcionando información tanto al docente como a los estudiantes, y fomentando la relación entre compañeros (p. 98). Con base en lo anterior, podemos decir que, los docentes pueden ayudar a los estudiantes a alcanzar su máximo potencial y a desarrollar una mentalidad de crecimiento y aprendizaje continuo.

Innovación

La innovación en la educación implica la implementación de nuevas ideas, métodos y herramientas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, haciendo que este proceso sea más efectivo y relevante. Por lo que, la gamificación expande las posibilidades de prácticas innovadoras como la clase invertida, el aprendizaje combinado y el aprendizaje adaptativo, dedicando más tiempo a la práctica y dejando el contenido teórico para el estudio individual (Beltrán et al., 2018, p. 107). Con lo anterior, si las instituciones educativas continúan explorando y adoptando estas estrategias innovadoras, los estudiantes tendrán las herramientas esenciales para enfrentar los desafíos del futuro.

Autonomía

Finalmente, Flores (2021, p. 1081) destaca que la gamificación crea experiencias que generan sentimientos de dominio y autonomía, produciendo un cambio significativo en el comportamiento de los estudiantes. Estos beneficios no solo mejoran su desempeño académico, sino que también fomentan una actitud positiva hacia el aprendizaje a lo largo de la vida.

En suma, la gamificación ofrece un enfoque integral y dinámico para la educación, mejorando no solo el aprendizaje y la enseñanza, sino también fortaleciendo las habilidades, promoviendo la participación, la motivación, la reflexión, la retroalimentación, la innovación y la autonomía. Estos beneficios hacen de la gamificación una estrategia valiosa en el contexto educativo actual.

3.3.6 Diferentes perspectivas sobre la gamificación

La gamificación ha ganado relevancia en el ámbito educativo y profesional en los últimos años. La cual, se puede analizar desde varias perspectivas, cada una aportando una visión única sobre cómo y por qué se utiliza. A partir de la literatura consultada se analiza a la gamificación como metodología, estrategia, técnica y herramienta, destacando sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su impacto en la motivación y en el rendimiento.

3.3.7 Perspectivas sobre la gamificación como metodología.

La gamificación, como metodología, ha captado el interés de académicos y profesionales en los últimos años. A medida que esta práctica se ha popularizado, diversos autores han ofrecido perspectivas sobre su efectividad y aplicación en el contexto educativo. A continuación, veremos las opiniones de varios expertos en gamificación, destacando las principales características y beneficios atribuidos a esta metodología.

La Gamificación como metodología de diseño

Según Chou (2014), la gamificación ha evolucionado para convertirse en una metodología de diseño predominante en diversas industrias. Esta afirmación destaca la versatilidad y el potencial de la gamificación más allá del ámbito educativo. En el contexto de la enseñanza, esta metodología ayuda a diseñar experiencias de enseñanza-aprendizaje que sean atractivas y efectivas.

La Gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Hernández, Suárez y Rico (2017) argumentan que la gamificación es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según ellos, la interacción del estudiante con herramientas educativas tecnológicas, mediadas por elementos lúdicos, mejora el desempeño académico y aumenta la motivación. Lo que sugiere que la gamificación no solo hace que el aprendizaje sea más agradable, sino que también impulsa el compromiso del estudiante.

Experiencias y elementos del juego

García et al., (2018) destacan que la gamificación en educación implica la integración de experiencias y elementos de juego en las actividades de aprendizaje. Este enfoque busca no solo la mejora en los resultados educativos, sino también el disfrute y las emociones positivas durante el proceso de aprendizaje. La inclusión de elementos lúdicos tiene el potencial de transformar el aprendizaje en una experiencia más placentera y efectiva.

Atracción y motivación

Amezcu y Amezcu (2018) resaltan el impacto positivo de la gamificación en la motivación, lo que hace atractivo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al incorporar mecánicas y estética de los juegos, esta metodología puede hacer que el aprendizaje sea más llamativo para los alumnos, contribuyendo a un mayor interés y participación en las actividades educativas.

En cuanto a, Parra y Segura (2019) definen la gamificación como una metodología emergente que utiliza mecánicas de juego en contextos no lúdicos para proporcionar motivación en la educación. Este enfoque demuestra cómo la gamificación puede ser adaptada a diversas situaciones educativas, no necesariamente relacionadas con los juegos. Asimismo, para mejorar la motivación de los alumnos.

Formación pedagógica de los docentes

López, Manzano, Suárez y Ruiz (2018) sugieren que la gamificación debería ser una parte integral de la formación pedagógica de los futuros docentes. Este punto de vista subraya la importancia de preparar a los educadores para implementar metodologías innovadoras, como la gamificación, para enriquecer su práctica educativa y mejorar la experiencia de aprendizaje para los estudiantes.

Aspectos lúdicos y emocionales

Trejo (2020) enfatiza que la gamificación se basa en la parte lúdica y el aspecto emocional del juego para construir entornos educativos atractivos. La combinación de diversión y emoción puede fomentar la participación y una mayor conexión con el contenido educativo.

Innovación en las metodologías

Beltrán, Sánchez y Adelantado (2021) colocan a la gamificación dentro de un conjunto de metodologías que buscan fomentar un aprendizaje significativo. La gamificación, junto con otras metodologías innovadoras, tiene el potencial de convertir al alumno en el centro de su propio aprendizaje, promoviendo un enfoque más dinámico y participativo.

En la misma línea, Avellón (2023) y Sevilla, Obregón, Miranda y Reina (2023) coinciden en que la gamificación ha proliferado como una metodología docente innovadora que motiva a los alumnos a través del juego. Esta metodología hace a los estudiantes partícipes de su proceso educativo, facilitando la construcción dinámica del conocimiento.

Por su parte, Redondo (s.f.) destaca que la gamificación está alineada con las teorías educativas más innovadoras, ya que busca motivar al alumno y hacerlo protagonista de la clase. Esta metodología favorece la participación y la interacción, elementos clave en cualquier enfoque educativo moderno.

Versatilidad y aplicación en diversos contextos

Polo y González (2021) destacan la versatilidad de la gamificación, señalando que puede ser aplicada en cualquier contexto educativo. Esta adaptabilidad hace que la gamificación sea valiosa para diferentes niveles educativos y áreas de estudio.

Desarrollo del pensamiento

Contreras y Paz (2022) sugieren que la gamificación puede promover mejoras en la motivación y otros aspectos relevantes del aprendizaje, tales como el pensamiento convergente y divergente. Esta metodología no solo impulsa la resolución de problemas, sino también la generación de ideas y posibilidades diversas.

En síntesis, la gamificación se presenta como una metodología educativa versátil e innovadora que ofrece numerosos beneficios. Desde mejorar la motivación y el compromiso de los estudiantes hasta facilitar el aprendizaje significativo, la gamificación tiene el potencial de transformar el proceso educativo. Su capacidad para integrar elementos lúdicos y emocionales en el aprendizaje, junto con su aplicación en diversos contextos, subraya su relevancia y efectividad en la educación contemporánea.

3.3.8 Perspectivas sobre la gamificación como estrategia

La gamificación se ha consolidado como una estrategia educativa innovadora que utiliza elementos y mecánicas del juego para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La siguiente discusión explora diversas perspectivas de autores sobre la gamificación como estrategia, subrayando su impacto en la motivación, la participación y el aprendizaje.

Gamificación como motivador y estrategia de aprendizaje

Según Ardila (2015), la gamificación en la educación tiene como objetivo principal asociar el juego con el aprendizaje. Este enfoque no solo busca hacer que el proceso educativo sea más atractivo, sino también integrar elementos lúdicos que faciliten la comprensión y retención de la información. La idea es que los estudiantes, al interactuar con las mecánicas del juego, se involucren y disfruten del proceso de aprendizaje.

Del mismo modo, Villalustre y Del Moral (2015) destacan que la gamificación ha demostrado ser una estrategia eficaz para potenciar la implicación de los estudiantes y fomentar el aprendizaje colaborativo. Esto se debe a que el uso de las dinámicas del juego incentiva la participación y el trabajo en equipo, aspectos esenciales para un aprendizaje significativo.

En la misma línea, Moreno, Leiva y Matas (2016) amplían la definición de gamificación al describirla como el empleo de mecánicas de juego para potenciar la motivación, la concentración y otros valores positivos. La gamificación no solo busca hacer el aprendizaje más divertido, sino también mejorar aspectos como la fidelidad y el esfuerzo, transformando comportamientos mediante el uso de incentivos típicos de los juegos.

Gamificación como estrategia didáctica

Bejarano Beltrán, Espitia, y Villalba, (2018) afirman que la gamificación surge como una estrategia didáctica basada en la lúdica y el juego, proporcionando una motivación constante para los estudiantes. Este enfoque resalta cómo los elementos de juego pueden servir como una fuente de motivación continua, esencial para mantener el interés y el compromiso a lo largo del proceso educativo.

Asimismo, Beltrán y Reyes (2018) sugieren que la gamificación puede fomentar el aprendizaje, alineándose con las necesidades educativas modernas y creando entornos de aprendizaje enriquecidos. La implementación de dinámicas del juego facilita la adquisición de habilidades prácticas.

De igual manera, Castro (2020) resalta que la gamificación tiene el potencial de mejorar la experiencia educativa, siempre y cuando se utilice de manera adecuada. Esta perspectiva subraya la importancia de un enfoque bien diseñado para maximizar los beneficios de la gamificación.

Gamificación como estrategia de transformación y hábito

Aguiar (2020) se enfoca en la transformación de comportamientos a través de la gamificación, señalando que el uso de motivadores extrínsecos, como insignias y puntuaciones, puede eventualmente internalizarse, convirtiéndose en hábitos. Este enfoque enfatiza la capacidad de la gamificación para influir en el comportamiento a largo plazo, al convertir motivaciones externas en intrínsecas.

De la misma manera, Flores, Limaymanta y Uribe (2021) destacan el papel de la gamificación en la formación de competencias, utilizando la narrativa y la retroalimentación para enriquecer la experiencia de aprendizaje. Esta estrategia no solo mejora el compromiso y el trabajo en equipo, sino que también facilita la adquisición de habilidades específicas.

Gamificación en la construcción del conocimiento y la innovación educativa

Santamaría y Díaz (2021) sugieren que la gamificación puede desarrollar y reforzar los procesos cognitivos, las habilidades sociales y las competencias, a través de las dinámicas del juego en ambientes educativos. Esta perspectiva resalta cómo la gamificación puede influir en diversas áreas del desarrollo de los estudiantes.

Por su parte, Cerda (2021) enfatiza que la gamificación contribuye significativamente a la construcción de conocimientos y al enriquecimiento del mapa conceptual de los estudiantes, permitiéndoles ser constructores de su propio aprendizaje.

Asimismo, González (2021) y Flores (2021) consideran que la gamificación es una estrategia de innovación educativa que aumenta la motivación y optimiza el proceso de aprendizaje, adaptándose a diferentes contextos educativos.

Gamificación como estrategia preferida y dinámica

Hidalgo y Jurado (2021) destacan que la gamificación permite a los estudiantes convertirse en jugadores que desarrollan habilidades y conocimientos a través de desafíos y niveles, lo que fomenta el interés y el avance en el aprendizaje.

Del mismo modo, De la Cruz et al., (2021) y Morales (2021) coinciden en que la gamificación es una estrategia efectiva para motivar a los estudiantes y promover un aprendizaje significativo, subrayando su papel como recurso para dinamizar las clases y potenciar la creatividad.

Por su parte, Sarabia y Bowen (2023) y Tanevitch Abal, González, Schmidt, Guzmán, Roa, Procopio, Castelli, y Zanelli, (2023) consideran a la gamificación como una estrategia para mejorar el aprendizaje y el estado afectivo de los estudiantes, destacando su integración en distintos niveles educativos.

Finalmente, Moreira Mejía, Suarez, y Torres, (2024) y Molina (2024) enfatizan la capacidad de la gamificación para reciclar el diseño del aprendizaje, aumentando la proactividad, la motivación y la capacidad de resolución de problemas a través del uso de las mecánicas y las estrategias del juego.

En resumen, la gamificación se presenta como una estrategia en la educación, con el potencial de mejorar la motivación, la participación y la adquisición de competencias. Al integrar elementos lúdicos en el proceso educativo, la gamificación no solo hace el

aprendizaje más dinámico, sino que también fomenta la colaboración, lo que incide en la transformación del aprendizaje en una experiencia más enriquecedora.

3.3.9 Perspectiva sobre la gamificación como técnica

La gamificación, como técnica aplicada en el ámbito educativo, ha captado la atención de numerosos investigadores y expertos por su potencial para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través del uso de elementos y mecánicas de juego, la gamificación busca motivar y orientar el comportamiento de los estudiantes para alcanzar los objetivos planteados por el docente. A continuación, se expone la perspectiva de la gamificación como técnica según diferentes autores, en donde cada definición contribuye a la comprensión de su papel en la educación.

Gamificación como técnica de diseño de actividades

Según Foncubierta y Rodríguez (2015), la gamificación se presenta como una técnica que el profesor utiliza en el diseño de actividades de aprendizaje. Esta definición enfatiza la integración de los elementos del juego, como las insignias, el límite de tiempo y las puntuaciones, en el proceso educativo. La intención es enriquecer la experiencia de aprendizaje, así como guiar y modificar el comportamiento de los alumnos en el aula. Esta perspectiva destaca la gamificación como un enfoque práctico y tangible que se aplica directamente en la planificación de las actividades educativas.

Gamificación como técnica de gestión de comportamientos

Amigo (2015) amplía la definición al considerar a la gamificación como una técnica de gestión de comportamientos que aplica los elementos y las mecánicas de los juegos para incentivar y motivar a las personas hacia comportamientos deseados. La gamificación, según Amigo, no solo aporta una sofisticación en la comprensión de la motivación, sino que también ofrece herramientas y capacidades de procesamiento que permiten su aplicación a gran escala. Esta visión resalta la capacidad de la gamificación para gestionar el comportamiento y motivar a gran número de personas, más allá del contexto inmediato del aula.

Gamificación como técnica para la adquisición de conocimientos

Pisabarro y Vivaracho (2018) describen a la gamificación como una técnica en auge en la educación que facilita la adquisición de conocimientos y competencias a través del juego. Este enfoque pone de relieve la creciente popularidad de la gamificación y su papel

emergente en el proceso educativo. La gamificación, en esta perspectiva, es vista como una técnica que ha ganado reconocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Gamificación como técnica para mejorar resultados

Beltrán et al., (2018) y Suárez, Sánchez, Nuño, Corcoba, y Granada (2018) coinciden en que la gamificación se ha consolidado como una técnica destinada a mejorar los resultados educativos. Beltrán et al. (2018) la presentan como una técnica que se traslada a la mecánica del juego con el objetivo de lograr mejores resultados, mientras que Suárez et al. (2018) destacan su función en la interiorización de conocimientos y el perfeccionamiento de habilidades. Ambas perspectivas subrayan el propósito de la gamificación de optimizar el proceso de aprendizaje y así obtener aprendizajes significativos.

Gamificación como técnica motivadora

Peñalva, Aguaded y De Casa (2018) abordan a la gamificación como una respuesta a la disminución de la atención y de la motivación de los estudiantes en un contexto tecnológico en evolución. En esta visión, la gamificación surge como una técnica innovadora que utiliza el juego para captar el interés y mantener la motivación de los alumnos, destacando su relevancia en un entorno educativo cambiante.

Complementando lo anterior, Bermúdez Silva, Carrillo, y Zapata (2022) y Redondo (s.f.) destacan a la gamificación como una técnica de aprendizaje que vincula los juegos interactivos con la motivación de los estudiantes. Ambas definiciones resaltan el papel motivador de la gamificación y su capacidad para involucrar a los alumnos a través de experiencias interactivas y atractivas.

Gamificación como técnica de aprendizaje significativo

López y Quispe (2020) y Navarro (2021) defienden a la gamificación como una técnica que busca lograr aprendizajes significativos mediante la aplicación de mecánicas del juego en el ámbito educativo. Esta perspectiva reafirma la idea de que la gamificación tiene el potencial de facilitar aprendizajes profundos y duraderos al integrar elementos lúdicos en el proceso educativo.

Con lo anterior, la gamificación, según los autores analizados, se manifiesta como una técnica con aplicaciones diversas en la educación. Desde el diseño de actividades de aprendizaje hasta la gestión de comportamientos y la motivación de los estudiantes, la gamificación ofrece una variedad de enfoques que enriquecen el proceso educativo.

3.3.10 Perspectiva sobre la gamificación como herramienta

La gamificación ha emergido como un tema de creciente interés académico y práctico, destacándose en diversas disciplinas y contextos. En la educación, esta herramienta ha sido objeto de numerosos estudios y reflexiones, revelando su potencial para transformar la manera en que se aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se exploran diversas perspectivas sobre la gamificación en el ámbito educativo, tomando en cuenta las contribuciones de varios autores.

Gamificación como una herramienta para la gestión organizacional y la innovación

Ovallos, Villalobos, De la Hoz y Maldonado (2015) destacan que la gamificación, aunque relativamente es nueva como tema académico, ha comenzado a ganar terreno en la gestión organizacional, especialmente en la gestión de la innovación. Este enfoque subraya que la gamificación no solo se limita a la educación, sino que también tiene aplicaciones valiosas en la creación y mejora de procesos organizacionales, sugiriendo que su impacto en la educación podría estar vinculado a estos mismos principios de la gestión y la motivación.

Motivación y compromiso en el desarrollo de aplicaciones móviles

Carceller (2016) se enfoca en el uso de la gamificación en el desarrollo de aplicaciones móviles, donde su principal objetivo es motivar a los usuarios a utilizar las aplicaciones de manera recurrente. Este aspecto de la fidelidad y compromiso puede trasladarse al entorno educativo, donde la gamificación puede servir para mantener el interés y la participación de los estudiantes, similar a cómo se busca la retención de usuarios en las plataformas digitales.

Transformación educativa a través de la gamificación

Corchuelo (2018) señala que la gamificación surge como una herramienta de transformación educativa. Esta perspectiva sugiere que la gamificación no solo actúa como un recurso pedagógico, sino que tiene el potencial de reformar fundamentalmente las prácticas educativas tradicionales, haciendo el aprendizaje más dinámico y adaptado a las necesidades contemporáneas.

Estímulo del trabajo en equipo y gestión del tiempo

Batistello y Cybis (2019) destacan la capacidad de la gamificación para fomentar el trabajo en equipo, estimular a los participantes y mejorar la gestión del tiempo en la producción de proyectos. Esta aplicación subraya el valor de la gamificación no solo en el contexto

individual, sino también en el contexto colaborativo, facilitando la coordinación y la eficiencia en entornos grupales.

Aceptación e interés de los alumnos

Casado, Potau y González (2021) y Rodríguez, Pérez, Alonso y Hernández (2021) coinciden en que la gamificación es bien valorada por los estudiantes y resulta efectiva para reforzar y aprender conocimientos. La gamificación, aumenta la motivación y el interés de los estudiantes, lo que significa que mejora el compromiso y el rendimiento académico.

Herramienta educativa accesible para los docentes

Quero, Sánchez, Leiva y Gea (2021) argumentan que la gamificación se presenta como una herramienta educativa accesible para los docentes. Este enfoque democratiza el acceso a herramientas innovadoras de enseñanza, permitiendo a los profesores incorporar elementos lúdicos en sus prácticas de enseñanza sin necesidad de recursos o tecnologías avanzadas.

Innovación y atracción en la educación

Mirad, Gasparrini y Armenta (2023) describen a la gamificación como una herramienta innovadora que incorpora elementos lúdicos en la educación para hacerla más atractiva e interactiva. Este enfoque resalta la capacidad de la gamificación para captar la atención de los estudiantes y fomentar un entorno de aprendizaje más atractivo.

Diseño de actividades con objetivos específicos

González et al., (2023) enfatizan que la gamificación es efectiva siempre que los docentes diseñen actividades con objetivos específicos de aprendizaje, una narrativa clara, y que proporcionen retroalimentación continua. Esta perspectiva sugiere que la eficacia de la gamificación depende en gran medida del diseño y la implementación cuidadosa de las actividades dentro del aula.

Asimismo, Segura (2023) destaca que la gamificación es muy adecuada para alcanzar a los alumnos, subrayando su capacidad para conectar con los estudiantes y facilitar el proceso educativo.

En suma, la gamificación, desde diversas perspectivas, se configura como una herramienta versátil en el ámbito educativo. Su capacidad para motivar, comprometer y transformar la experiencia de aprendizaje la hace valiosa para los educadores. Sin embargo, su implementación exitosa requiere un diseño alineado con los objetivos educativos, así como una comprensión profunda de sus principios y aplicaciones.

Con lo anterior, la gamificación puede ser considerada una metodología cuando se aplica de manera estructurada y sistemática; una estrategia cuando se emplea para alcanzar objetivos específicos dentro de un marco más amplio; una técnica cuando se refiere a la aplicación concreta de elementos de juego en actividades y procesos y una herramienta cuando se utiliza como un recurso práctico que puede ser implementado en diversas plataformas y sistemas para lograr los objetivos deseados. La forma en que se conceptualice depende de cómo se esté utilizando y del objetivo que se quiera alcanzar.

3.3.11 Herramientas para Gamificar

Las herramientas de gamificación son una excelente manera de hacer que el aprendizaje sea más divertido y atractivo para los estudiantes. Con las herramientas multimedia, los profesores pueden crear contenido atractivo y juegos interactivos que mantengan a los estudiantes interesados durante el proceso-aprendizaje. Al proporcionar retroalimentación a través de estos juegos, los maestros pueden obtener una mejora en el proceso de adquisición de conocimientos en los educandos.

De acuerdo con Zambrano, Lucas, Luque y Lucas (2020), las TIC proporcionan a los docentes estrategias de gamificación que funcionan como herramientas de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, transformando la clase en un ambiente interactivo. Este tipo de entorno no solo fomenta la motivación de los estudiantes, sino que también impulsa el aprendizaje independiente.

Por consiguiente, el uso de estas herramientas ofrece oportunidades para que los docentes diseñen actividades dinámicas y atractivas. Zambrano et al., (2020) destacan que las herramientas de gamificación permiten que el aprendizaje sea más ameno, activo y, sobre todo, significativo. Dando como resultado que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que los interioricen de manera que puedan aplicarlos en situaciones reales (Zambrano et al., 2020). La gamificación permite que los estudiantes resuelvan problemas, tomen decisiones y colaboren con sus compañeros, desarrollando así habilidades esenciales para su futuro.

Por su parte, Sierra y Juste (2018) sostienen que, si los maestros desean promover la motivación y el aprendizaje, es fundamental que utilicen herramientas tecnológicas que sean parte del día a día de los estudiantes. En este sentido, las herramientas de gamificación se

presentan como un medio ideal para conectar el contenido curricular con el entorno digital en el que los estudiantes se desenvuelven.

En función de lo anterior, las herramientas de gamificación no solo generan un ambiente divertido en el aula, sino que también fomentan la participación y la motivación de los alumnos. De Soto (2018) afirma que estas herramientas, al hacer que el aprendizaje sea más entretenido, logran captar la atención de los estudiantes, lo que facilita la comprensión y retención de los contenidos. Sin embargo, advierte que estas herramientas son más adecuadas para actividades de iniciación o afianzamiento de los conocimientos, y no para evaluaciones formales, ya que su propósito es principalmente motivacional y participativo, más que la evaluación (De Soto, 2018, p. 36). Esta distinción es importante, en vista de que permite a los docentes entender en qué momentos y con qué objetivos es más eficaz emplear la gamificación en el aula.

Otro aspecto relevante es la facilidad del uso que caracteriza a muchas de estas herramientas. Gutiérrez y Peraza (2023) señalan que las herramientas de gamificación generalmente poseen interfaces amigables, sencillas e intuitivas. Estas características permiten que tanto docentes como estudiantes puedan utilizarlas sin dificultades técnicas, lo que facilita su implementación en clase. Asimismo, es importante señalar que los docentes no necesitan ser expertos en diseño tecnológico para incorporar estas herramientas en su enseñanza.

De igual manera con el uso de la tecnología tanto profesores como estudiantes tienen acceso a una variedad de materiales multimedia que facilitan el aprendizaje de cualquier idioma. Como tal, las herramientas de gamificación son esenciales para implementar actividades exitosas de aprendizaje de una lengua extranjera dentro y fuera del aula.

En la actualidad existen diversas herramientas para gamificar, las cuales se pueden trabajar en equipos o de manera individual, dan recompensas, puntos, estadísticas. Lo cual ayuda al aprendizaje de los estudiantes. Entre las herramientas para gamificar tenemos: Kahoot, Quizizz, Quizlet, Nearpod, Padlet, Mentimeter, Wordwall, Flippity, Gimkit entre otras. A continuación, daremos una pequeña descripción de algunas herramientas que son de apoyo para gamificar:

- Kahoot: Esta aplicación se trata de una serie de preguntas y respuestas. Es útil para aprender gramática y vocabulario, motivar a los aprendientes, competir y obtener aprendizajes significativos.
- Quizizz: En esta herramienta se pueden crear preguntas. Se puede emplear para aprender vocabulario y gramática, motiva a los aprendientes, genera competencia y motivación.
- Quizlet: En esta página web se puede trabajar usando fichas de estudio con vocabulario, tiene diferentes opciones las cuales permiten estudiar el vocabulario de manera divertida y probar el aprendizaje de los aprendientes.
- Nearpod: Es una herramienta parecida a Kahoot, solo que en esta herramienta los aprendientes pueden elegir a un avatar para participar.
- Padlet: Es un muro en donde se pueden subir archivos, videos, fotos, entre otros. De igual modo, los docentes pueden interactuar con los estudiantes, con el fin de, proporcionar retroalimentación inmediata.
- Mentimeter: Permite crear encuestas, nube de palabras, preguntas y respuestas al momento.
- Wordwall: En esta plataforma se pueden crear diversas actividades lúdicas, en donde los estudiantes pueden interactuar aprendiendo, a partir de actividades ya creadas por otros usuarios.
- Flippity: Es un sitio web en donde se pueden crear diversas actividades, a partir de las plantillas que ya están predeterminadas.
- Gimkit: Es una herramienta en la cual se pueden crear juegos personalizados de preguntas y respuestas para los estudiantes.

Estas herramientas para la gamificación promueven que el aprendizaje sea más atractivo y agradable. Combina elementos multimedia, como videos, audio, imágenes y texto, con elementos basados en el juego, como recompensas y desafíos. Estas herramientas brindan un entorno interactivo donde los estudiantes pueden practicar diferentes habilidades en el aprendizaje de idiomas mientras reciben comentarios del maestro en tiempo real.

Mediante el uso de herramientas de juego, los profesores pueden crear fácilmente un entorno divertido y educativo para sus alumnos. Además, este tipo de tecnología facilita que los maestros realicen un seguimiento del progreso de los estudiantes sin tener que calificar

manualmente cada tarea. Mediante el uso de las herramientas del juego, los educadores pueden brindar a sus alumnos una experiencia interactiva que les ayudará a retener el conocimiento mejor y por más tiempo que con los métodos tradicionales. En este sentido, las herramientas de gamificación representan una oportunidad para que los enseñantes innoven en su práctica docente, convirtiendo el aula en un espacio de aprendizaje significativo y, sobre todo, motivador.

3.4 Estrategias de enseñanza-aprendizaje

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje constituyen un pilar fundamental en el proceso educativo, debido a que, determinan cómo los estudiantes adquieren, procesan y utilizan el conocimiento. A lo largo de los años, diferentes teóricos han desarrollado diversas definiciones y enfoques sobre estas estrategias, proporcionando un panorama que ayuda a comprender su importancia y aplicación en el ámbito educativo.

Las estrategias de aprendizaje, según Valle, González, Cuevas y Fernández (1998), abarcan aquellos recursos cognitivos que los estudiantes utilizan al enfrentarse al aprendizaje. Estas estrategias no son simplemente hábitos o acciones mecánicas; son operaciones conscientes e intencionales que los estudiantes emplean para alcanzar sus objetivos académicos. Por su parte, Meza (2013) destaca que estas acciones intencionales son clave para el éxito en el aprendizaje. Por lo que, las estrategias de aprendizaje no solo facilitan la adquisición de conocimientos, sino que también permiten la autorregulación del proceso de aprendizaje.

En la misma línea, Latorre y Seco (2013) amplían esta definición al considerar las estrategias de aprendizaje como base para la toma de decisiones en situaciones específicas. Por lo que, las estrategias, ofrecen una forma organizada y flexible de abordar los problemas de aprendizaje. Así, el aprendizaje se convierte en un proceso donde el estudiante no solo recibe información, sino que también la transforma y adapta a sus necesidades y contextos.

Por otro lado, Díaz-Barriga y Hernández (2002) subrayan que las estrategias de aprendizaje son ejecutadas por el propio aprendiz, independientemente de su edad o condición. Esto implica que el proceso de aprendizaje es una responsabilidad compartida entre el docente y el estudiante, donde este último desempeña el papel principal en su propio desarrollo cognitivo. Del mismo modo, Valle, Barca, González y Núñez (1999) señalan que

las estrategias de aprendizaje guían las acciones del estudiante hacia la consecución de metas específicas, lo que refuerza la idea de que el aprendizaje es un proceso intencional y dirigido.

Por su parte, Cárdenas, Meythaler y Benavides (2018) definen a las estrategias de aprendizaje como con lo anterior, se pone de manifiesto que el aprendizaje no es un proceso lineal, sino que involucra una serie de pasos y habilidades que el estudiante debe dominar. Asimismo, Sánchez, Aguilar, Martínez y Sánchez (2020) complementan esta idea al describir a las estrategias de aprendizaje como un conjunto de pasos o habilidades adquiridas intencionalmente por el estudiante para aprender de manera significativa y resolver problemas académicos.

Siguiendo con lo mencionado previamente, Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (1994) destacan que las estrategias de aprendizaje son siempre conscientes e intencionales, y están dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Esto refuerza la idea de que el aprendizaje no es un proceso pasivo, sino que requiere la participación del estudiante en la selección y aplicación de estrategias que le permitan alcanzar sus objetivos académicos.

Conforme lo anterior, Soto (2022) señala que las estrategias de aprendizaje hacen referencia a las operaciones mentales que los aprendices utilizan para facilitar la adquisición de información y contenidos durante el proceso de aprendizaje. Estos mecanismos cognitivos, que pueden ser utilizados de manera consciente o inconsciente, dependen del nivel cognitivo alcanzado por el estudiante. Así, las estrategias de aprendizaje no solo se limitan a la adquisición de conocimientos, sino que también juegan un papel importante en el desarrollo de las habilidades en los estudiantes.

En cuanto a las estrategias de enseñanza, Barcelata (2005) las define como las acciones que desarrolla el profesor para organizar y presentar los contenidos de manera que incidan en el aprendizaje de los alumnos. Estas estrategias no solo influyen en cómo los estudiantes adquieren el conocimiento, sino también en cómo lo aplican y lo transfieren a diferentes contextos. Además, Barcelata (2005) subraya que las estrategias de aprendizaje son más que simples hábitos de estudio, ya que son actividades conscientes y voluntarias que incluyen diversas técnicas y procedimientos específicos.

Por consiguiente, las estrategias de enseñanza deben permitir al estudiante reflexionar lo aprendido en cada sesión de clases y ser a su vez flexibles para lograr el objetivo el cual

es llegar al conocimiento. Asimismo, las estrategias de enseñanza son esenciales para obtener resultados exitosos de los estudiantes y ayudan a garantizar que tanto el maestro como el estudiante tengan una comprensión clara de los objetivos, las tareas y las metas. Las estrategias ayudan a los docentes a promover experiencias de aprendizaje significativas al proporcionar los mecanismos que permiten a los alumnos acceder a la información, practicar sus habilidades y aplicar sus conocimientos.

Con base en lo anterior, las estrategias de enseñanza-aprendizaje son esenciales tanto para los docentes como para los estudiantes. Mientras que las estrategias de enseñanza permiten al docente organizar y presentar los contenidos de manera efectiva, las estrategias de aprendizaje permiten al estudiante que tome un rol activo en su proceso de aprendizaje, lo que finalmente conduce a un aprendizaje más profundo y significativo. Estas estrategias, al ser conscientes e intencionales, se convierten en elementos clave para el éxito académico y el desarrollo personal de los estudiantes en cualquier contexto educativo.

3.4.1 Función y propósito de las estrategias de enseñanza-aprendizaje

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje son fundamentales en el proceso educativo, debido a que, permiten a los docentes y a los estudiantes desarrollar habilidades. De igual manera, son de apoyo para lograr un aprendizaje significativo. Valle et al., (1998) destacan que las estrategias de aprendizaje no se limitan únicamente a los métodos, sino que también incluyen elementos de planificación, dirección y control. Este enfoque estratégico es esencial para que los estudiantes logren aprendizajes significativos.

Por lo anterior, la capacidad de los estudiantes para autorregular su aprendizaje a través de las estrategias es un aspecto clave. Según Meza (2013), los estudiantes deben ser conscientes de sus dificultades y utilizar procedimientos de dirección y control para mejorar su rendimiento en el proceso de aprendizaje. Este uso de estrategias permite que el aprendizaje sea más eficiente y efectivo, debido a que, el alumno toma un rol importante en su educación.

En la misma línea, Mendoza y Mamani (2012) subrayan la importancia de las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de la psicología cognoscitiva, la cual busca entender cómo se procesa la información en la memoria y cómo se desarrollan las habilidades cognitivas de los estudiantes.

Por otro lado, las estrategias de enseñanza, como señalan Real, Margara, Sánchez, Daza y Zúñiga (2021), son instrumentos que los docentes utilizan para facilitar el desarrollo de competencias en los estudiantes. Estas estrategias deben implementarse en una secuencia didáctica bien estructurada, que incluya el inicio, el desarrollo y el cierre de la lección, y deben aplicarse de manera continua y adaptada a las habilidades específicas que se desean desarrollar en los estudiantes.

Desde la perspectiva de Díaz-Barriga y Hernández (2002) argumentan que las estrategias de enseñanza deben ser flexibles e intencionales, permitiendo su uso en diferentes momentos de la enseñanza para activar los conocimientos previos, facilitar la atención y el procesamiento de la información y reforzar el aprendizaje. Por lo que, la correcta identificación de los momentos de la clase y la aplicación de estrategias específicas para cada uno de ellos es crucial para el éxito educativo.

Por último, las estrategias de enseñanza-aprendizaje juegan un papel vital en la educación al permitir que tanto docentes como estudiantes participen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas estrategias no solo facilitan la adquisición de conocimientos, sino que también promueven el desarrollo de habilidades las cuales son fundamentales para el aprendizaje significativo.

3.4.2 Características de las estrategias de enseñanza-aprendizaje

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje representan un conjunto de métodos y procedimientos intencionados y planificados que facilitan el proceso educativo, tanto desde la perspectiva del docente como la del estudiante. Estas estrategias se definen como "pensamientos o comportamientos especiales que los individuos usan para ayudarse a apropiarse, aprender o retener nueva información" (Valle et al., 1998, p. 56). Con lo anterior podemos subrayar la importancia de la intencionalidad y la consciencia en la aplicación de estrategias para la adquisición de los conocimientos. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje no son solo acciones automáticas; son decisiones conscientes que implican una planificación deliberada.

Las estrategias implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje; y (...) tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del alumno ajustados al objetivo o meta que pretende conseguir (Valle et al. 1998, p. 56).

Complementando lo anterior, la flexibilidad y la adaptabilidad de las estrategias educativas son esenciales para su eficacia, ya que permiten a los docentes personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje para satisfacer las necesidades específicas de sus estudiantes y según el contexto en el que se encuentren.

En este sentido, Latorre y Seco (2013) también destacan que "una estrategia es un conjunto finito de acciones no estrictamente secuenciadas que conllevan un cierto grado de libertad y cuya ejecución no garantiza la consecución de un resultado óptimo" (p. 16). Esto sugiere que, aunque las estrategias están dirigidas hacia un objetivo, no siguen un camino rígido, sino que permiten ajustes en función de las circunstancias particulares.

En cuanto al contexto en el que se aplican las estrategias es crucial para su éxito. Monereo et al., (1994) señalan que "es importante darse cuenta de que esto implica considerar las características de cada situación concreta de enseñanza-aprendizaje y que es el análisis de estas situaciones particulares el que permite tomar decisiones para actuar de forma estratégica" (p. 27). Esto resalta la necesidad de adaptar las estrategias a las características específicas de cada situación educativa, reconociendo que no existe una solución universal aplicable a todos los contextos.

Por otra parte, las estrategias, según Díaz-Barriga y Hernández (2002), deben ser vistas como "procedimientos flexibles, heurísticos (nunca como algoritmos rígidos) y adaptables, dependiendo de los distintos dominios de conocimiento, contextos o demandas de los episodios o secuencias de enseñanza de que se trate" (p. 140). Esta flexibilidad permite que tanto docentes como estudiantes ajusten sus enfoques para optimizar el aprendizaje en función de las circunstancias particulares de cada momento educativo.

Cabe mencionar que, las estrategias de enseñanza-aprendizaje están intrínsecamente ligadas a las metas educativas. Soto (2022) afirma que "La estrategia es primeramente una guía de acción, en el sentido de que la orienta en la obtención de ciertos resultados". Esto indica que una estrategia sin una meta claramente definida carece de dirección y propósito.

En este marco, Vásquez (2010) añade que las estrategias se caracterizan por " [ser planeadas] para lograr un fin, o como una meta o un plan que integra los principales objetivos, políticas y sucesión de acciones de una organización en un todo coherente" (pp. 24-25). Por lo tanto, una estrategia efectiva no solo dirige las acciones hacia un objetivo, sino que también

coordina las diversas actividades involucradas en el proceso educativo, asegurando coherencia y alineación con las metas establecidas.

En definitiva, las estrategias de enseñanza-aprendizaje son fundamentales para guiar y optimizar el proceso educativo. Su carácter intencional, flexible y adaptativo les permite ajustarse a los diversos contextos y necesidades del aprendizaje, garantizando así su efectividad. La consciencia en la planificación y aplicación de estas estrategias, unida a la claridad en las metas de aprendizaje, asegura que tanto docentes como estudiantes puedan maximizar el éxito en sus esfuerzos educativos.

3.4.3 El rol de los agentes educativos en las estrategias de enseñanza-aprendizaje

El proceso educativo es un proceso complejo en el que intervienen múltiples factores, entre los cuales destacan los agentes educativos: el docente y el estudiante. Ambos actores desempeñan un papel esencial en la construcción de los conocimientos y las habilidades, y su interacción determina, en gran medida, el éxito de las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Según Mendoza y Mamani (2012), "ambos agentes de la educación, docente-estudiante, contribuyen hacia la buena enseñanza y aprendizaje" (p. 59). Esta afirmación señala la importancia de un enfoque colaborativo y participativo en el proceso educativo, en el que tanto el docente como el estudiante son partícipes del conocimiento.

Por consiguiente, también brindan amplias oportunidades para que tanto el maestro como el alumno exploren información, conceptos y temas diversos para desarrollar aún más su comprensión de la materia y al aprender una lengua extranjera el docente se ve en la necesidad de buscar muchas estrategias para que los educandos logren explotar al máximo sus capacidades. De acuerdo con Vásquez (2010) las estrategias de enseñanza, entendidas como "aquellos modos de actuar del maestro que hacen que se generen aprendizajes" (p. 22), son fundamentales para guiar este proceso.

De ahí que, durante el aprendizaje de un segundo idioma el docente busca que el alumno incremente sus habilidades al máximo durante su proceso de aprendizaje, y mediante el uso de las estrategias el educando se verá involucrado, y como resultado el estudiante no solo logrará el dominio de otro idioma, sino que tendrá aprendizajes significativos que le serán útiles a lo largo de su vida.

En este sentido, Díaz-Barriga y Hernández (2002) destacan que las estrategias de enseñanza son "procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y

flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos" (p. 141). Esto significa que el docente no solo debe estar preparado para impartir conocimientos, sino que también debe ser capaz de adaptarse a las particularidades de sus estudiantes y del contexto en el que se lleva a cabo el proceso educativo. La flexibilidad y la capacidad de reflexión son, por lo tanto, competencias esenciales para un docente que busca fomentar aprendizajes significativos.

Asimismo, dentro del salón de clases el docente usa de forma directa o indirecta las estrategias para ayudar a los estudiantes a adquirir información, desarrollar habilidades e interiorizar los objetivos para lograr una comprensión profunda del tema.

No obstante, el profesor durante su práctica docente al implementar las estrategias en el aprendizaje de un idioma además de lograr aprendizajes significativos también logra que los alumnos reflexionen, analicen y se involucren en su proceso de adquisición de conocimientos

Por lo que, la interacción entre el docente y el estudiante se convierte, así, en un proceso bidireccional en el que ambos agentes influyen y se ven influenciados. El estudiante no es un receptor pasivo del conocimiento, sino un participante que construye su aprendizaje a partir de las experiencias que vive en el aula. Por su parte, el docente debe ser capaz de identificar las necesidades de sus estudiantes, adaptando sus estrategias de enseñanza para facilitar el proceso de aprendizaje. Esta interacción constante es lo que permite que las estrategias de enseñanza sean efectivas y que se logren los objetivos educativos.

Por lo tanto, en el momento que el docente echa mano de las estrategias durante su proceso de enseñanza tiene que ser consciente de las habilidades, destrezas y saberes previos de cada uno de los educandos, para lograr que los alumnos logren hablar un segundo idioma. Por lo que, durante el aprendizaje de un idioma el maestro mediante las estrategias busca que sus estudiantes logren tener un aprendizaje significativo, detonar al máximo sus capacidades, destrezas y habilidades que requiere el dominio de un idioma extranjero.

Con base en lo anterior, los maestros pueden brindar información significativa mientras crean una atmósfera que aliente y motive la colaboración de los educandos en su preparación para lograr aprendizajes significativos, debido a que los alumnos en muchas ocasiones no están motivados en su proceso de aprendizaje. "El conocimiento estratégico requiere saber qué estrategias son necesarias para realizar una tarea, saber cómo y cuándo

utilizarlas; pero, además, es preciso que los estudiantes tengan una disposición favorable y estén motivados” (Valle et al., 1998, p. 60). Por lo tanto, el docente al emplear estrategias de enseñanza facilitará la adquisición de conocimientos a los alumnos, dado que ayudan a los profesores a dar información a los alumnos de manera estructurada.

3.5 Teóricos del aprendizaje de los idiomas

El aprendizaje de un segundo idioma ha sido planteado desde diversas perspectivas teóricas, cada una aportando elementos valiosos para comprender este complejo proceso. Noam Chomsky, con su teoría de la gramática universal, sostiene que nacemos con una capacidad innata para aprender idiomas, aplicable tanto al primer idioma como a un segundo. Este enfoque destaca la importancia de la competencia lingüística, un conocimiento interno de las estructuras del lenguaje.

Por otro lado, Stephen Krashen plantea la teoría del "*input comprehensible*", que enfatiza la necesidad de exponer a los estudiantes a un lenguaje ligeramente más avanzado de lo que ya comprenden para facilitar el aprendizaje natural. Por su parte, Rod Ellis, en cambio, subraya la interacción entre los factores cognitivos y sociales en la adquisición de una segunda lengua (L2), prestando especial atención a la influencia del primer idioma (L1) y la importancia del input y la interacción. Finalmente, Patsy M. Lightbown y Nina Spada aportan una visión más sistemática y dinámica del aprendizaje, donde el progreso no siempre es lineal, y destacan el papel de la instrucción y la retroalimentación en el proceso.

3.5.1 El Aprendizaje de un segundo idioma: Chomsky

El aprendizaje de un segundo idioma, según Noam Chomsky (2006), es un proceso que combina factores innatos con la interacción de los estudiantes con el entorno lingüístico. Su teoría se centra en conceptos clave como la competencia lingüística, la gramática universal y la capacidad innata de las personas para aprender diferentes idiomas, que proporcionan una base para entender cómo logramos dominar una lengua extranjera, incluso con vocabulario limitado.

El aprendizaje de un segundo idioma presenta retos adicionales en comparación con la adquisición de la primera lengua. Según Chomsky, el problema de aprender un segundo idioma no es significativamente diferente del de aprender una primera lengua, en el sentido de que sigue involucrando la gramática universal y la capacidad innata del individuo para formular hipótesis sobre el idioma. Sin embargo, una vez que se ha adquirido una lengua, el

proceso de aprender una segunda lengua puede ser más difícil debido a la interferencia del primer idioma, y a menudo se requiere una mayor exposición y práctica para superar estas dificultades.

Chomsky también menciona que solo una pequeña parte del conocimiento adquirido en un segundo idioma proviene de la instrucción formal. Esto subraya la importancia de la inmersión y la interacción continua con el nuevo idioma en situaciones reales y variadas, más allá de las explicaciones gramaticales explícitas que se puedan ofrecer en un aula.

Competencia lingüística y rendimiento

Una de las distinciones más importantes que Chomsky realiza es la diferencia entre la competencia lingüística y el rendimiento. La competencia se refiere al conocimiento interno que un hablante tiene de su lengua, es decir, la capacidad mental que le permite generar y comprender oraciones que nunca ha escuchado antes. Este conocimiento implícito se manifiesta en la producción y comprensión de oraciones complejas y nuevas, lo que demuestra que el cerebro humano posee un sistema mental subyacente que guía este proceso. Por otro lado, el rendimiento es la realización externa y observable del habla, es decir, la manera en que las personas utilizan su competencia lingüística en situaciones cotidianas, lo cual puede verse afectado por factores externos como el estrés, la distracción o la memoria.

Esta distinción es vital para comprender que el proceso de adquisición de un segundo idioma implica más que simplemente memorizar palabras o frases. El estudiante debe desarrollar una competencia lingüística en ese nuevo idioma, internalizando las reglas y estructuras que le permitan no solo repetir frases ya escuchadas, sino también crear nuevas oraciones, entendiendo y adaptándose a las variaciones contextuales del lenguaje.

Gramática universal

El concepto de gramática universal es otro pilar central en la teoría de Chomsky. Esta gramática universal se refiere a un conjunto de principios y estructuras innatas que son comunes a todos los idiomas. Según Chomsky, todos los seres humanos nacemos con esta capacidad innata, lo que significa que, independientemente del idioma al que un niño esté expuesto, podrá aprenderlo porque las lenguas comparten características estructurales fundamentales. Aunque las lenguas puedan parecer muy diferentes entre sí, la gramática universal proporciona un esquema común que guía a los individuos en la adquisición del lenguaje.

En el contexto del aprendizaje de un segundo idioma, la gramática universal sugiere que los hablantes ya poseen un conjunto de reglas cognitivas innatas que pueden aplicarse al nuevo idioma que están aprendiendo. Esta teoría ayuda a explicar por qué es posible aprender una segunda lengua, a pesar de que el vocabulario disponible pueda ser limitado.

Adquisición natural del lenguaje

Chomsky desafió la idea de que los niños aprenden su primera lengua simplemente mediante la imitación o la repetición. En su lugar, argumenta que existe una capacidad innata para captar las reglas y estructuras del lenguaje. Los niños no necesitan una instrucción formal para aprender un idioma; más bien, son capaces de formular hipótesis sobre la gramática del idioma al que están expuestos y ajustar estas hipótesis a medida que reciben más información. Este proceso de ajuste constante es lo que permite a los niños aprender un idioma de manera rápida y efectiva, sin necesidad de explicaciones explícitas sobre las reglas gramaticales.

Al trasladar este concepto al aprendizaje de un segundo idioma, se puede deducir que los adultos, aunque enfrentan mayores desafíos que los niños, también tienen la capacidad de formular hipótesis sobre el nuevo idioma, basándose en su conocimiento previo y en la evidencia que encuentran en su entorno lingüístico. Sin embargo, en el caso de los adultos, este proceso puede verse obstaculizado por factores como la interferencia del primer idioma o la rigidez en la aplicación de las reglas gramaticales ya internalizadas.

Desarrollo progresivo del lenguaje

El aprendizaje de un idioma ya sea la primera lengua o una segunda, es un proceso progresivo. Los individuos pasan por diferentes etapas de desarrollo en las que van refinando su comprensión y uso del lenguaje. Para los niños, estas etapas están claramente marcadas por la adquisición gradual de estructuras cada vez más complejas, desde frases simples hasta oraciones compuestas y estructuras más abstractas. En el caso de los estudiantes de un segundo idioma, este proceso también sigue un camino progresivo, en el que los estudiantes primero aprenden estructuras básicas y van adquiriendo la capacidad de usar expresiones más complejas a medida que se exponen a más datos lingüísticos.

En resumen, la teoría de Chomsky sobre el aprendizaje de un idioma, tanto en su primera adquisición como en el aprendizaje de una segunda lengua, se centra en la combinación de una capacidad innata y una interacción significativa con el entorno lingüístico. La gramática universal proporciona el marco cognitivo que permite a los

individuos adquirir cualquier idioma al que estén expuestos, mientras que la evidencia limitada del entorno es suficiente para que el aprendiz desarrolle una gramática operativa. Aunque el aprendizaje de un segundo idioma presenta desafíos adicionales, el enfoque chomskiano sugiere que, con la exposición adecuada y el uso de la capacidad innata del lenguaje, este proceso es completamente manejable.

3.5.2 El Aprendizaje de un segundo idioma: Krashen

El aprendizaje de un segundo idioma ha sido ampliamente estudiado, y uno de los enfoques más influyentes es la teoría de Stephen Krashen (1981) sobre el *input comprensible*. Esta teoría sostiene que los estudiantes adquieren un idioma cuando están expuestos a un lenguaje que pueden entender, pero que también incluye elementos que están ligeramente más allá de su nivel actual de competencia (representado como "i+1").

La Hipótesis del input comprensible

De acuerdo con Krashen los estudiantes no adquieren un idioma al memorizar reglas gramaticales o al estudiar vocabulario de forma aislada, sino cuando reciben un "*input*" que pueden comprender en gran parte, pero que también incluye nuevos elementos lingüísticos que están ligeramente más allá de su nivel actual. Este concepto, denominado "i+1", se refiere al hecho de que el input debe estar adaptado al nivel del aprendiz, pero también debe ofrecer un pequeño desafío que permita avanzar en su competencia.

Este *input* debe presentarse de manera que el estudiante pueda inferir el significado de las nuevas estructuras o palabras a través del contexto. La exposición continua a este tipo de *input* comprensible es lo que, según Krashen, permite que los estudiantes adquieran las estructuras del idioma de manera natural y subconsciente.

Características del Input Comprensible

Para que el *input* sea comprensible, debe cumplir con varias condiciones:

- Contexto: El lenguaje se debe presentar en contextos significativos, donde los estudiantes puedan utilizar pistas no lingüísticas (como imágenes, gestos o situaciones reales) para inferir el significado de palabras o estructuras desconocidas.
- Simplicidad: Aunque el *input* debe ser un poco más avanzado que el nivel del estudiante debe mantenerse dentro de los límites de lo comprensible. Esto implica que el lenguaje utilizado no debe ser excesivamente complicado, de lo contrario, resultaría incomprensible y no se lograría la adquisición.

- Repetición y variación: El *input* comprensible se refuerza cuando las nuevas estructuras o palabras se repiten en diferentes contextos. Esto ayuda a los estudiantes a reconocer patrones y a integrar de manera gradual las nuevas formas en su repertorio lingüístico.
- Interacción con hablantes nativos: Los estudiantes pueden beneficiarse enormemente de interactuar con hablantes nativos que ajustan su lenguaje para ser comprendidos. Este tipo de interacciones proporciona un *input* genuino, pero adaptado a la competencia del estudiante.

Hipótesis sobre el aprendizaje de un idioma

- El Rol del filtro afectivo

Además del *input comprensible*, Krashen plantea que el proceso de adquisición de un segundo idioma está mediado por factores emocionales, lo que él llama el filtro afectivo. El filtro afectivo se refiere a la influencia que tienen factores como la motivación, la confianza y la ansiedad sobre la capacidad del estudiante para adquirir un idioma.

Cabe mencionar que un filtro afectivo alto (causado por altos niveles de ansiedad o baja motivación) puede actuar como una barrera que impide que el *input* sea procesado de manera efectiva. En cambio, cuando el estudiante está relajado y motivado, su filtro afectivo es bajo, lo que facilita que el *input comprensible* sea asimilado. Por lo tanto, para maximizar la adquisición de un idioma, es esencial crear un entorno de aprendizaje que minimice la ansiedad y fomente la confianza y la motivación en los estudiantes.

- La hipótesis del monitor

Krashen distingue entre dos procesos en la adquisición de un idioma: la adquisición y el aprendizaje. La adquisición es un proceso subconsciente en el que el alumno retiene las reglas del idioma de manera natural, mientras que el aprendizaje es un proceso consciente en el que el estudiante aprende las reglas gramaticales y las aplica de manera deliberada.

Por lo que, la hipótesis del monitor establece que el aprendizaje consciente actúa como un "monitor" que revisa y corrige la producción lingüística. Sin embargo, este monitor solo puede ser utilizado cuando el hablante tiene tiempo suficiente, está concentrado en la forma lingüística, y conoce la regla gramatical en cuestión. Aunque el monitor puede ser útil en ciertas situaciones (como en la escritura formal), Krashen sostiene que la adquisición, más que el aprendizaje consciente, es lo que conduce a la competencia comunicativa fluida.

- La hipótesis del orden natural

Otra de las hipótesis de Krashen es la hipótesis del orden natural, que sostiene que los estudiantes adquieren las estructuras gramaticales de un segundo idioma en un orden predecible, independientemente de cómo se les enseñen. Esto significa que ciertos elementos del idioma (como los verbos o las conjugaciones) se adquieren antes que otros, y este orden es similar al que se observa en la adquisición de la lengua materna.

Asimismo, Krashen argumenta que este orden no puede ser alterado significativamente mediante la enseñanza formal. En otras palabras, los docentes no pueden obligar a los estudiantes a adquirir estructuras avanzadas antes de que estén listos, sin importar la cantidad de instrucción directa que proporcionen. En su lugar, los estudiantes progresarán a través de este orden natural a medida que estén expuestos a más *input comprehensible*.

- La hipótesis del período crítico

La hipótesis del período crítico sugiere que existe una ventana de tiempo, generalmente en la niñez, en la que la adquisición de una lengua es más efectiva. Según esta hipótesis, después de este período, se vuelve más difícil adquirir un segundo idioma de manera nativa. Sin embargo, Krashen subraya que la adquisición es posible a cualquier edad si se dan las condiciones adecuadas, como la exposición continua al *input comprehensible* y un entorno de baja ansiedad.

En síntesis, la teoría del *input comprehensible* de Krashen brinda un mayor panorama a la adquisición de un idioma al poner énfasis en la exposición al idioma de una manera natural y accesible para los estudiantes. El *input* debe estar contextualizado, ser ligeramente desafiante pero comprensible, y presentarse en un entorno donde los estudiantes se sientan motivados y con baja ansiedad. Además, la adquisición sigue un orden natural que no puede ser acelerado mediante la enseñanza explícita de reglas gramaticales.

3.5.3 El Aprendizaje de un segundo idioma: Rod Ellis

El aprendizaje de un segundo idioma ha sido objeto de estudio por diversos lingüistas y educadores. Entre ellos, Rod Ellis (2015) quien destaca por su enfoque acerca de los procesos cognitivos y sociales involucrados en la adquisición de un segundo idioma (L2). De igual manera, Ellis menciona sobre la influencia del primer idioma (L1), la importancia del *input* y la interacción, y los factores psicológicos que intervienen en el aprendizaje de un idioma.

Transferencia del primer idioma

Ellis sostiene que la transferencia de la L1 es un aspecto fundamental en el proceso de aprendizaje de la L2. Esta transferencia no solo afecta elementos superficiales, como la pronunciación y el vocabulario, sino que también influye en aspectos más profundos, como en las convenciones. Por ejemplo, las estructuras gramaticales y las expresiones idiomáticas de la lengua materna pueden interferir o facilitar la adquisición de la L2, dependiendo de las similitudes y diferencias entre ambos idiomas.

Por lo que, la idea de que los alumnos pueden seguir rutas de desarrollo diferentes es otra noción clave de acuerdo con Ellis. No todos los estudiantes progresan de la misma manera; algunos pueden experimentar fenómenos como la "*fosilización*"³, donde su interlengua, que representa un estado intermedio entre la L1 y la L2, deja de evolucionar a pesar de que no se ajusta completamente al sistema del idioma meta.

Input y producción del lenguaje

Ellis también subraya la importancia del "*input*" y la "*interacción*" en el aprendizaje de una segunda lengua. El *input comprensible* es esencial, ya que proporciona a los estudiantes la exposición necesaria a las estructuras y vocabulario del nuevo idioma. De acuerdo con el enfoque de Stephen Krashen, el input debe ser ligeramente más avanzado que el nivel actual del aprendiz ($i+1$) para ser efectivo. Esto se traduce en que los alumnos deben recibir información que sea desafiante, pero no estresante.

Asimismo, la interacción con hablantes nativos o con otros aprendices es esencial para el desarrollo del lenguaje. No solo proporciona vocabulario, sino que también ofrece oportunidades para mejorar las estructuras gramaticales. Durante estas interacciones, se producen modificaciones en la conversación que facilitan la comprensión, como simplificaciones y aclaraciones, permitiendo que los alumnos se ajusten a las dinámicas del lenguaje.

Factores psicológicos en el aprendizaje

Ellis también menciona sobre la interacción de varios factores psicológicos que influyen en el aprendizaje de una L2, organizándolos en tres dimensiones: cognitivos, conativos y afectivos.

³ La fosilización también puede verse como un proceso cognitivo mediante el cual el nuevo aprendizaje es bloqueado por el aprendizaje existente.

- Factores cognitivos: Estos están relacionados con la capacidad mental del estudiante para procesar, almacenar y recuperar información. La aptitud lingüística es un factor clave en esta dimensión. Se considera que la aptitud lingüística incluye varias habilidades específicas, como la codificación fonémica, la sensibilidad gramatical y la habilidad inductiva para el aprendizaje. Estas habilidades ayudan a los alumnos a asimilar y aplicar las reglas del nuevo idioma de manera efectiva.
- Factores conativos: La motivación juega un papel fundamental en el aprendizaje de una 2. La motivación puede ser instrumental (con fines prácticos), integrativa (deseo de integrarse en una comunidad) o intrínseca (interés personal por el idioma). La manera en que un estudiante se motiva puede determinar el esfuerzo que dedica y, por ende, su éxito en el aprendizaje. Los factores conativos se entrelazan con las experiencias pasadas del aprendiz, creando un impacto acumulativo en su trayectoria de aprendizaje.
- Factores afectivos: Las emociones y actitudes de los estudiantes hacia el idioma también influyen en su rendimiento. La ansiedad, por ejemplo, puede ser un obstáculo significativo. Aunque la ansiedad puede ser una limitante, en algunas situaciones puede facilitar el aprendizaje al impulsar a los alumnos a esforzarse más.

En resumen, conforme a lo que postula Rod Ellis, aprender un segundo idioma es un proceso complicado que incluye la influencia del primer idioma. De igual manera, al considerar la importancia del *input*, la interacción y los factores psicológicos, se puede entender mejor cómo aprendemos un idioma y cómo crear mejores estrategias de enseñanza.

3.5.4 El Aprendizaje de un segundo idioma: Patsy M. Lightbown y Nina Spada

El aprendizaje de un segundo idioma, según Patsy M. Lightbown y Nina Spada (2017), es un proceso complejo y diverso que combina factores cognitivos, sociales y emocionales. Lightbown y Spada plantean una clara perspectiva sobre cómo se desarrolla este proceso y qué factores influyen en su éxito o fracaso.

Dinamismo y sistematicidad del aprendizaje

Lightbown y Spada destacan que el aprendizaje de una segunda lengua no es un camino lineal. Este proceso incluye avances y retrocesos, con períodos de progreso seguidos de estancamiento. Estos momentos son comunes y no deben interpretarse como un fracaso, sino como una fase natural del aprendizaje. Además, las del fenómeno de la "*fossilización*", en el

cual ciertos rasgos del lenguaje del estudiante tienden a estancarse y dejar de evolucionar, especialmente en contextos donde no se ofrece suficiente retroalimentación o instrucción.

Instrucción

En el proceso de aprendizaje de un segundo idioma, la instrucción juega un papel importante. Lightbown y Spada argumentan que la instrucción no solo debe centrarse en la gramática, sino también en aspectos más amplios del lenguaje, como la pronunciación. Aquí, se destaca la importancia de enseñar tanto los segmentos (sonidos individuales) como los aspectos suprasegmentales (acento y ritmo), debido a que estos últimos son esenciales para al hablar un segundo idioma y nos puedan comprender. Los elementos antes mencionados ayudan a mejorar significativamente la pronunciación de los alumnos, haciéndolos más entendibles incluso si no han alcanzado la perfección en la pronunciación de los sonidos individuales.

Diferencias individuales en el aprendizaje

Un aspecto central de Lightbown y Spada es el reconocimiento de que el aprendizaje de un segundo idioma varía significativamente entre los estudiantes. A diferencia de la adquisición del primer idioma en la infancia, que suele ser exitosa si se brinda el entorno adecuado, la adquisición de una segunda lengua está influenciada por factores como la personalidad, la motivación y la edad.

- **Personalidad:** Los estudiantes extrovertidos, que se sienten cómodos interactuando y buscando oportunidades para practicar, suelen tener una ventaja en el aprendizaje de un segundo idioma. Su disposición para correr riesgos les permite avanzar con mayor rapidez, aunque esto no significa que los introvertidos no puedan tener éxito; simplemente pueden requerir diferentes estrategias de aprendizaje.
- **Motivación:** Lightbown y Spada enfatizan la importancia de la motivación, dividiéndola en dos categorías: instrumental e integrativa. La motivación instrumental está relacionada con objetivos prácticos, como mejorar oportunidades laborales, mientras que la motivación integrativa se refiere al deseo de integrarse o comprender mejor una cultura y una comunidad lingüística.
- **Edad:** La edad de inicio también es un factor determinante en el aprendizaje de una segunda lengua. Mientras que los niños pequeños suelen ser mejores para adquirir la pronunciación y ciertas estructuras gramaticales de manera natural, los estudiantes

con mayor edad tienden a tener una ventaja en áreas como en el aprendizaje consciente de reglas gramaticales.

La importancia de la interacción y la automatización

El aprendizaje de un idioma no es solo un proceso cognitivo; también es social. Lightbown y Spada subrayan que la interacción conversacional es esencial para la adquisición de los idiomas. La comunicación permite a los estudiantes mejorar su competencia lingüística. A medida que los aprendices reciben más vocabulario y participan en más interacciones, comienzan a automatizar ciertos procesos lingüísticos. Esta automatización se refiere a la capacidad de usar estructuras y vocabulario de manera fluida y sin esfuerzo consciente.

En síntesis, el aprendizaje de una segunda lengua es un proceso dinámico, influenciado por factores tanto internos como externos. La interacción entre estos factores determina el éxito del estudiante. Lightbown y Spada enfatizan en la importancia de la instrucción, la interacción social y las diferencias individuales. Lo cual nos ayuda a entender cómo se desarrolla el proceso de adquisición de una segunda lengua.

3.6 Teorías del aprendizaje de un segundo idioma con la gamificación: perspectivas de Chomsky, Krashen, Ellis, y Lightbown y Spada

El aprendizaje de un segundo idioma es un proceso complejo que ha sido ampliamente estudiado desde diferentes perspectivas teóricas. Autores como Noam Chomsky, Stephen Krashen, Rod Ellis, y Patsy M. Lightbown y Nina Spada han aportado valiosos enfoques que exploran cómo adquirimos otro idioma. Por otro lado, en los últimos años, la gamificación se ha visto como estrategia para mejorar la motivación y la interacción en los entornos educativos. En cuanto a la vinculación estos enfoques teóricos con la gamificación pueden potenciar el aprendizaje de los idiomas, aprovechando los principios de cada teoría y diseñando experiencias de aprendizaje más dinámicas, motivadoras y efectivas.

A continuación, se presentan los aspectos en común y las diferencias entre las teorías de Noam Chomsky, Stephen Krashen, Rod Ellis, Patsy M. Lightbown y Nina Spada, vinculadas con la gamificación en el aprendizaje de un segundo idioma:

Tabla 1

Teorías del aprendizaje de un segundo idioma con la gamificación: Perspectivas de Chomsky, Krashen, Ellis, y Lightbown y Spada

Aspecto	Noam Chomsky	Stephen Krashen	Rod Ellis	Patsy M. Lightbown & Nina Spada	Puntos en común
Competencia y rendimiento	Juegos interactivos para practicar competencia innata	-	Juegos que fomenten la producción y comprensión	Progresión no lineal con evaluación continua	Juegos que combinan competencia lingüística con rendimiento a través de desafíos progresivos.
Gramática	Gramática universal aplicada a la resolución de problemas	Input comprensible (i+1) para adquirir estructuras	Comparación entre L1 y L2	Minijuegos de gramática, pronunciación y aspectos suprasegmentales	Uso de la gramática como base para diseñar desafíos y progresar en los juegos.
Input comprensible	-	Proveer input comprensible en escenarios desafiantes	Ajuste gradual del input según el nivel del estudiante	Interacción en tiempo real para fomentar fluidez	Enfoque en ofrecer input comprensible y adaptativo dentro de los juegos para facilitar la adquisición.
Motivación	-	Disminuir el filtro afectivo a través de recompensas	Factores psicológicos: motivación intrínseca y extrínseca	Diferencias individuales: motivación instrumental e integrativa	Recompensas, logros y personalización.
Interacción social	Inmersión en simulaciones con retroalimentación inmediata	Interacciones en mundos virtuales	Juegos colaborativos y de competencia	Juegos que fomentan la interacción en tiempo real	Interacción social o simulada dentro de los juegos como elemento clave para el aprendizaje.
Progresión en el aprendizaje	Desarrollo progresivo en niveles de dificultad	Progresión natural (i+1)	Diferentes rutas de aprendizaje según el nivel del estudiante	Progresión no lineal y evaluación continua	Los juegos permiten avanzar de acuerdo con el nivel de adquisición, presentando retos cada vez más complejos.
Retroalimentación	Retroalimentación inmediata en simulaciones	Retroalimentación instantánea	Retroalimentación de compañeros o personajes virtuales	Retroalimentación en tiempo real a través de juegos	Retroalimentación en el proceso de interacción.
Diferencias individuales	-	-	Enfoque en rutas de aprendizaje personalizadas	Juegos que se adaptan a la personalidad, edad y motivación	Personalizar los desafíos para adaptarse a las necesidades y características individuales.

Fuente: elaboración propia a partir de la literatura consultada.

La gamificación se presenta como una estrategia para el aprendizaje de un segundo idioma cuando se combina con principios teóricos. Chomsky destaca la competencia innata del lenguaje, Krashen subraya la importancia del *input comprehensible*, Ellis enfoca la interacción y la transferencia del primer idioma, mientras que Lightbown y Spada ponen énfasis en la sistematicidad y los factores individuales. Cada una de estas teorías ofrece una perspectiva única que, al integrarse con la gamificación, puede crear un entorno de aprendizaje motivador, dinámico y que se adapte a las necesidades de los estudiantes. Al incorporar mecánicas del juego que respeten las diferencias individuales y fomenten el aprendizaje, es posible optimizar el proceso de adquisición de un segundo idioma, haciendo que el aprendizaje sea más efectivo y significativo para los estudiantes.

3.7 Programas de estudio

La elaboración de programas de estudio es un componente central en la práctica docente y el diseño curricular, debido a que, constituye la herramienta clave para estructurar y guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proceso no solo define los aprendizajes mínimos que los estudiantes deben adquirir, sino que también facilita la evaluación del proceso educativo, integra teorías pedagógicas y orienta la enseñanza hacia metas específicas.

3.7.1 Objetivos de la elaboración de programas de estudio

El primer objetivo clave en la elaboración de programas de estudio es la definición de aprendizajes mínimos, que busca delimitar con claridad lo que se espera que los estudiantes aprendan en un curso. Este proceso no es algo superficial, dado que requiere que los docentes reflexionen sobre la finalidad de su labor, estableciendo metas claras que orienten tanto su enseñanza como el aprendizaje de los alumnos (Panzsa, 2005). La claridad en los objetivos también facilita la estructuración del programa, de manera que se alinee con las necesidades del alumnado y del plan de estudios, asegurando que los aprendizajes sean pertinentes y adecuados (Panzsa, 2005). Por ende, la claridad en los objetivos proporciona una base sólida para diseñar un programa educativo garantizando que los aprendizajes sean significativos y útiles en el contexto académico y profesional del estudiante.

Además, un programa de estudios debe permitir la evaluación de los aprendizajes del proceso educativo. Esta evaluación no solo identifica deficiencias y aciertos en la enseñanza, sino que también valida las hipótesis pedagógicas en las que se basa el currículo (Panzsa,

2005). En este sentido, el programa se convierte en una herramienta que no solo organiza la enseñanza, sino que también facilita la retroalimentación constante y la mejora continua.

Por otro lado, la integración de concepciones teóricas en el diseño del programa asegura que el acto educativo esté sustentado en una base pedagógica sólida, reflejando ideologías y teorías que dirigen el trabajo docente (Panzsa, 2005). Asimismo, el programa debe proporcionar una orientación clara de los aprendizajes que se esperan en cada unidad didáctica, lo que facilita tanto la planificación docente como la asimilación del contenido por parte de los estudiantes (Panzsa, 2005). De manera que, la claridad en los objetivos de aprendizaje en cada unidad promueve un proceso de enseñanza-aprendizaje más estructurado y enfocado, tanto para los docentes como para los estudiantes.

3.7.2 Desafíos en la creación de programas de estudio

A pesar de la importancia de los programas de estudio, su creación presenta diversos desafíos para los docentes. Uno de los problemas más destacados es la falta de formación específica en la elaboración de programas. Muchos docentes universitarios carecen de preparación pedagógica formal, lo que genera inseguridades al momento de diseñar y aplicar los programas de estudio (Panzsa, 2005). Este déficit formativo contribuye a que los docentes dependan de programas preestablecidos, limitando su capacidad para adaptar el contenido a las necesidades particulares de sus alumnos (Panzsa, 2005). Esto limita su capacidad de personalizar el contenido y las estrategias de enseñanza para ajustarlas a las características, intereses y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes.

Otro desafío importante es la ritualización del proceso de creación de programas. En algunos contextos, este proceso se reduce a cumplir con un requisito administrativo, sin un verdadero compromiso con la planificación educativa (Panzsa, 2005). Además, la falta de colaboración entre docentes puede dificultar la coherencia en la presentación de los programas, afectando la calidad del proceso educativo (Panzsa, 2005). Cuando los docentes no trabajan de manera conjunta, intercambiando ideas, recursos y estrategias, se corre el riesgo de que cada uno aborde los temas de manera aislada, sin una visión compartida. Causando inconsistencias en la forma en que los estudiantes reciben la información, provocando confusión o lagunas en el aprendizaje.

Por último, la claridad y la evaluación de los objetivos de aprendizaje constituye otro reto significativo. Los docentes deben asegurarse de que los objetivos sean claros y medibles,

lo que a menudo resulta complejo en función de las diversas habilidades y competencias que se espera que los estudiantes desarrollen (Panzsa, 2005). Al hacerlo, no solo promueven un aprendizaje significativo, sino que también contribuyen a la creación de un ambiente educativo donde cada alumno pueda alcanzar su máximo potencial.

3.7.3 Propuestas para la mejora del diseño de programas

Ángel Díaz Barriga (1997/2007), propone una serie de enfoques para mejorar la elaboración de programas de estudio:

- Interrelación de los programas: los programas de estudio, tanto a nivel institucional como del docente, deben ser interpretados de manera unitaria, reconociendo la heterogeneidad de los procesos escolares y la profesionalización de la docencia.
- Desarrollo de los contenidos: Se destaca la importancia de cómo se desarrollan los contenidos y las estrategias metodológicas empleadas, así como los resultados que se obtienen, tanto a nivel grupal como individual.
- Contexto sociocultural: Se enfatiza la necesidad de que los programas de estudio se alineen con la realidad histórico-social de los estudiantes. Un conocimiento profundo de los contextos culturales de los alumnos es fundamental para crear una programación que responda a sus necesidades y condiciones.
- Coherencia curricular: Se señala la importancia de un encadenamiento lógico entre las asignaturas y la necesidad de que los docentes tengan herramientas para interpretar el plan de estudios, asegurando que los programas contribuyan al logro de metas curriculares.

Completando a lo anterior, una metodología sugerida por el autor incluye la creación de unidades de competencia, donde se definan de manera integral los conocimientos, habilidades y actitudes/valores que se pretenden lograr, junto con las estrategias didácticas y los recursos necesarios (Díaz-Barria, 2014). Esta estructura no solo permite evaluar el dominio conceptual, sino que también ofrece evidencia del proceso de aprendizaje, promoviendo una enseñanza más reflexiva y alineada con los objetivos curriculares.

Asimismo, Díaz Barriga critica la tendencia a la reducción técnica en la elaboración de programas, donde se da prioridad al cumplimiento formal de la redacción de objetivos conductuales, descuidando el análisis profundo de los marcos referenciales que deberían sustentar el diseño curricular (Díaz Barriga, 1980). En lugar de enfocarse únicamente en

objetivos preestablecidos, el autor sugiere que los programas deben basarse en un análisis riguroso que considere tanto los aspectos técnicos como los contextuales y epistemológicos.

Recapitulando, la elaboración de programas de estudio es un proceso complejo y fundamental para garantizar una enseñanza de calidad. Al definir los aprendizajes mínimos, orientar la enseñanza y facilitar la evaluación, los programas actúan como una herramienta esencial en la práctica docente. Sin embargo, los desafíos que enfrentan los educadores, desde la falta de formación hasta la ritualización del proceso, requieren de un replanteamiento y de un enfoque más colaborativo y crítico.

3.7.4 Planeación didáctica

La planeación didáctica es clave para garantizar que el proceso de enseñanza sea organizado, coherente y orientado al logro de aprendizajes significativos. Debido a lo cual, la planeación didáctica es un componente esencial en la práctica docente, por lo que permite anticipar las acciones que se llevarán a cabo en el aula, respondiendo a las necesidades de los estudiantes, de las instituciones y de la sociedad en general (Monroy, 2023., p. 457). Este proceso no solo involucra la selección de contenidos y métodos de enseñanza, sino que también se manifiesta como un reflejo del conocimiento y la actitud profesional del docente.

Cabe señalar que, una buena planeación didáctica no es un acto mecánico, sino una labor que requiere reflexión, creatividad y un compromiso ético con el proceso educativo. Monroy (2023) argumenta que la planeación didáctica no debe ser considerada un simple desglose mecánico de sus componentes, sino que debe integrar el conocimiento disciplinario, pedagógico y psicológico del docente, así como su actitud ética. De manera que, el éxito del aprendizaje depende en gran medida de cómo el docente logra articular los saberes y las actitudes en práctica, siempre con el objetivo de promover el desarrollo pleno de sus estudiantes.

En la misma línea, Adame (2020) complementa esta idea al señalar que el diseño de la planeación debe considerar no solo lo que se espera que aprendan los alumnos, sino también factores psicológicos que influyen en el proceso de aprendizaje, como el estilo y el ritmo individual de cada estudiante. De modo que, un ambiente de aprendizaje que fomente la participación, donde los estudiantes se sientan valorados y respetados, puede mejorar significativamente su disposición para adquirir nuevos conocimientos.

Dimensiones de la planeación desde la perspectiva constructivista

Para estructurar la planeación desde un enfoque constructivista, Adame (2020) sugiere prestar atención a cuatro dimensiones:

- **Contenidos de la enseñanza:** Se debe considerar el ámbito del conocimiento no solo desde el punto de vista factual, sino también en términos de estrategias de planeación y aprendizaje.
- **Métodos y estrategias de enseñanza:** Es fundamental ofrecer oportunidades para que los alumnos adquieran y practiquen el conocimiento en contextos realistas.
- **Secuencia de los contenidos:** La enseñanza debe comenzar con elementos generales y simples, para luego introducir conceptos más complejos de manera progresiva.
- **Organización social:** Promover relaciones de cooperación y colaboración entre alumnos para enriquecer el proceso de construcción del conocimiento.

En última instancia, la enseñanza debe integrar tanto conocimiento como estrategias de aprendizaje, ofreciendo oportunidades prácticas en contextos en los cuales los alumnos se desenvuelven día a día. Los contenidos deben presentarse de manera progresiva, desde lo particular a lo general, y promover la cooperación entre los estudiantes para fortalecer el aprendizaje colaborativo.

Por otro lado, para garantizar que los objetivos establecidos se cumplan y los estudiantes progresen, es muy importante integrar diversos tipos de evaluación a lo largo del proceso de enseñanza. La planeación didáctica debe incluir procesos de evaluación inicial, formativa y sumativa, permitiendo reflexionar sobre el cumplimiento de las intenciones educativas y el progreso de los estudiantes (Monroy, 2023, p. 461). Asimismo, la evaluación permite una reflexión constante sobre la efectividad de la enseñanza, asegurando que tanto docentes como alumnos se beneficien del proceso educativo.

En suma, la planeación didáctica es, un recurso fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el docente manifiesta su conocimiento y profesionalismo (Hernández, Camacho, Espinosa, 2019, p. 87). Al incorporar un enfoque constructivista y al reconocer la responsabilidad del alumno en su aprendizaje, los docentes podrán diseñar experiencias educativas significativas que no solo cumplan con los objetivos establecidos, sino que también fomenten el desarrollo de las habilidades de los estudiantes.

3.7.5 Secuencia didáctica

La enseñanza es un proceso complejo que requiere una planificación cuidadosa y estratégica. En este contexto, la secuencia didáctica se erige como una herramienta esencial para guiar tanto a educadores como a estudiantes hacia el logro de objetivos de aprendizaje significativos. Según Díaz-Barria (2013), una secuencia didáctica debe contemplar varios elementos clave que aseguren un aprendizaje dinámico y centrado en el estudiante.

Intención de aprendizaje:

- Definir claramente los objetivos, finalidades o propósitos de la secuencia, alineados con el contenido del programa de estudios.
- Vinculación con conocimientos previos: Recuperar y conectar las nociones previas de los estudiantes con el nuevo contenido, lo que permite que la información sea significativa y relevante.
- Actividades estructuradas: Planificar una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno, incluyendo actividades de apertura, desarrollo y cierre.
- Contextualización: Relacionar el contenido con situaciones problemáticas y contextos reales, lo que ayuda a los estudiantes a ver la aplicabilidad del conocimiento.
- Evaluación: Incluir orientaciones generales para la evaluación, estableciendo criterios de valoración y evidencias de aprendizaje que se integren en un portafolio.
- Recursos didácticos: Seleccionar y utilizar recursos bibliográficos, hemerográficos y cibergráficos que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Flexibilidad: Permitir que el docente adapte la secuencia según las necesidades y características de sus estudiantes, incorporando elementos que sean significativos para su trabajo.

En relación con lo antes expuesto, la elaboración de una secuencia didáctica requiere la integración de diversos elementos que, en conjunto, facilitan un proceso de aprendizaje centrado en el estudiante. Al establecer claras intenciones de aprendizaje, vincular nuevos conocimientos con los previos, estructurar actividades de manera lógica, contextualizar el contenido, evaluar de forma continua, utilizar recursos didácticos variados y mantener flexibilidad, se crea un entorno propicio para el aprendizaje significativo. Logrando no solo

enriquecer la experiencia educativa, sino que también preparar a los estudiantes para aplicar sus conocimientos en diferentes contextos de su vida.

Capítulo IV. Metodología

4.1 Tipo de Investigación

A través de un diseño de investigación cuasi experimental, se llevó a cabo la comparación de las diferencias entre dos grupos: un grupo experimental al que se le aplicó la estrategia de la gamificación en su proceso de aprendizaje, mientras que al grupo control fue instruido mediante una enseñanza tradicional. Este enfoque de investigación posibilitó la evaluación y la comparación de los impactos y resultados generados por la implementación de la gamificación en contraste con las prácticas educativas convencionales. Proporcionando así una visión más amplia y detallada sobre la eficacia relativa de ambos enfoques de enseñanza.

En los diseños cuasiexperimentales, los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento: son grupos intactos (la razón por la que surgen y la manera como se formaron es independiente o aparte del experimento) (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 299).

Es importante señalar que, el investigador no ejerció control sobre la composición específica de los grupos antes del inicio del estudio. Este aspecto resalta la naturaleza imparcial y aleatoria en la conformación de los conjuntos, brindando así una perspectiva más objetiva y libre de sesgos respecto a las condiciones iniciales de los participantes en el marco de la investigación.

Además, es importante señalar que la investigación cuasiexperimental se apoyó en un enfoque mixto, integrando cuestionarios tanto cuantitativos como cualitativos. Esta metodología proporciona una base sólida que permite analizar fenómenos complejos con un alto grado de precisión y profundidad.

El enfoque mixto —entre otros aspectos— logra una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno, ayuda a formular el planteamiento del problema con mayor claridad, produce datos más “ricos” y variados, potencia la creatividad teórica, apoya con mayor solidez las inferencias científicas, y permite una mejor “exploración y explotación” de los datos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2010, p. 594).

El enfoque mixto sigue siendo una herramienta esencial para los investigadores, debido que facilita el acceso a conocimientos más detallados, precisos y aplicables en diversos campos del conocimiento. En un mundo cada vez más complejo y multidisciplinario, esta

metodología representa una respuesta eficaz para quienes buscan desentrañar los fenómenos en toda su profundidad y complejidad.

4.2 Sujetos

Los sujetos de la investigación fueron estudiantes pertenecientes a una universidad privada ubicada en la ciudad de Puebla, de primer semestre de la licenciatura en Lenguas Modernas. La elección de este nivel se fundamenta en la premisa de que, al tratarse del inicio de su trayectoria universitaria, los alumnos están en la etapa inicial de su aprendizaje de una lengua extranjera. Lo que lo hizo particularmente propicio en la aplicación de la investigación. En este sentido, la selección de estudiantes que no cuentan con conocimientos previos en términos de vocabulario y reglas gramaticales de la lengua en cuestión asegura un buen punto de partida y facilita la evaluación de los resultados de la investigación.

La composición de los dos grupos de estudio resulta esencial con la finalidad de obtener una contextualización completa de la investigación. En primer lugar, el grupo control, se encuentra integrado por un total de 24 estudiantes, conformado por 4 hombres y 20 mujeres. En términos de edad, la diversidad es evidente, ya que abarca un rango desde los 18 años hasta los 22 años. Por otro lado, el grupo experimental, está conformado por 30 estudiantes. Este grupo cuenta con 5 estudiantes hombres y 25 mujeres. En cuanto a la edad, la diversidad se mantiene, abarcando un rango desde los 18 años hasta los 23 años. Por lo anterior, se identifica una predominancia femenina en ambos grupos.

4.3 Instrumentos y materiales

Con el fin de, realizar la investigación, primero, se elaboró un pretest (véase anexo 1) en el idioma francés, el cual fue diseñado con el objetivo de evaluar el conocimiento inicial de los estudiantes sobre el tema: conjugación de verbos en francés en el presente del indicativo. El pretest, comprendió un total de 68 reactivos. Este examen se aplicó tanto al grupo control como al experimental. Se entiende que el pretest es “una prueba para evaluar la preparación de los estudiantes para estudios posteriores” (Merriam-webster, s.f., definición 1). Con este instrumento de evaluación se obtuvo un panorama claro y preciso de los conocimientos previos de los estudiantes antes de la intervención experimental.

Asimismo, se realizó la elaboración de los programas de clase del curso de intervención, los cuales consisten para el grupo experimental secuencia de los temas generales (véase anexo 2), una secuencia didáctica por tema, un plan clase y un instrumento

de autoevaluación de los estudiantes por cada una de las sesiones que se desarrollaron (véase anexos 3-13). De la misma manera para el grupo control secuencia de los tres temas generales (véase anexo 14), una secuencia didáctica por tema, un plan clase y un instrumento de heteroevaluación por cada una de las sesiones que se desarrollaron (véase anexos 15-25) (véase anexo 26 versión en francés).

El enfoque central de los programas se centró en el desglose del tema principal: la conjugación de verbos en presente del modo indicativo en el idioma francés. Cada plan clase fue diseñado con una duración de 50 minutos. Este proceso de planificación se extendió a lo largo de 11 clases, las cuales fueron impartidas en francés, tanto en el grupo control como en el grupo experimental, con el objetivo de proporcionar un periodo de intervención lo suficientemente amplio como para permitir la evaluación entre las dos estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, se aplicó un post test (véase anexo 27) redactado en el idioma francés, sobre el tema: conjugación de verbos en francés en el presente del indicativo con el propósito de identificar el logro del aprendizaje obtenido a través de la aplicación de la estrategia de gamificación y realizar una comparación con el aprendizaje obtenido con la enseñanza tradicional. El post test es “una prueba que se les da a los estudiantes después de completar un programa o segmento de instrucción y, a menudo, se usa junto con una prueba previa para medir su rendimiento y la eficacia⁴ del programa” (Merriam-webster, s.f., definición 1).

El post test, no solo trató sobre la comprensión de la conjugación de verbos en presente del modo indicativo en el idioma francés, sino que también se estructuró a fin de evaluar el grado de retención y aplicación de los conocimientos adquiridos durante las sesiones de aprendizaje. El post test fue un elemento esencial para determinar la eficacia y el impacto diferencial de la estrategia de gamificación en comparación con el enfoque tradicional empleado en el grupo control.

Del mismo modo, se elaboró una encuesta de satisfacción al grupo experimental (véase anexo 28). En donde la finalidad fue identificar y evaluar la satisfacción de los alumnos con la estrategia de gamificación empleada en el curso. A través de la cual, se buscó

⁴ “la coherencia del producto con las metas y objetivos define la calidad de la educación universitaria como eficacia o efectividad” (De la Orden, Garduño, Asensio, Mafokozi, González y Muñoz, 2002, p. 5).

analizar la percepción de los aprendices respecto a la implementación de la gamificación en su proceso de aprendizaje.

Por lo que se refiere a los elementos de la encuesta de satisfacción se conformaron con el fin de tener una valoración del grupo experimental, y mediante su diseño se analizaron los aspectos cualitativos de la experiencia del aprendizaje mediante la gamificación, está conformada por un total de 20 preguntas divididas en 11 criterios, tales como: 1. Comprensión de qué es la gamificación, 2. Logro de objetivos del curso, 3. Comprensión de los contenidos del curso, 4. Adecuación como estrategia de enseñanza, 5. Facilidad del aprendizaje, 6. Fortalecimiento de actitudes y valores, 7. Comprensión de las herramientas, 8. Claridad en la evaluación, 9. Adecuación de las referencias, 10. Recomendaciones sobre la gamificación durante el aprendizaje de un idioma, y 11. Ventajas, desventajas y comentarios adicionales.

La recopilación de estos datos no solo proporcionó un indicador de la satisfacción de los aprendices, sino que también permitió explorar la adaptación y aceptación hacia la integración de la estrategia de la gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, se llevó a cabo una encuesta dirigida a ambos grupos de estudio con el fin de comprender las razones que los llevaron a elegir la licenciatura en Lenguas Modernas (véase anexo 29). Esta encuesta constó de ocho preguntas, las cuales fueron diseñadas y organizadas en cinco criterios: 1. Motivaciones iniciales, 2. Conocimientos previos de francés, 3. Perspectivas profesionales, 4. Creencias y percepciones y 5. Expectativas a futuro. A través de este análisis, se busca obtener una visión más clara de las motivaciones y expectativas de los estudiantes respecto a su formación académica en este campo.

4.4 Procedimiento

A lo largo de la investigación y desarrollo de la tesis, se han trabajado objetivos específicos. A continuación, se menciona la secuencia de actividades llevadas a cabo en cada periodo:

Durante el primer semestre, se realizó la identificación y revisión del título propuesto para el proyecto. Simultáneamente, se llevó a cabo la búsqueda de bibliografía mínima relacionada con el tema de la tesis. Con base en la información recopilada, se redactó el marco contextual y normativo, así como el marco teórico mínimo. Además, se redactó la introducción del proyecto, presentando el problema, el propósito y los objetivos de la investigación. Se definió la metodología que se emplearía con la finalidad de realizar la

investigación, se elaboró un índice tentativo para la estructura de la tesis y se diseñó un cronograma de actividades.

En el segundo semestre, se amplió y se profundizó la revisión de literatura. Esta fase tuvo como objetivo fortalecer los marcos contextual, normativo y teórico de la investigación, proporcionando una base sólida para el análisis y desarrollo del estudio. Además, esta revisión permitió no solo enriquecer el enfoque del proyecto, sino también identificar con mayor precisión las categorías de análisis pertinentes.

Posteriormente, en el tercer semestre, se diseñó y llevó a cabo el instrumento de la investigación, junto con la recopilación, el procesamiento y la interpretación de los datos obtenidos. Para complementar a lo anterior, se aplicó un pretest para evaluar el nivel de conocimiento previo de los estudiantes en el idioma francés en ambos grupos participantes. Este pretest permitió establecer una referencia inicial para medir el progreso a lo largo del estudio.

Los resultados de esta fase inicial se analizaron en función de los objetivos establecidos para la unidad de aprendizaje y la planificación de la intervención. Con esta información, se definieron las bases para implementar tanto la enseñanza tradicional como la estrategia de gamificación, que se aplicaron posteriormente a cada grupo.

En seguida, se procedió a la elaboración de los programas de clase, los cuales fueron la base en la realización de la investigación. Estos programas se encuentran conformados por la secuencia didáctica que abarcó el tema general, así como las secuencias didácticas específicas por temas y los planes de clase. Cabe señalar que se desarrollaron dos versiones de los programas, en donde al grupo control, se le impartieron clases de enseñanza convencional y al grupo experimental, se aplicó la estrategia de la gamificación.

Al finalizar las sesiones de intervención de planeación en ambos grupos, se aplicó el post-test con el objetivo de evaluar el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes y analizar las diferencias entre el grupo de control y el grupo experimental. Esta evaluación se llevó a cabo al mismo tiempo con la recopilación de los resultados de los estudiantes, permitiendo una comparación detallada entre ambos grupos. Asimismo, los datos obtenidos en el pretest y el post-test se organizaron en una base de datos en Excel. Posteriormente, estos

datos fueron analizados en el programa SPSS⁵, donde se calcularon la frecuencia, el porcentaje y la media.

Para complementar el diseño de la investigación y garantizar la efectividad de las estrategias implementadas, se aplicó una encuesta de satisfacción al grupo experimental. Este instrumento permitió recopilar información clave sobre la experiencia de los estudiantes con las secuencias didácticas y el plan de clase propuesto. Los resultados obtenidos proporcionaron una visión detallada de los aspectos que fueron bien recibidos y aquellos que podrían mejorarse. Con base en estas opiniones y sugerencias, se procedió a realizar los ajustes pertinentes, optimizando así los recursos y estrategias para futuras aplicaciones.

Con el objetivo de fortalecer y enriquecer la investigación, durante el cuarto semestre se realizó una exhaustiva revisión de la introducción y de la literatura consultada. Este proceso de revisión permitió afinar los marcos normativo, contextual y teórico. En este sentido, se priorizó la claridad y la precisión en la exposición de los conceptos clave, asegurando una alineación adecuada entre la teoría y el enfoque de la investigación.

De manera complementaria, se revisaron a fondo los aspectos relacionados con el diseño e implementación de actividades gamificadas, tomando en cuenta las mejores prácticas y recomendaciones sugeridas en la literatura especializada. Además, se incorporaron las percepciones y sugerencias obtenidas a través de una encuesta de satisfacción realizada a los participantes, lo que permitió ajustar y optimizar las estrategias utilizadas en el proceso de gamificación.

Para complementar los datos obtenidos y enriquecer el análisis, se aplicó una encuesta dirigida a ambos grupos de estudio, cuyo propósito fue conocer las razones que los motivaron a elegir la licenciatura en Lenguas Modernas. Este análisis se orientó a explorar las expectativas, intereses y motivaciones de los estudiantes en relación con su formación académica, lo que proporcionó una perspectiva integral sobre los factores que influyen en su elección educativa.

Finalmente, se redactaron las conclusiones derivadas del estudio, las cuales se basaron en los hallazgos clave obtenidos a lo largo del proceso de investigación. También se elaboraron recomendaciones con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y

⁵ *Statistical Product and Service Solutions* (SPSS), es una aplicación de análisis estadísticos de datos.

fomentar el éxito de los estudiantes en su formación en el ámbito de las Lenguas Modernas mediante la estrategia de la gamificación.

Capítulo V. Resultados

5.1 Resultados del Pre-test

Con el objetivo de analizar los datos recopilados tanto del pretest como del post test, se presentan estos resultados mediante tablas y gráficas comparativas, las cuales proporcionan la información de los dos conjuntos de estudiantes.

Tabla 2

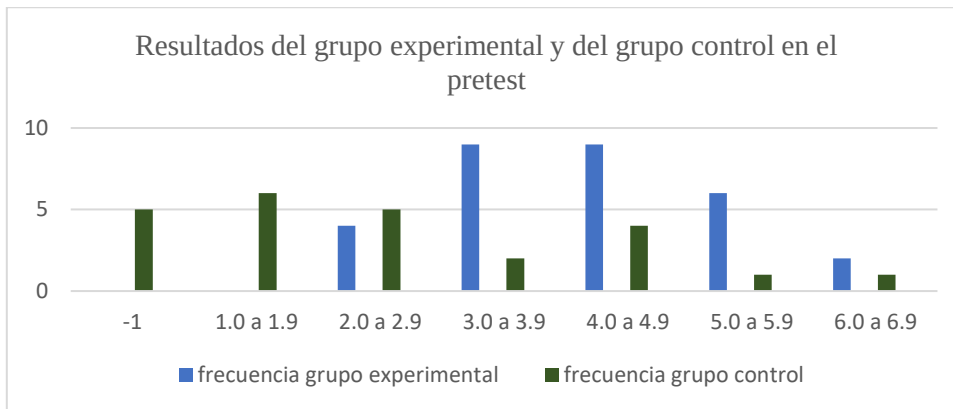
Resultados del grupo experimental y del grupo control en el pretest

Frecuencia pretest				
Calificaciones	Grupo experimental		Grupo control	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
-1	0	0%	5	20.83%
1.0 a 1.9	0	0%	6	25%
2.0 a 2.9	4	13.30%	5	20.83%
3.0 a 3.9	9	30%	2	8.33%
4.0 a 4.9	9	30%	4	16.66%
5.0 a 5.9	6	20%	1	4.16%
6.0 a 6.9	2	6.60%	1	4.16%
Total	30	100%	24	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos pretest y post test.

Figura 1.

Resultados del grupo experimental y del grupo control en el pretest



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos pretest y post test.

El análisis de estos datos proporciona una visión detallada de cómo se distribuyeron las puntuaciones en el pretest en los dos grupos en donde el color verde representa al grupo

control y el color azul al grupo experimental. Esta información resulta fundamental, ya que nos permite comparar de manera efectiva su desempeño inicial, antes de la intervención de las 11 sesiones. Al observar la variación en las puntuaciones dentro de cada grupo, podemos obtener una comprensión más clara de las fortalezas y debilidades iniciales de los estudiantes en relación con el tema evaluado. Lo que permite establecer una línea base importante a fin de evaluar el progreso y el impacto de las sesiones de clase posteriores, brindando así una perspectiva sobre la efectividad de las metodologías impartidas.

A través de los resultados obtenidos del pretest aplicado a los dos grupos se puede observar que los valores van desde -1 hasta 6.9, representando diferentes rangos de puntuación que se obtuvieron en el pretest. La frecuencia indica el número de estudiantes que obtuvo una puntuación dentro de ese rango. Asimismo, se muestra el porcentaje que se obtuvo a partir de la frecuencia. A continuación, se presentan los resultados del pretest:

Grupo experimental:

En el análisis de los resultados, se destaca que ninguno de ellos obtuvo calificaciones de -1 o de 1.0 a 1.9. Por otra parte, el 13.30% de los estudiantes, que equivale a cuatro estudiantes, lograron una calificación en el rango de 2.0 a 2.9. Asimismo, el 30%, representado por nueve participantes, obtuvieron calificaciones en el intervalo de 3.0 a 3.9. De manera similar, otro grupo de nueve estudiantes, 30%, tuvieron calificaciones de 4.0 a 4.9. Por otro lado, seis estudiantes, lo que representa el 20%, recibieron calificaciones de 5.0 a 5.9, mientras que dos estudiantes, lo que corresponde al 6.60%, alcanzaron una calificación de 6.0 a 6.9.

Con lo anterior, se puede observar que las puntuaciones de los estudiantes en el grupo experimental ninguno en este grupo alcanzó calificaciones superiores a 6.9, también es notable que ningún estudiante recibió una calificación de -1. No obstante, los resultados del pretest no fueron favorables, ya que los alumnos carecían de conocimientos previos sobre el tema específico. En este caso, se trataba de la conjugación de verbos en presente del indicativo en francés, un aspecto esencial del aprendizaje de la lengua que, al no estar previamente dominado, limitó el desempeño de los estudiantes en esta evaluación inicial.

Grupo control:

A partir de los resultados obtenidos se puede observar, un total de cinco estudiantes, lo que representa el 20.83%, que recibieron la puntuación más baja posible en el pretest, es decir, un -1. En cuanto a seis estudiantes, equivalente al 25%, obtuvieron calificaciones de 1.0 a

1.9. Por otra parte, 5 estudiantes el 20.83% del grupo de control, lograron calificaciones de 2.0 a 2.9, dos estudiantes, el equivalente al 8.33%, tuvieron calificaciones en el rango de 3.0 a 3.9. Por otro lado, cuatro estudiantes, el 16.66%, recibieron calificaciones de 4.0 a 4.9. Finalmente, solo un estudiante, el 4.16% del, obtuvo una puntuación en el rango de 5.0 a 5.9. De igual manera, un estudiante, también el 4.16%, logró una puntuación de 6.0 a 6.9.

Los datos revelan una variedad de calificaciones obtenidas, que van desde -1 hasta 6.9. Esta variabilidad podría indicar que los estudiantes del grupo control tuvieron una comprensión limitada o nula del tema conjugación de verbos en presente del indicativo en francés. Lo cual es normal debido a que carecían de los conocimientos previos antes de su evaluación. En resumen, las calificaciones que refleja el grupo control son bajas, dado que carecen de conocimientos previos del tema a aprender.

Comparación entre el grupo experimental y el grupo control en el Pre-test

La comparación entre el grupo experimental y el grupo control evidencia diferencias significativas en los resultados obtenidos en la evaluación inicial sobre la conjugación de verbos en presente del indicativo en francés. En el grupo experimental, aunque ningún estudiante logró calificaciones superiores a 6.9, y a pesar de la falta de conocimientos previos sobre el tema, la mayoría de los estudiantes obtuvieron calificaciones dentro de un rango medio (2.0 a 5.9), lo cual podría sugerir una base mínima de entendimiento o un esfuerzo inicial por parte de los estudiantes.

Por otro lado, el grupo control presentó un panorama más desafiante, con un número considerable de estudiantes (20.83%) obteniendo la calificación más baja posible (-1), lo que refleja una carencia más pronunciada de conocimientos sobre el tema. La distribución de las calificaciones en este grupo muestra una tendencia hacia resultados más bajos en comparación con el grupo experimental.

En resumen, ambos grupos demostraron limitaciones en su comprensión inicial del tema, lo cual es comprensible dada la falta de conocimientos previos. Sin embargo, la menor dispersión y la ausencia de calificaciones extremadamente bajas en el grupo experimental podrían ser indicativos de una ligera ventaja en la predisposición o en la capacidad para asimilar los contenidos, aunque se requiere de un análisis más profundo para determinar las causas exactas de esta diferencia.

5.2 Resultados del proceso de la intervención educativa

El presente apartado describe el desarrollo del trabajo realizado con los estudiantes del grupo experimental y del grupo control durante la etapa de intervención a partir de la secuencia didáctica general la cual comprendió tres temas: tema uno conjugación de los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepción del grupo en presente del indicativo en francés, tema dos conjugación de los verbos del segundo grupo en presente del indicativo en francés y tema tres conjugación de verbos del tercer grupo en presente del indicativo en francés.

Tema 1 Conjugación de los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepción del grupo en presente del indicativo en francés.

Grupo experimental

Esta secuencia didáctica, diseñada para el grupo experimental del primer semestre en la asignatura de Francés I, incorpora la gamificación como estrategia para facilitar el aprendizaje de la conjugación de verbos regulares del primer grupo en presente del indicativo. El propósito fue que los estudiantes desarrollen competencias en escritura y conversación, mediante el conocimiento y la aplicación correcta de las desinencias de estos verbos, prestando especial atención a las excepciones en terminaciones como -ger, -cer, -eler, -eter, -oyer, y -ayer.

La secuencia didáctica integra competencias clave, incluyendo la habilidad de categorizar y aplicar las reglas de conjugación de los verbos del primer grupo, así como el desarrollo de una expresión oral y escrita. Dentro de esta dinámica, los estudiantes diseñaron un diálogo en francés mediante la herramienta de Prezi, aplicando los verbos del primer grupo en un contexto significativo y dinámico. La evaluación se realizó con una lista de cotejo que valoró el uso correcto de los verbos, la estructura gramatical, la coherencia y la fluidez del diálogo, así como la precisión en pronunciación y entonación.

Este enfoque de aprendizaje lúdico y participativo permitió que los estudiantes se involucraran en el proceso de aprendizaje de forma activa, desarrollando una base sólida en francés a través de la práctica en un contexto real y aplicable.

Secuencia didáctica por temas

Grupo experimental

Nivel:	Licenciatura	Grado:	1 ro semestre	Asignatura:	Francés I

Bloque:	Comparación de periodos de tiempo del indicativo.				
Tema:	uno				
Contenido:	Conjugación de los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepción del grupo en presente del indicativo en francés.				
Propósito de aprendizaje	Desarrolla habilidades de escritura y conversación mediante la conjugación de verbos del primer grupo en presente del indicativo.		Competencia Disciplinar		
			Comprende la conjugación de los verbos del primer grupo en presente del indicativo.		

Secuencia didáctica	
Objeto de aprendizaje (subtemas)	Verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones como: aimer, habiter, parler, manger, nager, commencer, jeter, appeler, nettoyer, payer, entre otros.
Competencia categoría	Categoriza la conjugación de verbos del primer grupo del presente del indicativo en francés.
Competencia genérica	Conoce las reglas de pronunciación de los verbos del primer grupo en presente del indicativo en francés.
Atributo	Comprende las reglas de conjugación en cada desinencia con excepciones que pertenecen al primer grupo en presente del indicativo.
Estrategia de enseñanza-aprendizaje	Elaborar un diálogo en el cual el estudiante hace uso de los verbos del primer grupo utilizando Prezi.
Evidencia de aprendizaje	Elaboración de un diálogo en donde se incluyan los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones (-ger. -cer- eler, -eter, -oyer- ayer y ayer) utilizando Prezi.
Instrumento de evaluación	Lista de cotejo en donde se evaluarán criterios sobre la elaboración del diálogo. 1. Uso correcto de verbos del primer grupo en presente del infinitivo. 2. Coherencia y fluidez del diálogo. 3. Vocabulario y expresiones adecuadas. 4. Correcta estructura gramatical. 5. Pronunciación y entonación.

Clase 1 Conjugación de verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de aimer en presente del indicativo.

Grupo experimental

En la clase uno del grupo experimental, se empleó la gamificación como parte del proceso de enseñanza para el tema de la conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de aimer en presente del indicativo.

Durante el desarrollo de la clase, el docente utilizó la plataforma Nearpod para presentar de manera interactiva el contenido teórico sobre las características y conjugación de estos verbos, complementado por un video. A continuación, se realizó una actividad de gamificación en Quizlet, donde los estudiantes interactuaron con preguntas sobre las conjugaciones, avanzando en el juego a medida que seleccionaban las respuestas correctas. Esta dinámica permitió a los estudiantes familiarizarse de manera lúdica con las terminaciones y características de los verbos del primer grupo.

Esta estrategia de gamificación ayudó a reforzar el aprendizaje de los estudiantes al hacer el proceso más dinámico y atractivo, permitiéndoles identificar y practicar la conjugación de los verbos del primer grupo que se conjugan como aimer.

Plan clase 1
(Grupo experimental)

Título del Tema:		Conjugación de verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de aimer en presente del indicativo.	
Propósito del bloque		Conoce la conjugación del verbo aimer y distingue que verbos se conjugan como él.	
Asignatura		Grado:	Ciclo Escolar:
Francés I		Primero	23-24
Número de clase: 1			
Fechas: octubre 2023.		Tiempo: 50 min	
Contenido: Aspecto, temas de reflexión o ejes.		Aprendizaje esperado:	
Conjugación de los verbos del primer grupo el caso de aimer.		Conoce la conjugación de los verbos del primer grupo e identifica que verbos se conjugan como aimer.	
Competencia categoría		Competencia genérica	
Emplea las reglas de conjugación de los verbos del primer grupo en francés para comunicarse en dicho idioma. Esto implica ser capaz de hablar, leer, escribir y comprender los verbos de este grupo.		Es capaz de identificar la conjugación de los verbos del primer grupo y su pronunciación para emitir mensajes apropiados en el idioma francés.	
Competencia de aprendizaje			
Asocia las terminaciones en los verbos del primer grupo correspondientes según el sujeto y conoce los verbos que se conjugan como aimer en presente del indicativo.			
Evidencia de enseñanza		Evidencia de aprendizaje	
Explicar el tema usando la plataforma de Nearpod en la cual se presentará el tema a tratar conjugación de verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de aimer en presente del indicativo.		Crear fichas de estudio de los verbos del primer grupo que se conjugan como aimer en Quizlet.	
Apoyos y Recursos		Computadora, proyector e internet, plataforma Nearpod, Canva, Google forms, aplicaciones Quizlet, Padlet teléfonos celulares o tablets.	
Actividades de enseñanza y aprendizaje			
Inicio: 15 minutos			
El docente ingresa a la plataforma de Nearpod en la cual expone el contenido de la sesión, empleando una presentación de Canva explicando las características y conjugación de los verbos del primer grupo, menciona que este grupo es conformado por subgrupos y alude que durante esta sesión se aprenderán los verbos que se conjugan como aimer.			
De igual manera en la plataforma de Nearpod el docente utiliza un video para complementar la explicación, en el cual el docente va interactuando con los alumnos lanzando las preguntas detonadoras que inciten a la reflexión y el análisis de los alumnos sobre el tema de estudio:			
1. ¿Qué características tiene un verbo del primer grupo?			

2. ¿Cómo obtener el radical del verbo?

3. ¿Cuál es la terminación de los verbos del primer grupo?

El estudiante ingresa a Padlet en el cual estructura sus ideas sobre el tema conjugación de verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de aimer en presente del indicativo expuesto por el docente.

Desarrollo: 25 minutos

El docente realiza la retroalimentación del tema en la plataforma de Nearpod usando una actividad de gamificación sobre el tema presentando conjugación de verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de aimer en presente del indicativo.

El estudiante desde su celular analiza y selecciona las respuestas para ir avanzando y llegar a la meta en las cuales identifica las terminaciones de los verbos del primer grupo.

El docente da la instrucción de crear fichas de estudio en Quizlet en equipos utilizando los verbos del primer grupo que se conjugan como aimer.

El estudiante crea fichas de estudio en Quizlet utilizando los verbos del primer grupo que se conjugan como aimer.

Cierre: 10 minutos

El docente pide presentar sus fichas de estudio al grupo interactuando de manera lúdica en donde los alumnos participen respondiendo la trivía que el equipo en turno les presente.

Los alumnos realizarán una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del primer grupo.

Evaluación

Se evalúa mediante la plataforma de Google forms la capacidad del alumno para organizar sus conocimientos sobre conjugación de verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de aimer en presente del indicativo, representada mediante la creación de fichas de estudio de los verbos del primer grupo que se conjugan como aimer en Quizlet.

Evidencias de enseñanza-aprendizaje

Evidencias de enseñanza: Explicar el tema usando la plataforma de Nearpod en la cual se presentará el tema a tratar conjugación de verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de aimer en presente del indicativo.

Figura 2.

Evidencia de enseñanza: Clase 1 del grupo experimental



Evidencias de enseñanza-aprendizaje

Se organizaron tres equipos a los cuales se les solicitó realizar el ejercicio planeado en la evidencia de enseñanza y en seguida se les aplicó una encuesta de autoevaluación que se realizó por equipo.

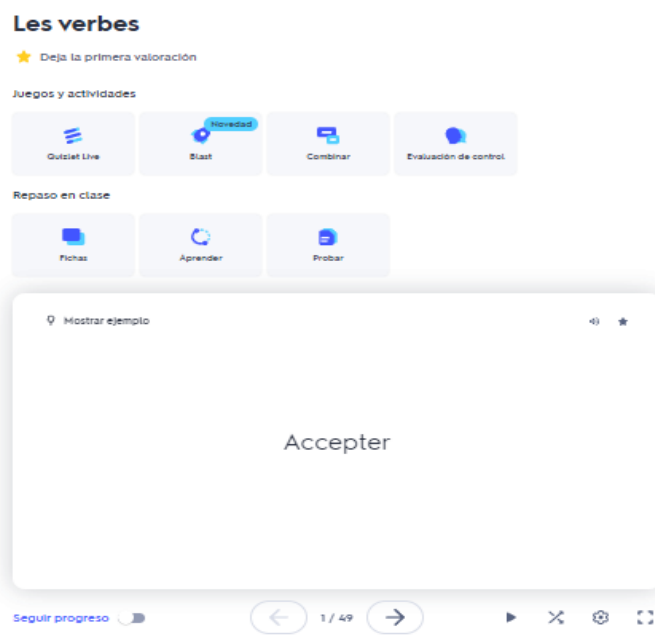
El análisis de las actividades de gamificación en Quizlet realizadas por los equipos Challenge Team, Petites-amies y Rollito Primavera. A través de cinco criterios: creatividad, integración de verbos, compromiso, retroalimentación y presentación visual, se evaluó el desempeño de los estudiantes en la creación de una experiencia educativa interactiva. La evaluación fue realizada por los propios alumnos (véase anexo 3), lo que permitió fomentar la reflexión sobre su propio trabajo. Los resultados obtenidos identificaron las fortalezas y áreas de mejora de cada equipo, ofreciendo una visión clara sobre el nivel de participación y el uso de las herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Equipo1: Challenge team

Evidencias de aprendizaje: Crear fichas de estudio de los verbos del primer grupo que se conjugan como aimer en Quizlet.

Figura 3.

Evidencia de aprendizaje: Clase 1, grupo experimental - Equipo: Challenge team



Análisis del equipo Challenge team:

El equipo Challenge team ha destacado por la creatividad en la gamificación de la actividad en Quizlet. La propuesta es altamente original e innovadora, logrando captar la atención de los estudiantes mediante un diseño atractivo y bien pensado. Este enfoque creativo ha sido valorado con 4 puntos.

Respecto a los contenidos, los verbos incluidos en la actividad pertenecen al primer grupo (verbos que terminan en -er), lo cual se ha integrado de manera clara y precisa en la actividad, asegurando la relevancia y la coherencia en el aprendizaje de los estudiantes. Este criterio también ha obtenido 4 puntos.

En cuanto al nivel de compromiso y participación de los estudiantes, se ha observado un gran entusiasmo e interés durante la actividad. Los alumnos se han involucrado activamente, mostrando una actitud positiva hacia el aprendizaje. Este aspecto ha sido igualmente evaluado con 4 puntos.

La retroalimentación y la cooperación entre los miembros del equipo son igualmente notables. Los estudiantes han demostrado un alto nivel de compromiso y de colaboración, brindando retroalimentación y trabajando en conjunto para mejorar la actividad, lo cual también ha sido puntuado con 4 puntos.

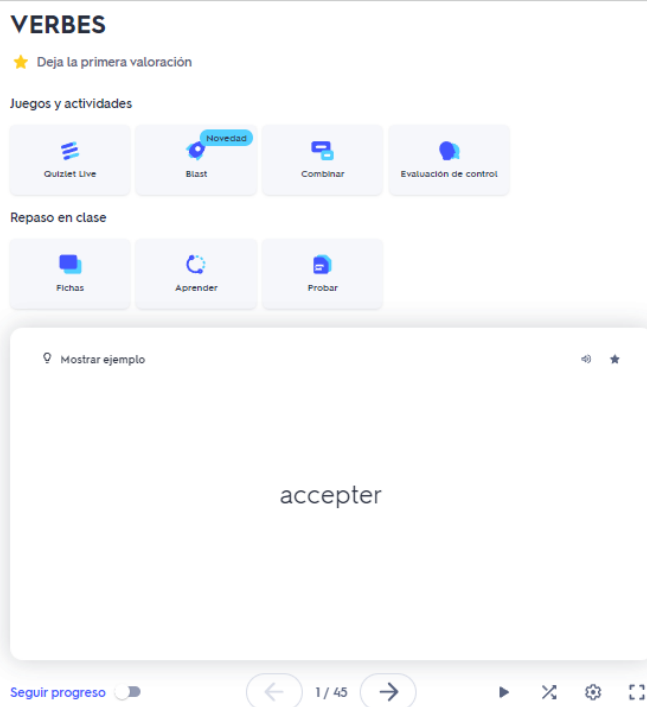
Finalmente, la presentación visual de la actividad es excelente, destacando por su claridad y atractivo. La navegación es intuitiva, lo que facilita la experiencia de uso para los estudiantes. Este aspecto ha sido valorado positivamente con 4 puntos. En resumen, el equipo ha logrado una actividad sobresaliente, alcanzando una puntuación 20/20.

Equipo 2: Petites-amies

Evidencias de aprendizaje: Crear fichas de estudio de los verbos del primer grupo que se conjugan como aimer en Quizlet.

Figura 4.

Evidencia de aprendizaje: Clase 1, grupo experimental - Equipo: Petites-amies



Análisis del equipo Petites-amies:

El equipo ha demostrado gran creatividad en la gamificación de la actividad en Quizlet, con una propuesta altamente original e innovadora. El diseño es atractivo y capta la

atención de los estudiantes, logrando una excelente integración de los elementos gamificados. Este aspecto ha sido valorado con 4 puntos.

Con relación al contenido, los verbos incluidos en la actividad son todos del primer grupo (verbos que terminan en -er), lo cual se ha trabajado de manera clara y efectiva, garantizando que los estudiantes puedan enfocarse adecuadamente en los aspectos gramaticales relevantes. Este criterio también ha recibido 4 puntos.

El nivel de compromiso y participación de los estudiantes ha sido muy alto. Los alumnos han mostrado un gran interés y entusiasmo durante la actividad, participando de manera activa y demostrando una actitud positiva hacia el aprendizaje. Este punto ha sido igualmente evaluado con 4 puntos.

En términos de retroalimentación y cooperación entre los miembros del equipo, se destaca un alto nivel de colaboración y participación. Los estudiantes han proporcionado retroalimentación y han trabajado de manera conjunta, lo que ha fortalecido la actividad. Este aspecto ha obtenido 4 puntos.

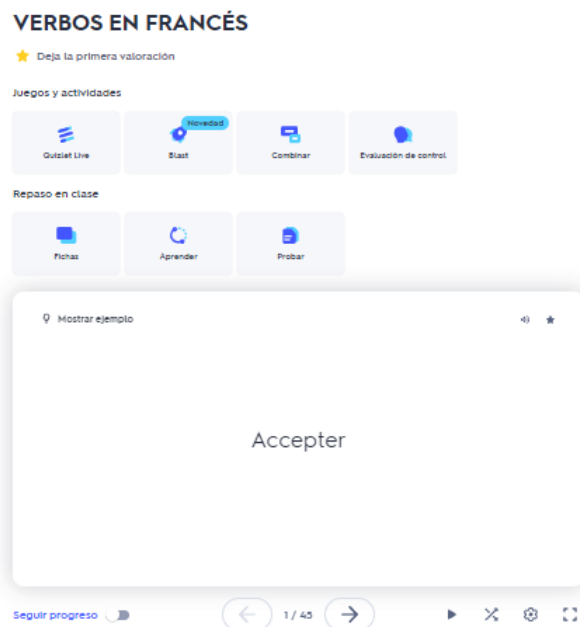
La presentación visual de la actividad es buena y, aunque la navegación es relativamente sencilla, podría mejorarse para hacerla más fluida. Este último aspecto ha sido puntuado con 3 puntos debido a la posibilidad de optimizar aún más la experiencia del usuario. En resumen, el equipo Petites-amies ha realizado una actividad muy sólida y bien ejecutada, alcanzando una puntuación total de 19/20.

Equipo 3: Rollito Primavera

Evidencias de aprendizaje: Crear fichas de estudio de los verbos del primer grupo que se conjugan como aimer en Quizlet.

Figura 5.

Evidencia de aprendizaje: Clase 1, grupo experimental - Equipo: Rollito Primavera



Análisis del equipo Rollito Primavera:

El equipo ha destacado por su creatividad en la gamificación de la actividad en Quizlet, presentando una propuesta altamente original e innovadora, con un diseño atractivo que cautiva a los estudiantes. Este aspecto ha sido valorado con 4 puntos.

En lo relativo a los verbos incluidos en la actividad, todos pertenecen al primer grupo (verbos que terminan en -er), lo que garantiza una integración clara y coherente con los objetivos de aprendizaje. Este criterio también ha recibido 4 puntos.

En relación con el nivel de compromiso y participación de los estudiantes, aunque los alumnos muestran interés y entusiasmo durante la actividad, su participación es de manera regular. Este punto ha sido puntuado con 3 puntos, considerando que la implicación podría haber sido más constante o activa.

En términos de retroalimentación y cooperación entre los miembros del equipo, los estudiantes han demostrado un nivel de compromiso y participación adecuado. Han

proporcionado retroalimentación y trabajado de manera colaborativa, pero aún existe margen para fortalecer la colaboración. Este aspecto ha sido valorado con 3 puntos.

La presentación visual de la actividad es buena, y la navegación es fácil e intuitiva, lo que contribuye a una experiencia de usuario muy positiva. Este criterio ha sido puntuado con 4 puntos. En resumen, el equipo Rollito Primavera ha logrado una actividad bien diseñada y efectiva, alcanzando una puntuación total de 18/20.

En general, los tres equipos demostraron un alto nivel de creatividad e integración de los contenidos. El equipo Challenge Team sobresalió en todos los criterios, destacándose por su presentación visual y su nivel de participación. Al igual que el equipo Petites-amies logró un buen rendimiento. Por su parte, Rollito Primavera presentó un buen trabajo en cuanto a creatividad y presentación visual, pero mostró áreas de mejora en la participación y la retroalimentación. Este análisis, basado en la autoevaluación de los alumnos, resalta la importancia de un enfoque equilibrado entre la creatividad y la colaboración para lograr aprendizajes significativos mediante las actividades gamificadas.

Clase 2 Conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de manger y commencer en presente del indicativo.

En la clase dos del grupo experimental, se empleó la gamificación como parte del proceso de enseñanza para el tema la conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de manger y commencer en el presente del indicativo. Este tema es fundamental para que los estudiantes comprendan y manejen adecuadamente los verbos que siguen un patrón de conjugación similar a estos dos ejemplos. Para facilitar el aprendizaje y hacerlo más dinámico, se implementó la estrategia de la gamificación, utilizando herramientas digitales interactivas que permitieron que los alumnos se involucraran de manera lúdica y reflexiva en el proceso de aprendizaje.

El propósito de esta clase fue que los estudiantes conocieran la conjugación de los verbos manger y commencer, y pudieran identificar otros verbos que siguen el mismo patrón. A través de diversas actividades como presentaciones interactivas, juegos de Kahoot y la creación de fichas de estudio en Wordwall, los alumnos lograron comprender las reglas de conjugación de estos verbos, desarrollando tanto sus habilidades lingüísticas como su capacidad para trabajar en equipo.

Plan clase 2

(Grupo experimental)

Título del Tema:		Conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de manger y commencer en presente del indicativo.	
Propósito del bloque		Conoce la conjugación de los verbos manger y commencer y distingue que verbos se conjugan como ellos.	
Asignatura		Grado:	Ciclo Escolar:
Francés I		Primero	23-24
Número de clase: 2			
Fechas: octubre 2023.		Tiempo: 50 min	
Contenido: Aspecto, temas de reflexión o ejes.		Aprendizaje esperado:	
Conjugación de los verbos del primer grupo que se conjugan como manger y commencer.		Conoce la conjugación de los verbos del primer grupo e identifica que verbos se conjugan como manger y commencer.	
Competencia categoría		Competencia genérica	
Emplea las reglas de conjugación de los verbos del primer grupo en francés para comunicarse en dicho idioma. Esto implica ser capaz de hablar, leer, escribir y comprender los verbos de este grupo.		Es capaz de identificar la conjugación de los verbos del primer grupo y su pronunciación para emitir mensajes apropiados en el idioma francés.	
Competencia de aprendizaje			
Identifica los verbos del primer grupo que se conjugan como manger y commencer y conoce su conjugación.			
Evidencia de enseñanza		Evidencia de aprendizaje	
Explicar el tema mediante la herramienta digital de Genially en la cual se presentará el tema a tratar conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de manger y commencer en presente del indicativo.		Elaborar fichas de estudio de los verbos del primer grupo que se conjugan como manger y commencer en Wordwall.	
Apoyos y Recursos		Computadora, proyector e internet, aplicaciones Mentimeter, Kahoot, Miro, Padlet teléfonos celulares o tablets.	
Actividades de enseñanza y aprendizaje			
Inicio: 15 minutos El docente ingresa a la página de Genially en la cual expone el contenido de la sesión, empleando una presentación interactiva explicando las características y conjugación de los verbos del primer grupo, menciona que este grupo es conformado por subgrupos y alude que durante esta sesión se aprenderán los verbos que se conjugan como manger y commencer. En seguida el docente utiliza Mentimeter para complementar la explicación, en el cual el docente va interactuando con los alumnos lanzando las preguntas detonadoras que inciten a la reflexión y el análisis de los alumnos sobre el tema de estudio: 1. ¿Qué características tienen los verbos que se conjugan como manger y commencer?			

2. ¿Cómo se conjugan los verbos manger y commencer?

El estudiante ingresa a Simplenote en el cual el estudiante crea y organiza sus apuntes y sus ideas de forma sencilla sobre el tema conjugación de verbos del primer grupo que se conjugan como manger y commencer en presente del indicativo expuesto por el docente.

Desarrollo: 25 minutos

El docente realiza la retroalimentación del tema usando una actividad de gamificación en Kahoot sobre el tema presentando conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de manger y commencer en presente del indicativo.

El estudiante desde su celular analiza y selecciona las respuestas para ir avanzando en las cuales identifica los verbos que se conjugan como manger y commencer.

El docente da la instrucción de crear fichas de estudio en Wordwall en equipos utilizando los verbos del primer grupo que se conjugan como manger y commencer.

El estudiante crea fichas de estudio en Wordwall utilizando los verbos del primer grupo que se conjugan como manger y commencer.

Cierre: 10 minutos

El docente pide presentar sus fichas de estudio al grupo interactuando de manera lúdica en donde los alumnos participen respondiendo la trivía que el equipo en turno les presente.

Los alumnos realizarán una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del primer grupo que se conjugan como manger y commencer.

Evaluación

Se evalúa mediante SurveyMonkey la capacidad del alumno para organizar sus conocimientos sobre la conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de manger y commencer en presente del indicativo, representada mediante la creación de fichas de estudio de los verbos del primer grupo que se conjugan como manger y commencer en Wordwall.

Evidencias de enseñanza-aprendizaje

Evidencias de enseñanza: Explicar el tema mediante la herramienta digital de Genially en la cual se presentará el tema a tratar conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de manger y commencer en presente del indicativo.

Figura 6.

Evidencia de enseñanza: Clase 2 del grupo experimental



Evidencias de enseñanza-aprendizaje

Se organizaron tres equipos a los cuales se les solicito realizar el ejercicio planeado en la evidencia de enseñanza y en seguida se les aplico una encuesta de autoevaluación que se realizó por equipo.

El presente análisis tiene como objetivo evaluar el desempeño de los equipos Challenge team, Petites-amies y Rollito Primavera en la elaboración de una actividad de gamificación en Wordwall. La evaluación fue realizada por los propios alumnos (véase anexo 4), con base en cinco criterios: creatividad en el diseño de la actividad, conjugación correcta de los verbos "manger" y "commencer", nivel de participación y compromiso de los estudiantes, claridad en las instrucciones y presentación visual, y la concordancia de tiempo verbal. A través de este análisis, se busca identificar las fortalezas y áreas de mejora de cada equipo para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Equipo 1: Challenge team

Evidencias de aprendizaje: Elaborar fichas de estudio de los verbos del primer grupo que se conjugan como manger y commencer en Wordwall.

Figura 7.

Evidencia de aprendizaje: Clase 2, grupo experimental - Equipo: Challenge team

The screenshot shows a Wordwall interface with a black background. At the top, it says '0:06' and '✓ 0'. The main title is 'Nous (bouger)'. Below it is a 2x3 grid of colored boxes, each containing a letter and a conjugated form of the verb 'bouger':

A Nous bouge	B Nous bougons	C Nous bougent
D Nous bougeons	E Nous bougerons	F Nous bouges

At the bottom of the grid, it says '1 de 14' and 'verbos del primer grupo terminación cer-ger'. On the right side, there is a sidebar with a 'Cambiar plantilla' (Change template) button and a list of templates: 'Cuestionario', 'Concurso de preguntas', 'Abrecajas', 'Rueda aleatoria', and 'Cada oveja con su pareja'. At the bottom right, there is a 'Compartir' (Share) button.

Análisis del equipo Challenge team:

El equipo ha desarrollado una actividad altamente creativa en Wordwall, destacándose por su originalidad en la gamificación. El diseño de la actividad es innovador y atractivo, lo

que facilita el interés de los estudiantes y favorece la interacción. Este aspecto ha sido evaluado con 4 puntos por su alto nivel de creatividad.

En términos de la conjugación de los verbos "manger" y "commencer", el equipo ha logrado conjugar correctamente algunos de los verbos de los subgrupos correspondientes, aunque no de manera consistente en todas las personas del singular y plural. Este detalle ha sido evaluado con 2 puntos, debido a que la conjugación es parcialmente correcta, pero requiere más precisión.

El nivel de participación y compromiso de los estudiantes es satisfactorio, debido que muestran interés y se involucran en la actividad propuesta. Este aspecto ha sido calificado con 3 puntos, lo que refleja un compromiso notable, aunque aún hay espacio para mejorar.

Las instrucciones proporcionadas para la actividad son claras, lo que permite a los estudiantes comprender fácilmente lo que se espera de ellos. La presentación visual es excelente, lo que ayuda a mantener la atención y facilita el seguimiento de las indicaciones. Este aspecto ha sido evaluado con 4 puntos.

Finalmente, todos los verbos en la actividad están conjugados correctamente en el presente del indicativo, lo que asegura que se mantenga la coherencia temporal en la actividad. Este detalle ha sido calificado con 4 puntos. En resumen, la actividad presenta un nivel alto de creatividad, claridad y compromiso, con algunas áreas de mejora en la conjugación verbal. La puntuación total obtenida es 17/20.

Equipo 2: Petites-amies

Evidencias de aprendizaje: Elaborar fichas de estudio de los verbos del primer grupo que se conjugan como manger y commencer en Wordwall.

Figura 8.

Evidencia de aprendizaje: Clase 2, grupo experimental - Equipo: Petites-amies



Análisis del equipo Petites-amies:

El equipo ha logrado crear una actividad en Wordwall que se destaca por su alta creatividad y originalidad en la gamificación. El diseño es innovador y atractivo, lo que capta la atención de los estudiantes y favorece su participación. Este aspecto ha sido evaluado con 4 puntos, ya que la creatividad en la actividad es sobresaliente.

Tocante a la conjugación de los verbos "manger" y "commencer", el equipo ha demostrado un dominio completo de la conjugación, envista que los verbos están correctamente conjugados en todas las personas del singular y plural. Este detalle ha sido evaluado con 4 puntos, destacándose por su precisión y consistencia.

El nivel de participación y de compromiso de los estudiantes es bueno, considerando que muestran un interés constante y se involucran en la actividad. Este aspecto ha sido evaluado con 3 puntos, reflejando un compromiso positivo, aunque con oportunidad para una mayor participación.

Las instrucciones proporcionadas para la actividad son claras y bien estructuradas, permitiendo que los estudiantes comprendan rápidamente el propósito de la actividad. La presentación visual es de alta calidad, lo que facilita la comprensión y seguimiento de las indicaciones. Este aspecto ha sido evaluado con 4 puntos.

Finalmente, todos los verbos están correctamente conjugados en el presente del indicativo, lo que garantiza que la actividad sea coherente en cuanto al tiempo verbal. Este detalle también ha sido evaluado con 4 puntos. En resumen, la actividad presenta una excelente creatividad, precisión en la conjugación, claridad en las instrucciones y un buen nivel de participación de los estudiantes. La puntuación total obtenida es 19/20, lo que refleja un desempeño sobresaliente en todas las áreas evaluadas.

Equipo 3: Rollito Primavera

Evidencias de aprendizaje: Elaborar fichas de estudio de los verbos del primer grupo que se conjugan como manger y commencer en Wordwall.

Figura 9.

Evidencia de aprendizaje: Clase 2, grupo experimental - Equipo: Rollito Primavera



Análisis del equipo Rollito Primavera:

El equipo ha desarrollado una actividad en Wordwall con un alto nivel de creatividad y originalidad, destacándose por un diseño innovador y atractivo. Esta gamificación cautiva la atención de los estudiantes y facilita su interacción con la actividad. Este aspecto ha sido evaluado con 4 puntos, ya que la creatividad en la actividad es excepcional.

En cuanto a la conjugación de los verbos "manger" y "commencer", el equipo ha conjugado correctamente todos los verbos dentro de los subgrupos correspondientes, tanto en el singular como en el plural. Este detalle ha sido calificado con 4 puntos, evidenciando una conjugación precisa y coherente.

El nivel de participación y compromiso de los estudiantes es satisfactorio, debido que muestran interés y se involucran en la actividad de manera participativa. Este aspecto ha sido evaluado con 3 puntos, reflejando un buen nivel de compromiso, aunque podría haber un mayor impulso en la participación.

Las instrucciones dadas para la actividad son claras y bien formuladas, lo que permite a los estudiantes entender rápidamente el propósito y los pasos a seguir. Además,

la presentación visual es excelente, lo que contribuye a la eficacia de la actividad. Este aspecto ha sido calificado con 4 puntos.

Por último, todos los verbos en la actividad están correctamente conjugados en el presente del indicativo, manteniendo la coherencia en cuanto al tiempo verbal. Este detalle ha sido evaluado con 4 puntos. En resumen, la actividad muestra una excelente creatividad, una conjugación precisa, claridad en las instrucciones y un buen nivel de participación. La puntuación total obtenida es 19/20, reflejando un desempeño sobresaliente en todas las áreas evaluadas.

En suma, los equipos Petites-amies y Rollito Primavera obtuvieron los buenos resultados, destacando en todos los aspectos evaluados, mientras que Challenge team mostró un buen desempeño general, con áreas de mejora en la conjugación verbal. Estos resultados, basados en la autoevaluación de los alumnos, resaltan las fortalezas de cada equipo y proporcionan una base sólida para mejorar la gamificación en actividades educativas.

Clase 3 Conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de jeter y appeler en presente del indicativo

En la clase tres del grupo experimental, se empleó la gamificación como parte del proceso de enseñanza para el tema la conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de jeter y appeler en presente del indicativo. Para facilitar el aprendizaje de estos verbos, se implementó una estrategia de gamificación, orientada a fomentar la participación de los estudiantes y consolidar los conocimientos de forma lúdica y dinámica.

La gamificación, a través de herramientas como Quizizz, Wordwall y Flippity, permitió que los estudiantes interactuaran con el contenido de manera divertida, consolidando su comprensión de la conjugación de estos verbos y su uso en contextos prácticos. Esta estrategia busca no solo mejorar el aprendizaje, sino también estimular la reflexión y el análisis en los estudiantes acerca de las particularidades de la conjugación en francés. A lo largo de la sesión, se combinó la explicación teórica con actividades interactivas, brindando a los estudiantes la oportunidad de aplicar lo aprendido mediante la creación de juegos y actividades colaborativas.

Plan clase 3

(Grupo experimental)

Título del Tema:		Conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de jeter y appeler en presente del indicativo.	
Propósito del bloque		Conoce la conjugación de los verbos jeter y appeler y distingue que verbos se conjugan como ellos.	
Asignatura		Grado:	Ciclo Escolar:
Francés I		Primero	23-24
Número de clase: 3			
Fechas: octubre 2023.		Tiempo: 50 min	
Contenido: Aspecto, temas de reflexión o ejes.		Aprendizaje esperado:	
Conjugación de los verbos del primer grupo que se conjugan como jeter y appeler.		Conoce la conjugación de los verbos del primer grupo e identifica que verbos se conjugan como jeter y appeler.	
Competencia categoría		Competencia genérica	
Emplea las reglas de conjugación de los verbos del primer grupo en francés para comunicarse en dicho idioma. Esto implica ser capaz de hablar, leer, escribir y comprender los verbos de este grupo.		Es capaz de identificar la conjugación de los verbos del primer grupo y su pronunciación para emitir mensajes apropiados en el idioma francés.	
Competencia de aprendizaje			
Identifica los verbos del primer grupo que se conjugan como jeter y appeler y conoce su conjugación.			
Evidencia de enseñanza		Evidencia de aprendizaje	
Explicar el tema en Prezi en donde se presentará el tema a tratar conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de jeter y appeler en presente del indicativo.		Crear un juego de lotería en línea de los verbos del primer grupo que se conjugan como jeter y appeler en Flippity.	
Apoyos y Recursos		Computadora, proyector e internet, Prezi, Wordwall, Flippity, Quizizz, aplicaciones, OneNote, JotForm, teléfonos celulares o tablets.	
Actividades de enseñanza y aprendizaje			
Inicio: 15 minutos El docente ingresa a Prezi donde expone el contenido de la sesión explicando las características y conjugación de los verbos del primer grupo, menciona que este grupo es conformado por subgrupos y alude que durante esta sesión se aprenderán los verbos que se conjugan como jeter y appeler. En seguida el docente utiliza Quizizz para complementar la explicación, en el cual el docente va interactuando con los alumnos lanzando las preguntas detonadoras que inciten a la reflexión y el análisis de los alumnos sobre el tema de estudio: 1. ¿Qué características tienen los verbos que se conjugan como jeter y appeler? 2. ¿Cómo se conjugan los verbos jeter y appeler?			

El estudiante ingresa a OneNote en el cual mediante escribe sus ideas sobre el tema conjugación de verbos del primer grupo que se conjugan como jeter y appeler en presente del indicativo expuesto por el docente.

Desarrollo: 25 minutos

El docente realiza la retroalimentación del tema en Wordwall usando una actividad de gamificación sobre el tema presentando conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de jeter y appeler en presente del indicativo.

El estudiante analiza y dice las respuestas para ir avanzando en las rondas, en las cuales identifica los verbos que se conjugan como jeter y appeler en presente del indicativo.

El docente da la instrucción de crear una lotería en línea utilizando Flippity en equipos empleando los verbos del primer grupo que se conjugan como jeter y appeler.

El estudiante crea una lotería en línea utilizando Flippity en equipos empleando los verbos del primer grupo que se conjugan como jeter y appeler.

Cierre: 10 minutos

El docente pide presentar su lotería al grupo interactuando de manera lúdica desde sus celulares marcando los verbos que el equipo en turno mencione.

Los alumnos realizaran una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del primer grupo que se conjugan como jeter y appeler.

Evaluación

Se evalúa mediante JotForm la capacidad del alumno para organizar sus conocimientos sobre la conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de jeter y appeler en presente del indicativo, representada mediante la creación una lotería en línea de los verbos del primer grupo que se conjugan como jeter y appeler en Flippity.

Evidencias de enseñanza-aprendizaje

Evidencias de enseñanza: Explicar el tema en Prezi en donde se presentará el tema a tratar conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de jeter y appeler en presente del indicativo.

Figura 10.

Evidencia de enseñanza: Clase 3 del grupo experimental



Evidencias de enseñanza-aprendizaje

Se organizaron tres equipos a los cuales se les solicitó realizar el ejercicio planeado en la evidencia de enseñanza y en seguida se les aplicó una encuesta de autoevaluación que se realizó por equipo.

El presente análisis evalúa el desempeño de tres equipos en una actividad de conjugación sobre los verbos del subgrupo jeter y appeler en Flippity. Los aspectos evaluados incluyen la correcta identificación de los verbos, su conjugación, la funcionalidad de la actividad, la cooperación entre los estudiantes y la claridad de las instrucciones. Además, la evaluación de la actividad fue realizada por los propios alumnos (véase anexo 5) mediante una autoevaluación, lo que permitió una reflexión sobre sus fortalezas y áreas de mejora.

Equipo 1: Challenge team

Evidencias de aprendizaje: Crear un juego de lotería en línea de los verbos del primer grupo que se conjugan como jeter y appeler en Flippity.

Figura 11.

Evidencia de aprendizaje: Clase 3, grupo experimental - Equipo: Challenge team

B I N G O				
denteler	se	épousseter	jeter	dépaqueter
feuilleter	déniveler	dépuceler	carreier	déficeler
interjeter appel	déchiqueter	démuseler	atteler à la tâche	débosseler
amonceler	empaqueter	s'	craqueler	amonceler
se	étiqueter	appeler	se	chanceler



Análisis del equipo Challenge team:

El equipo ha trabajado con eficacia en la creación de una actividad en Flippity, asegurando que todos los verbos empleados pertenezcan correctamente al subgrupo de "jeter" y "appeler". Este aspecto ha sido evaluado con 4 puntos, en vista de que los verbos están bien seleccionados y corresponden al subgrupo adecuado.

Por lo que respecta a la conjugación de los verbos "jeter" y "appeler", el equipo ha realizado una conjugación precisa en todas las personas del singular y plural. Este detalle ha sido calificado con 4 puntos, destacándose por su exactitud y consistencia en el uso de los verbos en diversas formas.

La funcionalidad de la actividad en Flippity es buena, proporcionando una experiencia interactiva satisfactoria para los estudiantes. Sin embargo, podría haber algunas áreas de mejora en términos de fluidez o personalización para optimizar la experiencia. Este aspecto ha sido evaluado con 3 puntos.

La retroalimentación y la cooperación entre los miembros del equipo es destacable, con los estudiantes mostrando un alto nivel de colaboración y apoyo mutuo durante el desarrollo de la actividad. Este aspecto ha sido calificado con 4 puntos, ya que el trabajo en equipo ha sido eficaz y productivo. Asimismo, las instrucciones de la actividad en Flippity son muy claras y fáciles de entender, lo que facilita la interacción de los estudiantes con la plataforma. Este aspecto ha sido evaluado con 4 puntos, resaltando la claridad y precisión en las indicaciones.

En resumen, la actividad muestra una correcta selección de verbos, conjugación precisa, claridad en las instrucciones, una buena experiencia interactiva y una excelente cooperación entre los miembros del equipo. La puntuación total obtenida es 19/20, lo que refleja un desempeño sobresaliente en todos los aspectos evaluados.

Equipo 2: Petites-amies

Evidencias de aprendizaje: Crear un juego de lotería en línea de los verbos del primer grupo que se conjugan como jeter y appeler en Flippity.

Figura 12.

Evidencia de aprendizaje: Clase 3, grupo experimental - Equipo: Petites-amies

B I N G O				
bosseler	débosseler	épeler	démuseler	atteler à la tâche
dépuceler	interjeter appel	décarreler	jeter	empaqueter
dépaqueter	craqueler	désensorcelar	dételer	amoncelar
guillemeter	appeler	déniveler	appeler	acheter
atteler	carreler	denteler	ensorcelar	déficeler



Análisis del equipo Petites-amies:

El equipo ha desarrollado una actividad en Flippity con algunos verbos que pertenecen al subgrupo de "jeter" y "appeler", pero no todos los verbos seleccionados corresponden a este subgrupo. Este aspecto ha sido evaluado con 2 puntos, dado que, aunque se ha trabajado correctamente con algunos verbos del subgrupo, no todos cumplen con el criterio establecido.

En cuanto a la conjugación de los verbos "jeter" y "appeler", el equipo ha logrado conjugar correctamente todos los verbos dentro de estos subgrupos en todas las personas

del singular y plural, lo que refleja un buen dominio de las conjugaciones correspondientes. Este aspecto ha sido calificado con 4 puntos.

La funcionalidad de la actividad en Flippity es excelente, proporcionando una experiencia interactiva óptima para los estudiantes. La plataforma se utiliza de manera efectiva, lo que contribuye a un aprendizaje dinámico y atractivo. Este aspecto ha sido evaluado con 4 puntos.

El nivel de retroalimentación y cooperación entre los miembros del equipo es muy alto, con los estudiantes mostrando una comunicación efectiva y un apoyo mutuo durante el desarrollo de la actividad. Este aspecto también ha sido calificado con 4 puntos. Del mismo modo, las instrucciones de la actividad en Flippity son muy claras, lo que facilita la comprensión de las indicaciones y el desarrollo adecuado de la actividad por parte de los estudiantes. Este aspecto ha sido evaluado con 4 puntos.

En resumen, la actividad muestra un buen dominio en la conjugación de los verbos, una excelente funcionalidad en la plataforma, claridad en las instrucciones y una fuerte cooperación entre los miembros del equipo. La puntuación total obtenida es 18/20, lo que refleja un desempeño sólido, aunque con una pequeña área de mejora en la selección de los verbos dentro del subgrupo de "jeter" y "appeler".

Equipo 3: Rollito Primavera

Evidencias de aprendizaje: Crear un juego de lotería en línea de los verbos del primer grupo que se conjugan como jeter y appeler en Flippity.

Figura 13.

Evidencia de aprendizaje: Clase 3, grupo experimental - Equipo: Rollito Primavera

B I N G O				
dételer	jeter	démuseler	épeler	denteler
décacheter	décarreler	atteler à la tâche	désensorceler	ensorceler
appeler	déniveler	FREE SPACE	atteler	épousseter
étiqueter	bosseler	interjeter appel	chanceler	acheter
déficeler	amonceler	déficeler	craqueler	empaqueter



Análisis del equipo Rollito Primavera:

El equipo ha trabajado con éxito en la selección de verbos, asegurándose de que todos pertenezcan correctamente al subgrupo de "jeter" y "appeler". Este aspecto ha sido evaluado con 4 puntos, en términos de la elección de los verbos es precisa y adecuada para el ejercicio.

En torno a la conjugación de los verbos "jeter" y "appeler", el equipo ha conjugado correctamente la mayoría de los verbos del subgrupo, pero no todos. Esto indica que, aunque el nivel de precisión es alto, algunos errores menores se presentan en la conjugación de ciertos verbos. Este aspecto ha sido calificado con 3 puntos, dado que la mayoría de las conjugaciones son correctas, pero falta consistencia en todos los casos.

La funcionalidad de la actividad en Flippity es excelente, brindando una experiencia interactiva que facilita la participación y el aprendizaje de los estudiantes. Este aspecto ha sido evaluado con 4 puntos, reflejando una buena implementación técnica y una experiencia fluida. Por otro lado, la retroalimentación y cooperación entre los miembros del equipo, se ha observado un nivel regular de colaboración, lo que sugiere que, aunque los estudiantes han trabajado juntos, la comunicación y el apoyo mutuo podrían haberse mejorado. Este aspecto ha sido calificado con 2 puntos, en razón de que se necesita un mayor nivel de retroalimentación y de cooperación para lograr una mejor interacción entre los miembros del equipo.

Las instrucciones de la actividad en Flippity son muy claras, lo que permite a los estudiantes comprender fácilmente cómo participar en la actividad. Este aspecto ha sido evaluado con 4 puntos, destacando la claridad y la efectividad de las indicaciones.

En resumen, la actividad muestra una correcta selección de verbos y una buena funcionalidad en la plataforma, pero presenta una ligera área de mejora en la conjugación de los verbos y en la retroalimentación y cooperación dentro del equipo. La puntuación total obtenida es 17/20, lo que refleja un desempeño sólido, con algunas áreas de mejora en términos de colaboración y precisión en las conjugaciones.

Conforme a lo anterior, el equipo Challenge Team obtuvo mejores resultados en los aspectos de cooperación y precisión en la conjugación. Por su parte, Petites-amies también tuvo un buen desempeño, aunque con algunos errores en la identificación de los verbos. Finalmente, Rollito Primavera necesita mejorar su cooperación interna, aunque su manejo general de la actividad fue correcto. Todos los equipos mostraron un buen entendimiento en las instrucciones y en la comprensión de la actividad. La autoevaluación de los alumnos permitió destacar estos aspectos y reflexionar sobre las estrategias de mejora para futuras actividades.

Clase 4 Conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de ennuyer, nettoyer y payer en presente del indicativo.

En la clase cuatro del grupo experimental, se empleó la gamificación como parte del proceso de enseñanza para el tema la conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de ennuyer, nettoyer y payer en el presente del indicativo. El propósito de esta sesión fue que los estudiantes comprendieran cómo se conjugan estos verbos y pudieran identificar otros verbos que siguen el mismo patrón. Para hacer el proceso de aprendizaje más dinámico y atractivo, se aplicó la estrategia de la gamificación, utilizando plataformas y herramientas digitales interactivas.

El uso de las herramientas como Visme, StudyStack y Quizlet permitió a los estudiantes participar en la clase, no solo aprendiendo de manera teórica, sino también consolidando su conocimiento de forma lúdica. A través de actividades interactivas, como encuestas en WhatsApp y la creación de fichas de estudio en Quizlet, los estudiantes lograron comprender las reglas de conjugación de estos verbos y se motivaron a participar de manera creativa y colaborativa en su aprendizaje.

Plan clase 4

(Grupo experimental)

Título del Tema:		Conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de ennuyer, nettoyer y payer en presente del indicativo.	
Propósito del bloque		Conoce la conjugación de los verbos ennuyer, nettoyer y payer y distingue que verbos se conjugan como ellos.	
Asignatura		Grado:	Ciclo Escolar:
Francés I		Primero	23-24
Número de clase: 4			
Fechas: octubre 2023.		Tiempo: 50 min	
Contenido: Aspecto, temas de reflexión o ejes.		Aprendizaje esperado:	
Conjugación de los verbos del primer grupo que se conjugan como ennuyer, nettoyer y payer.		Conoce la conjugación de los verbos del primer grupo e identifica que verbos se conjugan como ennuyer, nettoyer y payer.	
Competencia categoría		Competencia genérica	
Emplea las reglas de conjugación de los verbos del primer grupo en francés para comunicarse en dicho idioma. Esto implica ser capaz de hablar, leer, escribir y comprender los verbos de este grupo.		Es capaz de identificar la conjugación de los verbos del primer grupo y su pronunciación para emitir mensajes apropiados en el idioma francés.	
Competencia de aprendizaje			
Identifica los verbos del primer grupo que se conjugan como ennuyer, nettoyer, y payer y conoce su conjugación.			
Evidencia de enseñanza		Evidencia de aprendizaje	
Explicar el tema en la plataforma de Visme en la cual se presentará el tema a tratar conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de ennuyer, nettoyer y payer en presente del indicativo.		Crear fichas de estudio de los verbos del primer grupo que se conjugan como ennuyer, nettoyer y payer en Quizlet.	
Apoyos y Recursos		Computadora, proyector e internet, plataforma Visme, StudyStack, Encueta en Whatsapp, aplicaciones Typeform, ColorNote teléfonos celulares o tablets.	
Actividades de enseñanza y aprendizaje			
Inicio: 15 minutos			
El docente ingresa a la plataforma de Visme en la cual expone el contenido de la sesión, explicando las características y conjugación de los verbos del primer grupo, menciona que este grupo es conformado por subgrupos y alude que durante esta sesión se aprenderán los verbos que se conjugan como ennuyer, nettoyer y payer.			
En seguida el docente utiliza una encuesta en whatsapp para complementar la explicación, en el cual el docente va interactuando con los alumnos lanzando las preguntas detonadoras que inciten a la reflexión y el análisis de los alumnos sobre el tema de estudio:			

1. ¿Qué características tienen los verbos que se conjugan como ennuyer, nettoyer y payer?
 2. ¿Cómo se conjugan los verbos ennuyer, nettoyer y payer?
- El estudiante ingresa a ColorNote en donde estructura sus ideas sobre el tema conjugación de verbos del primer grupo que se conjugan como ennuyer, nettoyer y payer en presente del indicativo expuesto por el docente.

Desarrollo: 25 minutos

El docente realiza la retroalimentación del tema empleando en StudyStack usando una actividad de gamificación sobre el tema presentando conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de ennuyer, nettoyer y payer en presente del indicativo.

El estudiante desde su celular analiza y selecciona las respuestas para ir avanzando y llegar a la meta en las cuales identifica los verbos que se conjugan como ennuyer, nettoyer, y payer en presente del indicativo.

El docente da la instrucción de crear fichas de estudio en Quizlet en equipos utilizando los verbos del primer grupo que se conjugan como ennuyer, nettoyer y payer.

El estudiante crea fichas de estudio en Quizlet utilizando los verbos del primer grupo que se conjugan como ennuyer, nettoyer y payer.

Cierre: 10 minutos

El docente pide presentar sus fichas de estudio al grupo interactuando de manera lúdica en donde los alumnos participen respondiendo la trivía que el equipo en turno les presente.

Los alumnos realizarán una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del primer grupo que se conjugan como ennuyer, nettoyer y payer.

Evaluación	Se evalúa mediante Typeform la capacidad del alumno para organizar sus conocimientos sobre la conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de ennuyer, nettoyer y payer en presente del indicativo, representada mediante la creación de fichas de estudio de los verbos del primer grupo que se conjugan como ennuyer, nettoyer y payer en Quizlet.

Evidencias de enseñanza-aprendizaje

Evidencias de enseñanza: Explicar el tema en la plataforma de Visme en la cual se presentará el tema a tratar conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de ennuyer, nettoyer y payer en presente del indicativo.

Figura 14.

Evidencia de enseñanza: Clase 4 del grupo experimental



Se organizaron tres equipos a los cuales se les solicito realizar el ejercicio planeado en la evidencia de enseñanza y en seguida se les aplico una encuesta de autoevaluación que se realizó por equipo.

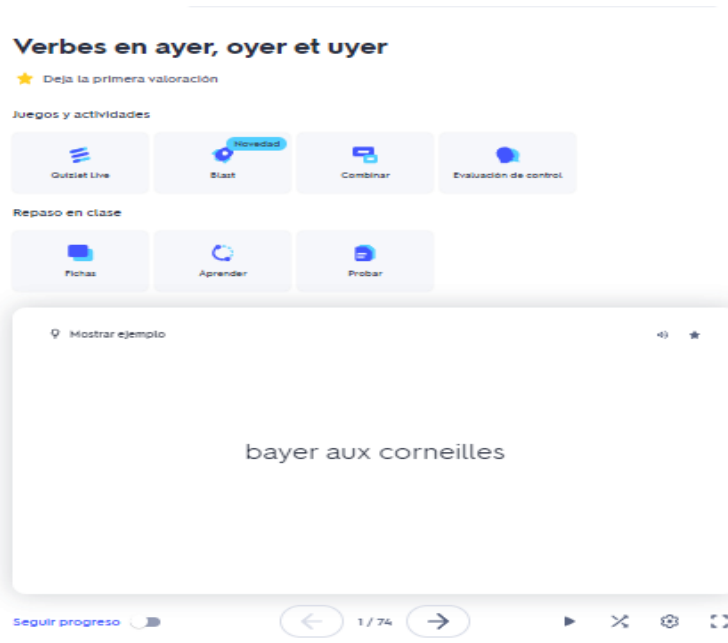
El presente análisis evalúa el trabajo de tres equipos: Challenge Team, Petites-amies y Rollito Primavera, quienes han creado fichas de estudio en una actividad de gamificación sobre los verbos del primer grupo en francés, como ennuyer, nettoyer y payer. A través de criterios como claridad, ortografía, organización, participación y cooperación, y mediante un proceso de autoevaluación realizado por los estudiantes (véase anexo 6), se ha evidenciado el compromiso de cada grupo, todos logrando buenas puntuaciones en cada categoría.

Equipo 1: Challenge team

Evidencias de aprendizaje: Crear fichas de estudio de los verbos del primer grupo que se conjugan como ennuyer, nettoyer y payer en Quizlet.

Figura 15.

Evidencia de aprendizaje: Clase 4, grupo experimental - Equipo: Challenge team



Análisis del equipo Challenge team:

El equipo ha realizado un excelente trabajo en la creación de fichas de estudio en Quizlet. Las fichas son claras, detalladas y completas, mostrando una comprensión profunda de los

verbos del primer grupo, como "ennuyer", "nettoyer" y "payer". Este aspecto ha sido evaluado con 4 puntos, destacando la calidad y profundidad de los contenidos presentados.

En cuanto a la ortografía de los verbos, todos están escritos correctamente, sin errores ni faltas de tildes, lo que demuestra un alto nivel de cuidado y precisión en la redacción. Este aspecto también ha sido calificado con 4 puntos, reflejando un dominio adecuado de la ortografía y las reglas gramaticales. Además, la organización y estructura de las fichas son excelentes, lo que facilita el estudio y la comprensión de los verbos. La información está bien organizada, lo que permite a los estudiantes navegar fácilmente entre los diferentes conceptos. Este aspecto ha sido evaluado con 4 puntos, ya que la estructura contribuye a una experiencia de aprendizaje fluida y eficaz.

El nivel de participación y compromiso de los estudiantes es alto, lo que se refleja en la dedicación y el interés mostrados durante el desarrollo de las fichas. Los estudiantes están involucrados en el proceso y se muestran comprometidos con su aprendizaje. Este aspecto ha sido calificado con 4 puntos.

Finalmente, la retroalimentación y la cooperación entre los miembros del equipo es excelente. Los estudiantes siempre proporcionan retroalimentación y trabajan de manera colaborativa, lo que favorece un ambiente de aprendizaje positivo y productivo. Este aspecto también ha sido evaluado con 4 puntos, destacando la cohesión y el trabajo en equipo.

En resumen, la actividad realizada por el equipo Challenge team es sobresaliente en todos los aspectos evaluados, desde la claridad de las fichas hasta la retroalimentación y cooperación entre los miembros del equipo. La puntuación total obtenida es 20/20, reflejando un desempeño perfecto y altamente efectivo.

Equipo: Petites-amies

Evidencias de aprendizaje: Crear fichas de estudio de los verbos del primer grupo que se conjugan como ennuyer, nettoyer y payer en Quizlet.

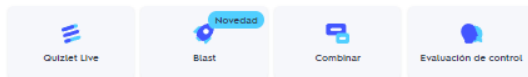
Figura 16.

Evidencia de aprendizaje: Clase 4, grupo experimental - Equipo: Petites-amies

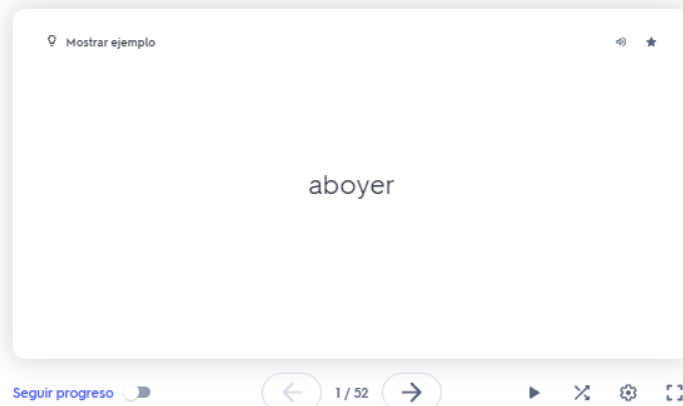
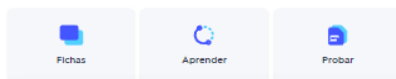
Verbe ayer, oyer eh uyer

★ Deja la primera valoración

Juegos y actividades



Repaso en clase



Análisis del equipo Petites-amies:

El equipo ha logrado una excelente calidad en las fichas de estudio en Quizlet. Las fichas son claras, detalladas y completas, lo que demuestra una comprensión profunda de los verbos del primer grupo, como "ennuyer", "nettoyer" y "payer". Este nivel de claridad y precisión en el contenido ha sido valorado con 4 puntos.

En términos de la ortografía, todos los verbos están escritos correctamente, sin errores ni faltas de tildes, lo que refleja un cuidado meticuloso por la exactitud lingüística. Este aspecto también ha recibido 4 puntos. De igual manera la organización y estructura de las fichas son excepcionales, facilitando el proceso de estudio de manera eficiente y comprensible para los estudiantes. Esta organización adecuada ha sido puntuada con 4 puntos, en vista que contribuye a un aprendizaje claro y ordenado.

El nivel de participación y de compromiso de los estudiantes es alto, lo que demuestra su interés y dedicación en la actividad. Los estudiantes se involucran en el proceso de aprendizaje, lo que ha sido evaluado positivamente con 4 puntos. Por otra parte, la retroalimentación y cooperación entre los miembros del equipo, se ha observado un trabajo colaborativo excelente. Los estudiantes siempre proporcionan retroalimentación y trabajan juntos de manera eficaz para mejorar la actividad, lo que también ha sido puntuado con 4 puntos.

En resumen, el equipo Petites-amies ha logrado una actividad sobresaliente en todos los aspectos evaluados, alcanzando una puntuación perfecta de 20/20. La claridad de las fichas, la precisión ortográfica, la organización, y el alto nivel de participación y colaboración contribuyen a una excelente experiencia de aprendizaje.

Equipo: Rollito Primavera

Evidencias de aprendizaje: Crear fichas de estudio de los verbos del primer grupo que se conjugan como ennuyer, nettoyer y payer en Quizlet.

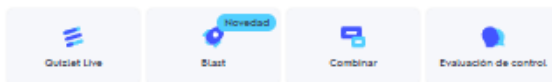
Figura 17.

Evidencia de aprendizaje: Clase 4, grupo experimental - Equipo: Rollito Primavera

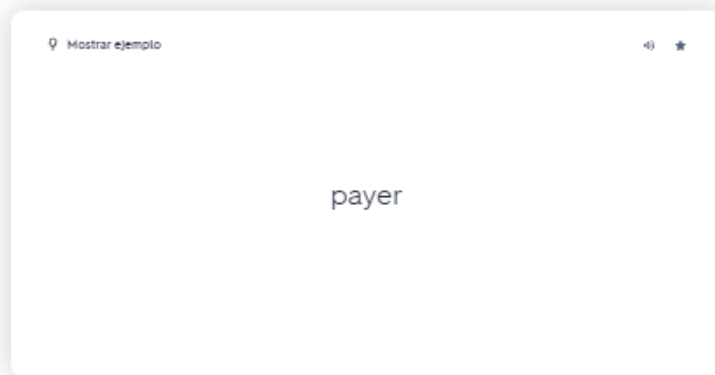
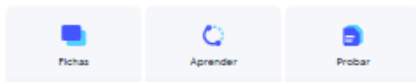
verbos en -ayer, -oyer y -uyer

★ Deja la primera valoración

Juegos y actividades



Repaso en clase



Seguir progreso ☐



Análisis del equipo Rollito Primavera:

El equipo ha demostrado una gran claridad en las fichas de estudio creadas en Quizlet. Las fichas son detalladas y completas, evidenciando una comprensión profunda de los verbos del primer grupo, tales como "ennuyer", "nettoyer" y "payer". Esta claridad en el contenido ha sido valorada con 4 puntos.

En el aspecto ortográfico, todos los verbos están escritos correctamente, sin errores ni faltas de tildes, lo cual indica un alto nivel de precisión y cuidado en la redacción. Este criterio ha obtenido 4 puntos. La organización y estructura de las fichas son excelentes, lo que facilita notablemente el proceso de estudio para los usuarios. Esta estructura clara y eficiente ha sido valorada con 4 puntos.

Los estudiantes muestran un alto nivel de participación y compromiso, involucrándose en la actividad, lo que refleja su dedicación en el proceso de aprendizaje. Este aspecto ha sido evaluado positivamente con 4 puntos. En términos de retroalimentación y de cooperación, el equipo trabaja de manera colaborativa y constante, proporcionando retroalimentación de forma continua. Este compromiso con la colaboración ha sido valorado con 4 puntos.

En resumen, el equipo Rollito Primavera ha alcanzado una ejecución impecable en todos los aspectos evaluados, logrando una puntuación perfecta de 20/20. La claridad, precisión ortográfica, organización, y el alto nivel de participación y colaboración demuestran una actividad sobresaliente y bien estructurada.

En resumen, Challenge Team, Petites-amies y Rollito Primavera han mostrado un excelente rendimiento en la creación de fichas de estudio en Quizlet, destacando por su claridad, precisión, organización y colaboración. A través de la autoevaluación en esta actividad gamificada, todos los equipos obtuvieron puntuaciones idénticas. Este análisis resalta la importancia del trabajo en equipo y el compromiso con el aprendizaje, elementos clave que enriquecen la experiencia educativa y fomentan un ambiente positivo en el aula. Lo anterior puede servir como modelo para futuras actividades de aprendizaje mediante la gamificación.

Clase 5 Conjugación de los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones: -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer y -ayer.

En la clase cinco del grupo experimental, se empleó la gamificación como parte del proceso de enseñanza para el tema la conjugación de los verbos del primer grupo en francés, prestando especial atención a aquellos que presentan excepciones en sus desinencias: -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer y -ayer. Este tema resulta fundamental para que los estudiantes desarrollen una comprensión sólida de las reglas gramaticales de los verbos regulares e irregulares de este grupo, así como de las variantes que afectan su conjugación y pronunciación.

Para fomentar el aprendizaje y asegurar una participación de los estudiantes, en este grupo experimental se implementó la estrategia de la gamificación. Se utilizaron diversas plataformas y herramientas interactivas, como Kahoot, Gimkit y Quizizz, para crear un ambiente de aprendizaje dinámico. Esta estrategia busca motivar a los alumnos mediante actividades que involucran preguntas, desafíos y ejercicios interactivos que refuerzan el contenido presentado, permitiéndoles identificar y aplicar las reglas de conjugación de manera divertida y efectiva. Al final de la sesión, los estudiantes trabajaron en equipos para elaborar un diálogo que demuestre su comprensión de los verbos del primer grupo con excepciones en sus desinencias, utilizando la plataforma Prezi como apoyo visual para su presentación.

Plan clase 5

(Grupo experimental)

Título del Tema:	Conjugación de los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones: -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer y -ayer.

Propósito del bloque	Distingue la conjugación de los verbos del primer que tienen excepciones en sus desinencias.

Asignatura	Grado:	Ciclo Escolar:
Francés I	Primero	23-24

Número de clase: 5

Fechas: octubre 2023.	Tiempo: 50 min

Contenido: Aspecto, temas de reflexión o ejes.	Aprendizaje esperado:
Conjugación de los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones.	Clasifica la conjugación de los verbos del primer grupo y sabe que verbos tienen excepciones en sus desinencias.

Competencia categoría	Competencia genérica
Emplea las reglas de conjugación de los verbos del primer grupo en francés para comunicarse en dicho idioma. Esto implica ser capaz de hablar, leer, escribir y comprender los verbos de este grupo.	Es capaz de identificar la conjugación de los verbos del primer grupo y su pronunciación para emitir mensajes apropiados en el idioma francés.
Competencia de aprendizaje	
Clasifica los verbos del primer grupo según sus desinencias con excepciones y conoce su conjugación.	

Evidencia de enseñanza	Evidencia de aprendizaje
Explicar el tema con una presentación de PowerPoint en donde se presentará el tema a tratar Conjugación de los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones: -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer y -ayer.	Elaborar un diálogo en el cual el estudiante hace uso de los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones: -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer y -ayer utilizando Prezi.

Apoyos y Recursos	Computadora, proyector e internet, plataforma Kahoot, PowerPoint, Gimkit, aplicaciones Quizizz, Canva, Zoho Notebook, teléfonos celulares o tablets.

Actividades de enseñanza y aprendizaje
Inicio: 15 minutos El docente hace uso de una presentación en PowerPoint en donde expone el contenido de la sesión, hace la recapitulación de las características de los verbos del primer grupo y su conjugación junto con las desinencias que tienen excepciones -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer y -ayer. En seguida el docente utiliza Quizizz para complementar la explicación, en el cual el docente va interactuando con los alumnos lanzando las preguntas detonadoras que incitan a la reflexión y el análisis de los alumnos sobre el tema de estudio: 1. ¿Qué características tienen los verbos del primer grupo?

2. ¿Cuál es la terminación para cada pronombre personal en la conjugación de los verbos del primer grupo?

3. ¿Cuáles son las desinencias que tienen excepciones en su radical?

4. ¿En qué pronombres recaen las excepciones en los radicales de los verbos que tienen excepciones en sus desinencias?

El estudiante ingresa a Zoho Notebook en el cual mediante escribe sus ideas sobre el tema conjugación de los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones: -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer y -ayer del indicativo expuesto por el docente.

Desarrollo: 25 minutos

El docente realiza la retroalimentación del tema en Gimkit usando una actividad de gamificación sobre el tema presentando conjugación de los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones: -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer y -ayer.

El estudiante analiza y dice las respuestas para ir avanzando en cada ronda en las cuales identifica los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones: -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer y -ayer.

El docente da la instrucción de elaborar en equipos un diálogo en el cual el estudiante hace uso de los verbos del primer grupo utilizando Prezi

El estudiante elabora un diálogo en el cual hace uso de los verbos del primer grupo utilizando Prezi.

Cierre: 10 minutos

El docente pide compartir su diálogo al grupo y realizar una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del primer grupo.

El alumno comparte ante el grupo su diálogo y realiza una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del primer grupo.

Evaluación	Se evalúa mediante lista de cotejo la capacidad del alumno para organizar sus conocimientos sobre la conjugación de los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones: -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer y -ayer, representada mediante la elaboración de un diálogo utilizando Canva en la cual deben incluir los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones: -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer y -ayer.

Evidencias de enseñanza-aprendizaje

Evidencias de enseñanza: Explicar el tema con una presentación de PowerPoint en donde se presentará el tema a tratar Conjugación de los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones: -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer y -ayer.

Figura 18.

Evidencia de enseñanza: Clase 5 del grupo experimental



Se organizaron tres equipos a los cuales se les solicito realizar el ejercicio planeado en la evidencia de enseñanza y en seguida se les aplico una encuesta de autoevaluación que se realizó por equipo.

El presente análisis muestra la evaluación del tema: verbos del primer grupo y sus excepciones (-ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer y -ayer) en presente del indicativo. A través de un diálogo redactado en equipos y presentado con apoyo visual (Prezi), se evaluaron cinco criterios clave: la conjugación adecuada de los verbos, la coherencia y fluidez del diálogo, el uso apropiado del vocabulario, la estructura gramatical, y la pronunciación y entonación.

La actividad se desarrolló bajo un enfoque de gamificación, donde los equipos participantes (Challenge team, Petites-amies y Rollito Primavera) mostraron diferentes grados de dominio en cada aspecto, reflejando su comprensión y habilidad en el manejo del francés. Asimismo, la evaluación de los resultados fue realizada por los propios alumnos a lo que les permitió reflexionar sobre su desempeño y áreas de mejora (véase anexo 7).

Equipo 1: Challenge team

Evidencias de aprendizaje: Elaborar un diálogo en el cual el estudiante hace uso de los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones: -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer y -ayer utilizando Prezi.

Figura 19.

Evidencia de aprendizaje: Clase 5, grupo experimental - Equipo: Challenge team



Análisis del equipo Challenge Team:

El equipo Challenge Team ha demostrado un excelente dominio de la lengua en su presentación. En cuanto al uso de los verbos del primer grupo, todos fueron correctamente conjugados, lo cual les permitió obtener la puntuación completa de 5 puntos en esta categoría. La coherencia y fluidez del diálogo fue impecable, por cuanto mantuvieron una conversación estructurada sin interrupciones, lo que también les hizo merecedores de la puntuación máxima en este aspecto.

En relación con el vocabulario y las expresiones, el equipo mostró un amplio conocimiento del léxico apropiado al tema, utilizando términos precisos y adecuados, lo que contribuyó a la claridad del mensaje. En términos de estructura gramatical, la presentación fue en general correcta, con solo algunos errores menores que no afectaron la comprensión, ganando nuevamente 5 puntos en este criterio.

Finalmente, en lo relativo la pronunciación y a la entonación, obtuvieron 5 puntos en pronunciación, destacándose por su precisión en este aspecto. Sin embargo, la entonación, aunque adecuada, podría haber sido más expresiva para transmitir mejor las emociones y matices del diálogo, por lo que obtuvieron 3 puntos en este subcriterio, sumando un total de 8 puntos en esta categoría.

En conclusión, el Challenge Team alcanzó una excelente puntuación total de 28 sobre 30, lo cual refleja su dominio en el uso correcto del idioma, con áreas de mejora en la entonación para alcanzar un nivel aún más sobresaliente.

Equipo 2: Petites-amies

Evidencias de aprendizaje: Elaborar un diálogo en el cual el estudiante hace uso de los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones: -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer y -ayer utilizando Prezi.

Figura 20.

Evidencia de aprendizaje: Clase 5, grupo experimental - Equipo: Petites-amies



Análisis del equipo Petites-amies:

El equipo Petites-amies ha demostrado una notable habilidad en su presentación. En primer lugar, el uso de los verbos del primer grupo fue perfectamente ejecutado, con todas las conjugaciones correctas, lo que les permitió obtener la puntuación máxima de 5 puntos en este apartado. Referente a la coherencia y a la fluidez del diálogo, el equipo mantuvo una conversación completamente fluida y coherente, sin interrupciones, lo cual les otorgó nuevamente 5 puntos.

El vocabulario y las expresiones utilizadas fueron precisas y adecuadas al tema del diálogo, lo que evidenció un buen manejo del léxico relevante, permitiendo que el mensaje fuera claro y apropiado. En términos de la estructura gramatical, el equipo presentó un diálogo bien estructurado, con solo algunos errores menores que no afectaron la comprensión global, logrando la puntuación perfecta de 5 puntos.

Asimismo, la pronunciación y la entonación, el equipo destacó aún más. Obtuvieron 6 puntos en pronunciación, demostrando una claridad y precisión ejemplares. Además, su entonación fue igualmente destacada, obteniendo 4 puntos en esta categoría, lo que resultó en un total de 10 puntos para la sección de pronunciación y entonación.

En conclusión, el equipo Petites-amies alcanzó una puntuación total perfecta de 30 sobre 30, destacándose por su dominio tanto en la gramática y el vocabulario como en la pronunciación y la entonación. Su rendimiento fue impecable en todos los aspectos evaluados.

Equipo 3: Rollito Primavera

Evidencias de aprendizaje: Elaborar un diálogo en el cual el estudiante hace uso de los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones: -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer y -ayer utilizando Prezi.

Figura 21.

Evidencia de aprendizaje: Clase 5, grupo experimental - Equipo: Rollito Primavera

Un beau Noël



Père Noël : Je dois beaucoup travailler ce Noël. Rodolfooooo

Rodolfo: Dites-moi monsieur ce que nous devons faire ce Noël

Père Noël : aide-moi à déplacer tous ces cadeaux, nous devons avancer aujourd'hui

Rodolfo: ok monsieur, je vais commencer par ceux ci-dessus

Père Noël : ok, Purate Rodolfo, ce n'est pas le cas, nous devrions voyager et distribuer les cadeaux ce Noël

Rodolfo: oui moi monsieur

2 heures plus tard.....

Père Noël : nous finissons Rodolfo, chargeons le traîneau

Rodolfo: Oui monsieur, je vais déplacer les rouges et mettre les plus gros en premier.

Père Noël: Nous allons manger et nous partons, Rodolfo

Análisis del equipo Rollito Primavera

El equipo Rollito Primavera presentó un desempeño sólido en su presentación. Con relación al uso de los verbos del primer grupo, la mayoría fueron correctamente conjugados, lo que les permitió obtener 4 puntos en esta categoría. Aunque hubo algunos detalles menores, la conjugación en general fue adecuada.

En términos de coherencia y fluidez del diálogo, el equipo logró mantener una conversación completamente coherente y fluida, sin interrupciones, lo que les valió la puntuación máxima de 5 puntos. El vocabulario y las expresiones fueron igualmente apropiados y bien utilizados respecto al tema del diálogo, lo que también les permitió obtener 5 puntos.

En cuanto a la estructura gramatical, el equipo presentó un diálogo bien estructurado, con pocos errores menores que no afectaron la comprensión, alcanzando así la puntuación completa de 5 puntos en este apartado. Finalmente, en la categoría de pronunciación y entonación, el equipo se destacó por su pronunciación precisa, obteniendo los 6 puntos completos. Sin embargo, la entonación podría haber sido más expresiva, ya que fue calificada con 3 puntos, lo que les otorgó un total de 9 puntos en esta categoría.

En resumen, el equipo Rollito Primavera alcanzó una puntuación total de 27 sobre 30, mostrando un rendimiento sólido en todos los aspectos, aunque con espacio para mejorar en la entonación.

Los resultados anteriores evidencian un buen desempeño general de los equipos, destacando especialmente el equipo Petites-amies, que mostró un mejor manejo en la pronunciación y en la entonación, además de una conjugación y coherencia en su diálogo. Challenge team y Rollito Primavera también demostraron competencias sólidas, aunque con algunas áreas de mejora en la entonación y la conjugación de los verbos. En conjunto, la inclusión de la gamificación y la autoevaluación no solo contribuyeron a la participación de los estudiantes en su aprendizaje, sino que también fomentó la reflexión sobre su propio progreso, lo que indica un avance significativo en el dominio del idioma francés.

En lo referente a la secuencia didáctica diseñada para el primer tema del curso de francés I, enfocado en la conjugación de los verbos del primer grupo en presente del indicativo, ha permitido que los estudiantes del primer semestre de licenciatura adquieran una comprensión sólida sobre las reglas de conjugación y las excepciones asociadas a estos

verbos. A través de la elaboración de diálogos, los estudiantes no solo han practicado la conjugación de verbos como *aimer*, *parler*, *manger*, entre otros, sino que también han desarrollado habilidades clave en escritura y conversación en francés.

En suma, esta secuencia didáctica ha logrado cumplir con los objetivos planteados, contribuyendo al desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes, al tiempo que refuerza la comprensión y aplicación de las reglas de conjugación en francés de una manera práctica y dinámica.

Tema 2 Conjugación de los verbos del segundo grupo en presente del indicativo en francés

Grupo experimental

Esta secuencia didáctica, diseñada para el grupo experimental del primer semestre en la asignatura de Francés I, incorpora la gamificación como estrategia para facilitar la conjugación de los verbos del segundo grupo en presente del indicativo en francés. A través de un enfoque interactivo y práctico, los estudiantes identificaron y emplearon correctamente los verbos de este grupo, como finir, choisir, rougir, entre otros, en diversas situaciones comunicativas.

El propósito fundamental de esta secuencia fue que los estudiantes no solo conocieran las reglas gramaticales que rigen la conjugación de estos verbos, sino que también fueron capaces de usarlos con precisión para estructurar frases y comunicarse eficazmente por escrito. Para ello, la estrategia de enseñanza-aprendizaje dinámica, mediante la creación de una historieta en la plataforma Canva, en la que los estudiantes deberán aplicar los verbos aprendidos en contexto.

Respecto a la evaluación se llevó a cabo mediante una lista de cotejo que permitió valorar la creatividad, la originalidad, la coherencia, la gramática y la pronunciación en las producciones de los estudiantes. De esta manera, mediante esta secuencia se promovió un aprendizaje significativo y contextualizado, que permita a los estudiantes de primer semestre no solo entender la teoría detrás de la conjugación, sino también practicar su uso en situaciones reales de comunicación escrita.

Secuencia didáctica por temas

(Grupo experimental)

Nivel:	Licenciatura	Grado:	1 ro semestre	Asignatura:	Francés I

Bloque:	Comparación de periodos de tiempo del indicativo.
Tema:	Dos
Contenido	Conjugación de los verbos del segundo grupo en presente del indicativo en francés.

Propósito de aprendizaje
Emplea la conjugación de los verbos del segundo grupo y estructura frases, comunicándose de manera escrita, siendo preciso en diversos temas y situaciones.

Competencia Disciplinar
Conoce y aplica correctamente las reglas de conjugación de los verbos del segundo grupo en francés,

SECUENCIA DIDÁCTICA	
Objeto de aprendizaje (subtemas)	Verbos del segundo grupo como finir, malgrir, rougir, blanchir, choisir, entre otros.
Competencia categoría	Identifica la terminación de los verbos del segundo grupo en presente del indicativo en francés.
Competencia genérica	Conoce las reglas fonéticas que siguen los verbos del segundo grupo en presente del indicativo.
Atributo	Comprende las reglas de conjugación de los verbos del segundo grupo en presente del indicativo.
Estrategia enseñanza-aprendizaje	de Realizar una historieta en donde el alumno incluya verbos del segundo grupo en Canva.
Evidencia aprendizaje	de Realización de una historieta utilizando verbos del segundo grupo en Canva.
Instrumento evaluación	de Mediante el uso de una lista de cotejo en donde se evaluarán criterios sobre la realización de la historieta. Uso adecuado de verbos del segundo grupo en francés en presente del infinitivo. 1. Creatividad y originalidad. 2. Coherencia y fluidez. 3. Gramática y ortografía. 4. Pronunciación y entonación.

Clase 6 Conjugación de los verbos del segundo grupo en presente del indicativo en francés.

En la clase seis del grupo experimental, se empleó la gamificación como parte del proceso de enseñanza para el tema la conjugación de los verbos del segundo grupo en presente del indicativo en francés, un tema esencial para dominar los verbos regulares que terminan en -ir, como finir, choisir, rougir, entre otros. El propósito de esta clase fue que los estudiantes identificaran y comprendieran la conjugación de estos verbos, así como las particularidades que los distinguen dentro de los verbos en francés.

Para hacer el aprendizaje más dinámico y fomentar la participación, se implementó la estrategia de gamificación en este grupo experimental. A través de herramientas interactivas como SurveyMonkey, Quizziz y otras plataformas digitales, los estudiantes practicaron la conjugación de los verbos del segundo grupo en un ambiente lúdico. Estas actividades fueron diseñadas para reforzar el conocimiento y permitieron que los alumnos reflexionaran de manera crítica sobre las conjugaciones mientras se dividieron.

Al final de la clase, los estudiantes trabajaron en equipos para crear una historieta utilizando Canva, en la que incorporaron los verbos del segundo grupo en presente del indicativo. Este proyecto no solo les permitió poner en práctica la conjugación, sino también reforzó su comprensión mediante la creatividad y el trabajo colaborativo.

Plan clase 6

(Grupo experimental)

Título del tema:	Conjugación de los verbos del segundo grupo en presente del indicativo en francés.		
Propósito del bloque	Identifica la conjugación de los verbos del segundo grupo en presente del indicativo.		
Asignatura	Grado:	Ciclo Escolar:	
Francés I	Primero	23-24	
Número de clase: 6			
Fechas: octubre 2023.		Tiempo: 50 min	
Contenido: Aspecto, temas de reflexión o ejes.	Aprendizaje esperado:		
Conjugación de los verbos del primer segundo grupo.	Identifica la conjugación de los verbos del segundo grupo.		
Competencia categoría	Competencia genérica		
Emplea las reglas de conjugación de los verbos del segundo grupo en francés para comunicarse en dicho idioma. Esto implica ser capaz de hablar, leer, escribir y comprender los verbos de este grupo.	Es capaz de identificar la conjugación de los verbos del segundo grupo y su pronunciación para emitir mensajes apropiados en el idioma francés.		
Competencia de aprendizaje			
Reconoce los verbos del segundo grupo excepciones y conoce su conjugación.			
Evidencia de enseñanza	Evidencia de aprendizaje		
Explicar el tema en YouTube mediante un video con la conjugación de los verbos del segundo grupo.	Realizar una historieta utilizando verbos del segundo grupo empleando Canva.		
Apoyos y Recursos	Cañón, computadora, internet, YouTube, Evernote, Canva, Nearpod, SuveyMonkey, Quizziz, celulares o tablets.		
Actividades de enseñanza y aprendizaje			
Inicio: 15 minutos El docente ingresa a YouTube e inicia el tema explicando las características y conjugación de los verbos del segundo grupo, menciona que este grupo tiene la desinencia -ir como finir, malgrir, choisir, rougir y aclara que no todos los verbos que terminan en -ir pertenecen al segundo grupo. En seguida el docente utiliza SuveyMonkey para complementar la explicación, en el cual el docente va interactuando con los alumnos lanzando las preguntas detonadoras que inciten a la reflexión y el análisis de los alumnos sobre el tema de estudio: 1. ¿Qué características tiene un verbo del segundo grupo? 2. ¿Cómo obtener el radical del verbo? 3. ¿Cuál es la terminación de los verbos del segundo grupo? El estudiante abre la aplicación de Evernote coloca sus ideas y reflexiones sobre el tema conjugación de verbos del segundo grupo en presente del indicativo expuesto por el docente.			
Desarrollo: 25 minutos			

El docente da una síntesis del tema en Quizziz empleando una actividad de gamificación sobre la conjugación de los verbos del segundo grupo.

El estudiante analiza va respondiendo desde su celular para ir avanzando en donde identifica las terminaciones de los verbos del segundo grupo y conoce su conjugación.

El docente da la instrucción de realizar una historieta en equipos donde se escriban los verbos del segundo grupo empleando Canva.

El estudiante realiza en equipos una historieta en donde hace uso de los verbos del segundo grupo empleando Canva.

Cierre: 10 minutos

El docente pide compartir su historieta al grupo y realizar una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del segundo grupo.

Un representante de cada equipo comparte ante el grupo su historieta y realiza una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del segundo grupo.

Evaluación	Se evalúa mediante una lista de cotejo la capacidad del alumno para organizar sus conocimientos sobre conjugación de verbos del segundo grupo en presente del indicativo, representada mediante la elaboración de una historieta empleando Canva en la cual deben incluir los verbos del segundo grupo.

Evidencias de enseñanza-aprendizaje

Evidencias de enseñanza: Explicar el tema en YouTube mediante un video con la conjugación de los verbos del segundo grupo.

Figura 22.

Evidencia de enseñanza: Clase 6 del grupo experimental

Présent des verbes du 2^{ème} groupe

- Tous les verbes du **2ème groupe** se conjuguent de la même façon.

🤔 Avec le verbe « **réfléchir** » qu'est ce que ça donne?



Réfléchir au présent de l'indicatif	
1 ^{er} pers. singulier	je réfléchis
2 ^e pers. singulier	tu réfléchis
3 ^e pers. singulier	il, elle, on réfléchit
1 ^{er} pers. pluriel	nous réfléchissons
2 ^e pers. pluriel	vous réfléchissez
3 ^e pers. pluriel	Ils, elles réfléchissent



Terminaison

Se organizaron tres equipos a los cuales se les solicitó realizar el ejercicio planeado en la evidencia de enseñanza y en seguida se les aplicó una encuesta de autoevaluación que se realizó por equipo.

El presente análisis muestra la evaluación de una historieta en PowerPoint, en donde el tema fue la conjugación de los verbos del segundo grupo en presente del indicativo, aplicando estos conocimientos de manera creativa y original. Los equipos Challenge Team, Petites-amies y Rollito Primavera fueron evaluados mediante una lista de cotejo que consideraba cinco criterios fundamentales: uso adecuado de los verbos, creatividad, coherencia, gramática y pronunciación. Además, se empleó la gamificación como estrategia principal para hacer el proceso de aprendizaje más dinámico. Cabe destacar que la evaluación de la actividad fue realizada por los propios alumnos (véase anexo 8), quienes se autoevaluaron en cada uno de los criterios. El propósito de este análisis es comparar el desempeño de los equipos, identificando sus fortalezas y áreas de mejora en cada criterio evaluado.

Equipo 2: Challenge team

Evidencias de aprendizaje: Realizar una historieta utilizando verbos del segundo grupo empleando Canva.

Figura 23.

Evidencia de aprendizaje: Clase 6, grupo experimental - Equipo: Challenge team



Análisis del equipo Challenge team:

El equipo Challenge Team ha demostrado un excelente rendimiento en su tarea. En lo concerniente al uso de los verbos del segundo grupo en francés, lograron utilizar los verbos

adecuados y conjugarlos correctamente, lo que les permitió obtener la puntuación máxima de 10 puntos en este aspecto.

Respecto a la originalidad y las situaciones únicas, el equipo cumplió con ambos subcriterios de manera destacada, presentando una historia original que ofreció situaciones únicas y creativas, lo que también les valió 10 puntos en esta categoría. La secuencia lógica y la organización clara de los paneles fueron otros puntos fuertes del equipo. La estructura de su trabajo fue clara y coherente, con una disposición lógica que facilitó la comprensión de la historieta, lo que les permitió conseguir otros 10 puntos. En cuanto a la corrección gramatical y ortográfica, el equipo cumplió perfectamente con el subcriterio, sin errores notables, lo que les otorgó 10 puntos adicionales.

Finalmente, en lo que respecta a la pronunciación y a la entonación, aunque su pronunciación fue adecuada y clara, la entonación no logró transmitir toda la emoción que podría haberse esperado en algunos momentos. Por esta razón, obtuvieron 9 puntos en esta categoría, lo que aún refleja un buen nivel, pero con un pequeño margen de mejora.

En definitiva, el equipo Challenge Team alcanzó una impresionante puntuación total de 49 sobre 50, destacándose en casi todos los aspectos evaluados, con solo una pequeña área de mejora en la entonación.

Equipo 2: Petites-amies

Evidencias de aprendizaje: Realizar una historieta utilizando verbos del segundo grupo empleando Canva.

Figura 24.

Evidencia de aprendizaje: Clase 6, grupo experimental - Equipo: Petites-amies



Análisis del equipo Petites-amies:

El equipo Petites-amies presentó un desempeño excelente en su tarea, destacándose en diversos aspectos clave. Acerca al uso de los verbos del segundo grupo en francés, el equipo demostró un manejo adecuado de las conjugaciones, obteniendo la puntuación máxima de 10 puntos en esta categoría. En términos de originalidad, el equipo cumplió perfectamente con los subcriterios de historia original y situaciones únicas. Su propuesta narrativa fue creativa, logrando captar la atención con situaciones novedosas que enriquecieron su trabajo, lo que les valió otros 10 puntos.

La secuencia lógica y la organización clara de los paneles también fueron manejadas de manera sobresaliente. La disposición de las escenas seguía un flujo claro, facilitando la comprensión de la historieta, y se organizó de forma coherente, permitiendo una fácil interpretación, lo que les otorgó nuevamente 10 puntos.

En cuanto a la corrección gramatical y ortográfica, el equipo mostró una gran atención al detalle, sin errores que afectaran la calidad del trabajo. Este logro les permitió obtener los 10 puntos completos en esta categoría. Finalmente, en lo que respecta a la pronunciación y a la entonación, aunque la pronunciación fue clara y precisa, la entonación no logró transmitir toda la emoción necesaria en algunos momentos, lo que resultó en una calificación de 9 puntos. A pesar de esto, el equipo demostró un gran nivel de competencia.

En resumen, el equipo Petites-amies alcanzó una excelente puntuación total de 49 sobre 50, destacando en todos los aspectos, con solo una pequeña oportunidad de mejora en la entonación para hacer la presentación aún más expresiva.

Equipo 3: Rollito Primavera

Evidencias de aprendizaje: Realizar una historieta utilizando verbos del segundo grupo empleando Canva.

Figura 25.

Evidencia de aprendizaje: Clase 6, grupo experimental - Equipo: Rollito Primavera



Análisis del equipo Rollito Primavera:

El equipo Petites-amies ha realizado una excelente presentación, demostrando un alto nivel en varios aspectos. En torno al uso adecuado de los verbos del segundo grupo en francés, el equipo los conjugó correctamente en todo momento, obteniendo la puntuación máxima de 10 puntos en esta categoría. Sobre a la originalidad y la creación de situaciones únicas, el equipo cumplió con los subcriterios, presentando una historieta innovadora con situaciones originales que enriquecieron su trabajo. Esto les permitió ganar otros 10 puntos. La secuencia lógica y la organización clara de los paneles fueron igualmente sobresalientes, con una estructura bien definida que facilitó la comprensión de la historieta. El orden y la disposición de los paneles fueron adecuados, permitiendo una narración fluida y coherente, lo que les otorgó los 10 puntos completos.

En cuanto a la corrección gramatical y ortográfica, no hubo errores notables, lo que refleja un alto nivel de precisión en su trabajo, asegurando otros 10 puntos en esta categoría.

Finalmente, respecto a la pronunciación y a la entonación, el equipo cumplió con una pronunciación clara y precisa, pero mostró algunas dificultades en la entonación, lo que no

permitió transmitir completamente las emociones que el diálogo podía haber evocado. Esto los llevó a obtener 8 puntos en esta sección, aunque siguen mostrando un buen nivel.

En resumen, el equipo Petites-amies alcanzó una destacada puntuación total de 48 sobre 50, con una ligera oportunidad de mejora en la entonación para lograr una expresión más emocional. A pesar de esto, su desempeño fue excelente en todos los demás aspectos.

En general, los tres equipos demostraron una sólida comprensión de los verbos del segundo grupo y creatividad en la elaboración de sus historietas. Sin embargo, la entonación y la transmisión de sentimientos fueron las áreas donde se observaron diferencias que influyeron en la puntuación final. Gracias a la implementación de la gamificación y al proceso de autoevaluación, los alumnos pudieron reflexionar sobre su propio desempeño, lo que contribuyó a un aprendizaje significativo y autónomo.

En lo que respecta a la secuencia didáctica diseñada para el segundo tema del curso de francés I, enfocado en la conjugación de los verbos del segundo grupo en presente del indicativo en francés, ha permitido que los estudiantes del primer semestre de licenciatura adquieran una comprensión sólida sobre las reglas de conjugación y las excepciones asociadas a estos verbos.

La secuencia didáctica aplicada al grupo experimental, mediante la estrategia de gamificación con la creación de una historieta en Canva, permitió a los estudiantes aprender y aplicar las conjugaciones de los verbos del segundo grupo en presente del indicativo en francés de manera creativa y dinámica. La actividad facilitó su comprensión de las reglas gramaticales y promovió la producción escrita de manera coherente y original. La evaluación, a través de una lista de cotejo, evidenció el dominio de las conjugaciones, la creatividad y la correcta aplicación de la gramática, logrando los objetivos de aprendizaje de forma efectiva y motivadora.

Tema tres Conjugación de verbos del tercer grupo en presente del indicativo en francés

Grupo experimental

Esta secuencia didáctica, diseñada para el grupo experimental del primer semestre en la asignatura de Francés I, incorpora la gamificación como estrategia para facilitar la conjugación de verbos del tercer grupo en presente del indicativo en francés. En esta secuencia didáctica, centrada en la conjugación de los verbos del tercer grupo en el presente del indicativo en francés, se buscó que los estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Lenguas adquirieran una comprensión significativa de las estructuras gramaticales irregulares. Los estudiantes analizaron y clasificaron las conjugaciones irregulares de estos verbos, como *mettre*, *partir*, *lire*, *dormir*, *apprendre*, *entendre*, *écrire*, entre otros, con el fin de utilizarlas tanto de manera oral como escrita.

La estrategia de enseñanza-aprendizaje empleada en esta unidad fue la gamificación, a través de la creación de una historia interactiva en PowerPoint, en la cual los alumnos debieron integrar los verbos del tercer grupo en diferentes contextos narrativos. Esta estrategia permitió no solo el refuerzo de las reglas gramaticales, sino también el desarrollo de habilidades creativas, en vista que los estudiantes tuvieron que cuidar aspectos como la coherencia de la historia, el uso correcto de los verbos, la presentación visual y la creatividad.

Respecto al proceso de evaluación se llevó a cabo mediante una lista de cotejo, que permitió medir tanto el dominio de la conjugación de los verbos en cuestión como la capacidad de los estudiantes para aplicar estas conjugaciones en una narrativa original y bien estructurada. La gamificación, como estrategia, favoreció el aprendizaje e incentivando la motivación de los estudiantes mientras reforzaban su competencia en la lengua francesa.

Secuencia didáctica por tema

(Grupo experimental)

Nivel:	Licenciatura	Grado:	1 ro semestre	Asignatura:	Francés I

Bloque:	Comparación de periodos de tiempo del indicativo.		
Tema:	Tres		
Contenido:	Conjugación de verbos del tercer grupo en presente del indicativo en francés.		
Propósito de aprendizaje		Competencia Disciplinar	
Analiza la conjugación irregular de los verbos del tercer grupo y la utiliza en la elaboración de ideas claras y precisas de manera oral y escrita.		Clasifica la conjugación de los verbos irregulares del tercer grupo de manera precisa y clara.	

Secuencia didáctica	
Objeto de aprendizaje (subtemas)	Conjugación de verbos del tercer grupo y sus categorías como: mettre, partir, lire, dormir, apprendre, entendre, écrire, entre otros.
Competencia categoría	Clasifica la conjugación de verbos del tercer grupo del presente del indicativo en francés.
Competencia genérica	Conoce las reglas fonéticas que siguen los verbos del tercer grupo en presente del indicativo.
Atributo	Comprende las reglas de conjugación en cada desinencia con excepciones que pertenecen al tercer grupo en presente del indicativo.
Estrategia de enseñanza-aprendizaje	Realizar una historia en donde el alumno incluya verbos del tercer grupo en PowerPoint.
Evidencia de aprendizaje	Realización de una historia utilizando verbos del tercer grupo en PowerPoint.
Instrumento de evaluación	Mediante el uso de una lista de cotejo en donde se evaluarán ciertos criterios sobre la realización de la historia. 1. Presentación visual. 2. Uso correcto de verbos del tercer grupo en francés en presente del infinitivo. 3. Coherencia y cohesión de la historia. 4. Originalidad y creatividad. 5. Gramática y ortografía. 6. Pronunciación y entonación.

Clase 7 Conjugación de los verbos del tercer grupo como los casos de pouvoir, vouloir, valoir, y offrir y su subgrupo en presente del indicativo.

En la clase siete del grupo experimental, se empleó la gamificación como parte del proceso de enseñanza para el tema la conjugación de los verbos del tercer grupo en presente del indicativo, específicamente los casos de pouvoir, vouloir, valoir y el subgrupo de offrir. Durante la sesión, se introdujeron las características de estos verbos a través de una presentación en Zoho Show, fomentando la reflexión y participación de los estudiantes.

Para profundizar y reforzar los aprendizajes, se emplearon herramientas digitales como Quizlet y Flippity, permitiendo que los estudiantes desarrollaran juegos de concurso en equipo, utilizando los verbos del tercer grupo y su conjugación correcta. La sesión concluyó con una evaluación en Microsoft Forms, en la cual los estudiantes organizaron sus conocimientos y presentaron sus juegos interactivos, consolidando sus habilidades de conjugación en un ambiente lúdico y colaborativo.

Plan clase 7

(Grupo experimental)

Título del Tema:	Conjugación de los verbos del tercer grupo como los casos de pouvoir, vouloir, valoir, y offrir y su subgrupo en presente del indicativo.		
Propósito del bloque	Identifica la conjugación de los verbos pouvoir, vouloir y valoir, y diferencia los verbos que pertenecen al subgrupo de offrir pertenecientes al tercer grupo en presente del indicativo.		
Asignatura	Grado:	Ciclo Escolar:	
Francés I	Primero	23-24	
Número de clase: 7			
Fechas: octubre 2023.		Tiempo: 50 min	
Contenido: Aspecto, temas de reflexión o ejes.	Aprendizaje esperado:		
Conjugación de los verbos del tercer grupo pouvoir, vouloir, valoir, y offrir y su subgrupo.	Conoce la conjugación de los verbos del tercer grupo y clasifica los verbos pouvoir, vouloir, valoir, offrir y su subgrupo.		
Competencia categoría	Competencia genérica		
Emplea las reglas de conjugación de los verbos del tercer grupo en francés para comunicarse en dicho idioma. Esto implica ser capaz de hablar, leer, escribir y comprender los verbos de este grupo.	Es capaz de identificar la conjugación de los verbos del tercer grupo y su pronunciación para emitir mensajes apropiados en el idioma francés.		
Competencia de aprendizaje			
Identifica la conjugación de los verbos del tercer grupo los casos de pouvoir, vouloir y valoir y conoce su conjugación.			
Evidencia de enseñanza	Evidencia de aprendizaje		
Presentar el tema en una presentación de Zoho Show con la conjugación de los verbos pouvoir, vouloir, valoir y el subgrupo de offrir en presente del indicativo.	Elaborar un juego de concurso de los verbos del tercer grupo que se conjugan como offrir utilizando Flippity.		
Apoyos y Recursos	Equipo de cómputo, cañón, internet, Zoho Show, Flippity, Miro, Quizlet, Microsoft Forms		
Actividades de enseñanza y aprendizaje			
Inicio: 15 minutos El docente ingresa a Zoho Show en donde explica las características y conjugación de los verbos del tercer grupo, menciona que este grupo es muy irregular, es conformado por subgrupos y alude que durante esta sesión se aprenderán los verbos que se conjugan como pouvoir, vouloir, valoir y el subgrupo de offrir. En seguida el docente utiliza Microsoft Forms para complementar la explicación, en el cual el docente va interactuando con los alumnos lanzando las preguntas detonadoras que inciten a la reflexión y el análisis de los alumnos sobre el tema de estudio: 1. ¿Qué características tienen los verbos del tercer grupo en presente del indicativo?			

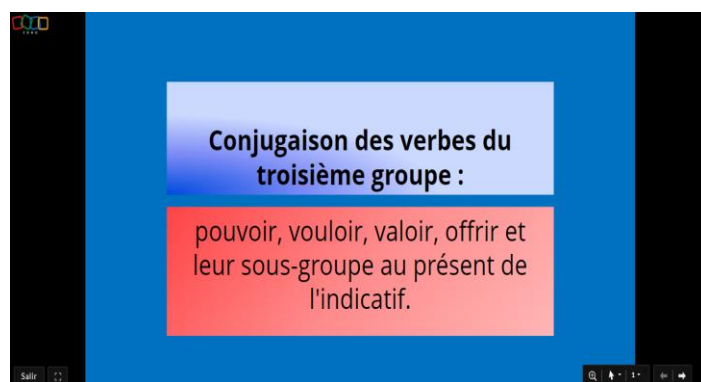
2. ¿Cuáles son las terminaciones de los verbos pouvoir, vouloir y valoir? 3. ¿Cómo obtener el radical de los verbos que se conjugan como offrir? 4. ¿Cuáles son las terminaciones de los de verbos que se conjugan como offrir? El estudiante ingresa a Miro y coloca sus ideas sobre el tema conjugación de los verbos del tercer grupo los casos de pouvoir, vouloir, valoir, y offrir y su subgrupo en presente del indicativo expuesto por el docente, participando activamente en la resolución de las preguntas detonadoras. Desarrollo: 25 minutos El docente realiza la retroalimentación del tema expuesto empleando una actividad de gamificación en Quizlet sobre la conjugación de los verbos del tercer grupo los casos de pouvoir, vouloir, valoir, y offrir y su subgrupo en presente del indicativo. El estudiante desde su celular identifica la conjugación de los verbos pouvoir, vouloir y valoir, y diferencia los verbos que pertenecen al subgrupo de offrir. El docente da la instrucción de realizar un juego de concurso usando Flippity en equipos donde se escriban los verbos que se conjugan como offrir. El estudiante realiza en equipos un juego de concurso usando Flippity en donde hace uso de los verbos del tercer grupo que se conjugan como offrir. Cierre: 10 minutos El docente pide a los equipos compartir juego de concurso e interactuar de manera lúdica con sus compañeros y realizar una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del tercer grupo. Un representante de cada equipo comparte ante el grupo juego de concurso y realiza una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del primer grupo que se conjugan como offrir en la lista.	Evaluación Se evalúa mediante Microsoft Forms la capacidad del alumno para organizar sus conocimientos sobre conjugación de verbos del tercer grupo los casos de pouvoir, vouloir, valoir, y offrir y su subgrupo en presente del indicativo, representada mediante la elaboración de un juego de concurso en la cual deben incluir los verbos del tercer grupo que se conjugan como offrir en Flippity.

Evidencias de enseñanza-aprendizaje

Evidencias de enseñanza: Presentar el tema en una presentación de Zoho Show con la conjugación de los verbos pouvoir, vouloir, valoir y el subgrupo de offrir en presente del indicativo.

Figura 26.

Evidencia de enseñanza: Clase 7 del grupo experimental



Se organizaron tres equipos a los cuales se les solicito realizar el ejercicio planeado en la evidencia de enseñanza y en seguida se les aplico una encuesta de autoevaluación que se realizó por equipo.

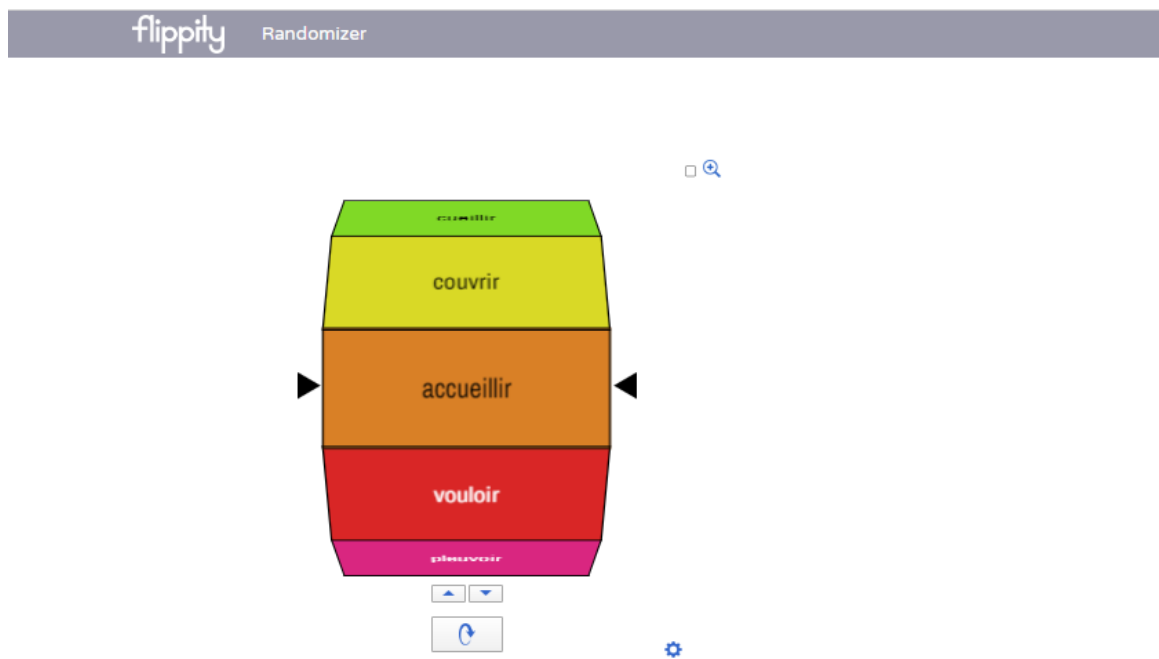
En el presente análisis de una actividad gamificada, desarrollada por tres equipos: Challenge team, Petites-amies y Rollito Primavera, a través de una serie de criterios centrados en la creatividad, funcionalidad, participación y colaboración durante la creación de un juego de concurso en la plataforma Flippity. Cada equipo demostró su capacidad para diseñar una actividad interactiva, identificar correctamente los verbos del tercer grupo que pertenecen al subgrupo de offrir, y fomentar un ambiente de trabajo colaborativo y participativo. La evaluación fue realizada mediante la autoevaluación (véase anexo 9) por los alumnos en cinco categorías, lo que permitió identificar tanto las fortalezas como las áreas de mejora de cada equipo en su desempeño grupal.

Equipo 1: Challenge team

Evidencias de aprendizaje: Elaborar un juego de concurso de los verbos del tercer grupo que se conjugan como offrir utilizando Flippity.

Figura 27.

Evidencia de aprendizaje: Clase 7, grupo experimental - Equipo: Challenge team



Análisis del equipo Challenge team:

El equipo Challenge demostró una creatividad y originalidad sobresalientes en el diseño del juego de concurso en Flippity, presentando una actividad altamente creativa, original y con un diseño innovador, lo cual les mereció una calificación de 4 puntos en esta categoría. Además, identificaron correctamente todos los verbos del tercer grupo que pertenecen al subgrupo de offrir, logrando también 4 puntos en este aspecto.

La funcionalidad y el entretenimiento de la actividad en Flippity fueron excepcionales, proporcionando una experiencia interactiva que mereció otra puntuación perfecta de 4 puntos. En torno a la participación y al compromiso de los estudiantes, estos mostraron interés y entusiasmo durante la actividad, participando de manera constante, por lo cual el equipo recibió 3 puntos en esta categoría.

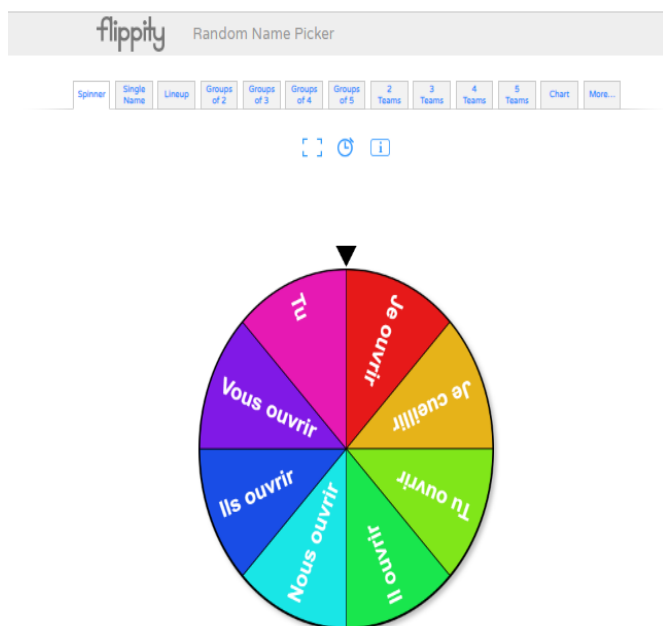
Finalmente, la retroalimentación y la colaboración entre los miembros del equipo fueron satisfactorias, por cuanto la mayoría de los integrantes proporcionaron retroalimentación y trabajaron colaborativamente, obteniendo una puntuación de 3 puntos. En total, el equipo Challenge obtuvo una calificación de 18 sobre 20 puntos.

Equipo 2: Petites-amies

Evidencias de aprendizaje: Elaborar un juego de concurso de los verbos del tercer grupo que se conjugan como offrir utilizando Flippity.

Figura 28.

Evidencia de aprendizaje: Clase 7, grupo experimental - Equipo: Petites-amies



Análisis equipo Petites-amies:

El equipo Petites-amies destacó por su creatividad y originalidad en el diseño del juego de concurso en Flippity, logrando una actividad innovadora y original que les valió una calificación de 4 puntos en esta categoría. Además, identificaron correctamente todos los verbos del tercer grupo pertenecientes al subgrupo de offrir, lo que también les otorgó 4 puntos.

La funcionalidad y el entretenimiento del juego en Flippity fueron excelentes, ofreciendo una experiencia interactiva sobresaliente, razón por la cual obtuvieron la máxima puntuación de 4 puntos en este aspecto. Sobre la participación y al compromiso de los estudiantes, estos mostraron un gran interés y entusiasmo durante la actividad, participando activamente, por lo cual el equipo recibió otros 4 puntos en esta categoría. Por último, la mayoría de los miembros del equipo proporcionaron retroalimentación y trabajaron de manera colaborativa, obteniendo 3 puntos en este aspecto. En total, el equipo Petites-amies alcanzó una calificación de 19 sobre 20 puntos.

Evidencias de aprendizaje: Elaborar un juego de concurso de los verbos del tercer grupo que se conjugan como *offrir* utilizando Flippity.

Evidencia de aprendizaje: Clase 7, grupo experimental - Equipo: Rollito Primavera



El equipo Rollito Primavera desarrolló una actividad de concurso en Flippity que destacó por su creatividad, originalidad y un diseño innovador, obteniendo una calificación de 4 puntos en esta categoría. Además, identificaron correctamente todos los verbos del tercer grupo pertenecientes al subgrupo de offrir, logrando otros 4 puntos.

La funcionalidad y el entretenimiento del juego en Flippity fueron excepcionales, brindando una experiencia interactiva que mereció la máxima puntuación de 4 puntos. En base a la participación y al compromiso de los estudiantes, estos mostraron interés y entusiasmo durante la actividad, participando de manera regular, lo cual les otorgó una puntuación de 3 puntos.

Finalmente, la mayoría de los miembros del equipo proporcionaron retroalimentación y trabajaron colaborativamente, obteniendo una calificación de 3 puntos

en esta área. En total, el equipo Rollito Primavera alcanzó una puntuación de 18 sobre 20 puntos.

Por otra parte, tras analizar los resultados de la autoevaluación por parte de los estudiantes, se observa que el equipo Petites-amies obtuvo la puntuación más alta, destacándose en la participación y el compromiso de sus miembros. Por su parte, Challenge team y Rollito Primavera muestran un rendimiento equilibrado, con fortalezas en la creatividad y la funcionalidad de sus juegos, pero con áreas de mejora en la participación y la retroalimentación. En general, todos los equipos lograron buenos resultados, reflejando un sólido manejo de los contenidos y un diseño innovador en las actividades de gamificación. La evaluación realizada por los mismos alumnos permitió una reflexión crítica sobre su propio desempeño, lo que enriquece el proceso de aprendizaje.

Clase 8 Conjugación de los verbos del tercer grupo desinencias -ttre como mettre, battre y -dre como apprendre, attendre.

En la clase ocho del grupo experimental, se empleó la gamificación como parte del proceso de enseñanza para el tema la conjugación de los verbos del tercer grupo con desinencias -ttre y -dre, como mettre, battre, apprendre y attendre. La clase tuvo como objetivo que los estudiantes categorizaran y comprendieran estas conjugaciones para fortalecer sus habilidades de comunicación en francés.

La sesión comenzó con una presentación en Genially, donde el docente explicó las características de estos verbos y su comportamiento irregular, y motivó a los estudiantes a reflexionar mediante preguntas en Survey Planet. Los estudiantes, utilizando la aplicación ColorNote, organizaron sus ideas y participaron en la discusión sobre cómo obtener las raíces y las terminaciones de los verbos -ttre y -dre.

Durante la fase de desarrollo, el docente reforzó el tema con una actividad interactiva en Wordwall, seguida de una dinámica grupal en Educima, en la que los estudiantes crearon y resolvieron una sopa de letras en línea utilizando los verbos estudiados. Para concluir, cada equipo presentó su sopa de letras y planteó una serie de preguntas a sus compañeros, lo que permitió a los estudiantes aplicar y demostrar sus conocimientos en un contexto lúdico. La evaluación se realizó mediante una encuesta en Survio, en la cual los estudiantes mostraron su comprensión y organización de los verbos del tercer grupo conjugados en presente del indicativo.

Plan clase 8

(Grupo experimental)

Título del Tema:	Conjugación de los verbos del tercer grupo desinencias -ttre como mettre, battre y -dre como apprendre, attendre.		
Propósito del bloque	Categoriza la conjugación de los verbos cuya desinencia es -ttre como mettre, battre y los verbos con desinencias -dre como apprendre, attendre.		
Asignatura	Grado:	Ciclo Escolar:	
Francés I	Primero	23-24	
Número de clase: 8			
Fechas: octubre 2023.		Tiempo: 50 min	
Contenido: Aspecto, temas de reflexión o ejes.	Aprendizaje esperado:		
Conjugación de los verbos del tercer grupo con desinencias -ttre y -dre.	Clasifica la conjugación de los verbos del tercer grupo que tienen desinencias -ttre y -dre.		
Competencia categoría	Competencia genérica		
Emplea las reglas de conjugación de los verbos del tercer grupo en francés para comunicarse en dicho idioma. Esto implica ser capaz de hablar, leer, escribir y comprender los verbos de este grupo.	Es capaz de identificar la conjugación de los verbos del tercer grupo y su pronunciación para emitir mensajes apropiados en el idioma francés.		
Competencia de aprendizaje			
Subdivide la conjugación de los verbos del tercer grupo que tienen desinencias -ttre como mettre, battre y los que tienen desinencias -dre como apprendre, attendre.			
Evidencia de enseñanza	Evidencia de aprendizaje		
Presentar el tema en Genially sobre la conjugación de los verbos con desinencias -ttre y -dre pertenecientes al tercer grupo en presente del indicativo.	Elaborar una sopa de letras en línea usando los verbos del tercer grupo que tienen desinencias -ttre y -dre empleando Educima.		
Apoyos y Recursos	Equipo de cómputo, cañón, internet, Genially, aplicación ColorNote, Survey Planet, Wordwall, Educima, Survio		
Actividades de enseñanza y aprendizaje			
Inicio: 15 minutos El docente ingresa a Genially e inicia el tema explicando las características y conjugación de los verbos del tercer grupo, menciona que este grupo es muy irregular, es conformado por subgrupos y alude que durante esta sesión se aprenderán los verbos que tienen desinencias -ttre como mettre, battre y desinencias -dre como apprendre, attendre. Una vez explicado el tema lanza las preguntas detonadoras que inciten a la reflexión del alumno usando Survey Planet: En seguida el docente utiliza Survey Planet para complementar la explicación, en el cual el docente va interactuando con los alumnos lanzando las preguntas detonadoras que inciten a la reflexión y el análisis de los alumnos sobre el tema de estudio: 1. ¿Qué características tienen los verbos del tercer grupo en presente del indicativo?			

2. ¿Cómo obtener el radical de los verbos que tienen desinencias -ttre?
3. ¿Cómo obtener el radical de los verbos que tienen desinencias -dre?
4. ¿Cuáles son las terminaciones según el pronombre personal de los verbos con desinencias -ttre?
5. ¿Cuáles son las terminaciones según el pronombre personal de los verbos con desinencias -dre?

El estudiante ingresa a ColorNote organiza sus ideas sobre el tema conjugación de los verbos del tercer grupo desinencias -ttre como mettre, battre y -dre como apprendre, attendre expuesto por el docente, participando activamente en la resolución de las preguntas detonadoras.

Desarrollo: 25 minutos

El docente realiza la retroalimentación del tema expuesto empleando una actividad de gamificación en Wordwall sobre la conjugación de los verbos del tercer grupo con desinencias -ttre como mettre, battre y -dre como apprendre, attendre.

El estudiante interactúa respondiendo las rondas de preguntas sobre la conjugación de los verbos del tercer grupo con desinencias -ttre como mettre, battre y -dre como apprendre, attendre.

El docente da la instrucción de realizar una sopa de letras en línea usando los verbos del tercer grupo que tienen desinencias -ttre como mettre, battre y -dre como apprendre, attendre empleando Educima.

El estudiante realiza en quipos una sopa de letras en línea en donde hace uso de los verbos del tercer grupo cuyas desinencias son -ttre como mettre, battre y -dre como apprendre, attendre.

Cierre: 10 minutos

El docente pide presentar su sopa de letras en línea mediante una actividad de gamificación en donde los alumnos respondan una serie de preguntas propuestas por el equipo en turno.

Un representante de cada equipo interactúa con sus compañeros presentando una sopa de letras en línea, al finalizar la actividad el representante dará una retroalimentación en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del tercer grupo con desinencias -ttre como mettre, battre y -dre como apprendre, attendre en un juego de mesa en línea.

Evaluación	Se evalúa mediante Survio la capacidad del alumno para organizar sus conocimientos sobre conjugación de verbos del tercer grupo cuyas desinencias sean -ttre como mettre, battre y -dre como apprendre, attendre, representada mediante la elaboración de una sopa de letras en línea en el cual deben incluir los verbos del tercer grupo que tengan desinencias -ttre y -dre empleando Educima.

Evidencias de enseñanza-aprendizaje

Evidencias de enseñanza: Presentar el tema en Genially sobre la conjugación de los verbos con desinencias -ttre y -dre pertenecientes al tercer grupo en presente del indicativo.

Figura 30.

Evidencia de enseñanza: Clase 8 del grupo experimental



Se organizaron tres equipos a los cuales se les solicitó realizar el ejercicio planeado en la evidencia de enseñanza y en seguida se les aplicó una encuesta de autoevaluación que se realizó por equipo.

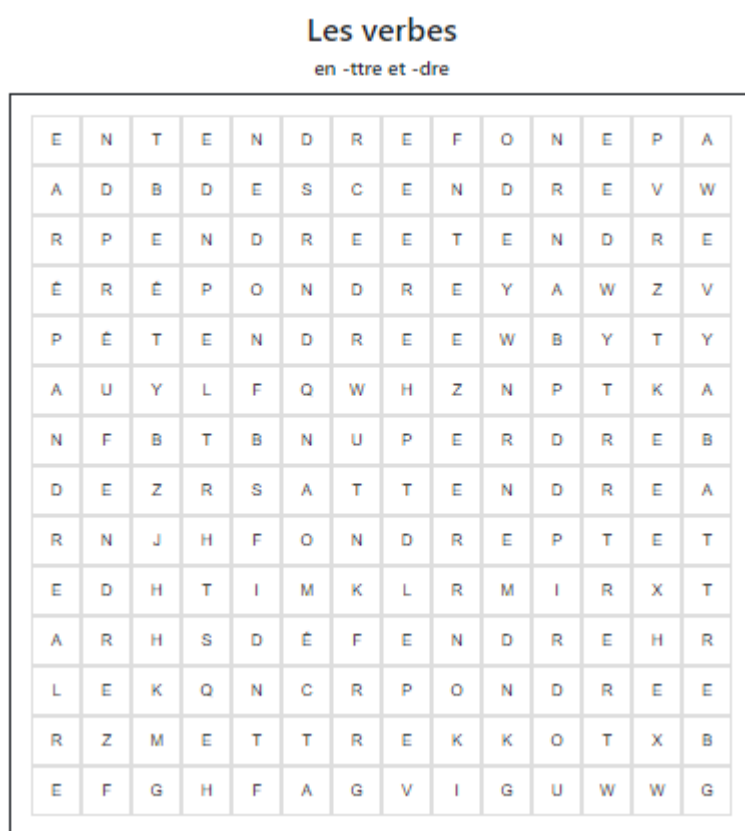
El presente análisis, muestra la participación de tres equipos: Challenge team, Petites-amies y Rollito Primavera. En donde se evaluaron cuatro criterios: la selección correcta de verbos del tercer grupo (-ttre, -dre) y su conjugación, la claridad y organización del diseño de la sopa de letras, el uso adecuado de la plataforma Educima, y la ortografía y precisión en su trabajo. Además, se implementó una estrategia de gamificación para fomentar la participación de los estudiantes. La evaluación de la actividad fue realizada por los propios alumnos, lo que permitió identificar tanto fortalezas como áreas de mejora (véase anexo 10).

Equipo 1: Challenge team

Evidencias de aprendizaje: Elaborar una sopa de letras en línea usando los verbos del tercer grupo que tienen desinencias -ttrre y -dre empleando Educima.

Figura 31.

Evidencia de aprendizaje: Clase 8, grupo experimental - Equipo: Challenge team



Análisis del equipo Challenge team

El equipo Challenge team realizó una excelente selección de verbos, asegurándose de que todos los verbos elegidos pertenecieran al tercer grupo (-ttrre, -dre) y estuvieran correctamente conjugados, obteniendo así la calificación máxima de 4 puntos en esta categoría. Asimismo, el diseño y la disposición de la sopa de letras fue claro y bien organizado, lo que facilitó la localización de todos los verbos y les mereció otros 4 puntos. Además, utilizaron correctamente todas las funcionalidades de Educima para crear una sopa

de letras interactiva, aprovechando las opciones de personalización, lo cual les permitió obtener la puntuación completa de 4 puntos en este aspecto.

En cuanto a la ortografía y precisión, la actividad contenía uno o dos errores ortográficos o tipográficos, por lo que en esta categoría recibieron 3 puntos. En total, el equipo Challenge team alcanzó una calificación de 15 sobre 16 puntos.

Equipo 2: Petites-amies

Evidencias de aprendizaje: Elaborar una sopa de letras en línea usando los verbos del tercer grupo que tienen desinencias -ttre y -dre empleando Educima.

Figura 32.

Evidencia de aprendizaje: Clase 8, grupo experimental - Equipo: Petites-amies

verbes en -ttre et -dre

J	D	P	O	N	D	R	E	M	Y	G	P
B	A	T	T	R	E	F	O	N	D	R	E
M	P	E	R	D	R	E	A	R	O	W	R
D	É	F	E	N	D	R	E	U	J	N	B
E	K	E	N	T	E	N	D	R	E	C	V
X	R	E	N	D	R	E	E	C	J	P	Y
T	A	T	T	E	N	D	R	E	G	D	E
R	É	P	O	N	D	R	E	I	Y	W	Y
V	T	P	R	É	P	A	N	D	R	E	W
V	E	N	D	R	E	P	E	N	D	R	E
L	M	E	T	T	R	E	X	R	Q	E	Y
D	E	S	C	E	N	D	R	E	B	Z	M

Análisis del equipo Petites-amies

El equipo Petites-amies realizó una selección precisa de verbos, asegurándose de que todos los verbos pertenecieran al tercer grupo (-ttre, -dre) y estuvieran bien conjugados, lo cual les permitió obtener la calificación máxima de 4 puntos en esta categoría. El diseño y disposición de la sopa de letras fueron claros y bien organizados, facilitando la localización de todos los verbos, lo que les mereció otros 4 puntos. Además, utilizaron de manera

efectiva todas las funcionalidades de Educima para crear una sopa de letras interactiva, aprovechando todas las opciones de personalización y alcanzando la puntuación completa de 4 puntos en este aspecto.

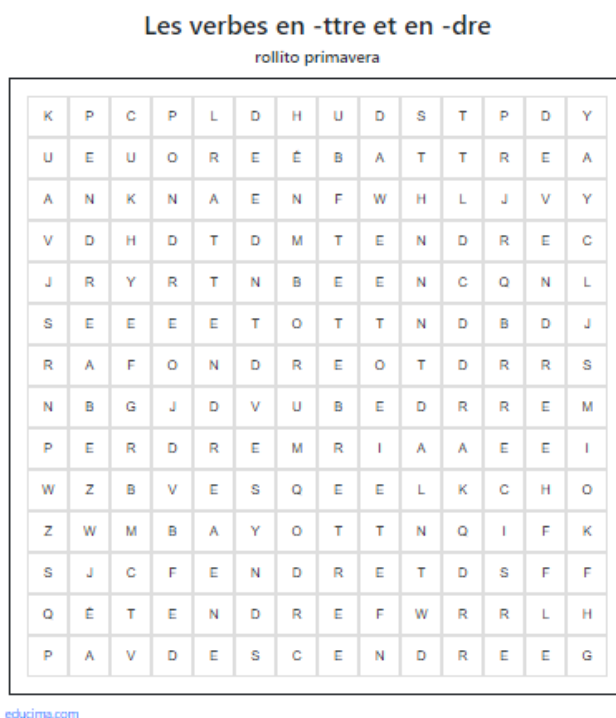
Por lo que respecta a la ortografía y a la precisión, el equipo no cometió errores ortográficos ni tipográficos, obteniendo así la calificación máxima de 4 puntos en esta categoría. En total, el equipo Petites-amies alcanzó una puntuación perfecta de 16 sobre 16 puntos.

Equipo 3: Rollito Primavera

Evidencias de aprendizaje: Elaborar una sopa de letras en línea usando los verbos del tercer grupo que tienen desinencias -ttre y -dre empleando Educima.

Figura 33.

Evidencia de aprendizaje: Clase 8, grupo experimental - Equipo: Rollito Primavera



Análisis del equipo Rollito Primavera

El equipo Rollito Primavera llevó a cabo una excelente selección de verbos, asegurándose de que todos pertenecieran al tercer grupo (-ttre, -dre) y estuvieran correctamente conjugados, lo que les valió la calificación máxima de 4 puntos en esta categoría. El diseño

y la disposición de la sopa de letras fueron claros y bien organizados, facilitando la localización de todos los verbos y obteniendo así otros 4 puntos.

Además, utilizaron correctamente todas las funcionalidades de Educima para crear una sopa de letras interactiva, aprovechando las opciones de personalización y logrando una puntuación perfecta de 4 puntos en este aspecto. Referente a la ortografía y a la precisión, la actividad no presentó errores ortográficos ni tipográficos, lo que les permitió alcanzar la calificación máxima de 4 puntos en esta categoría. En total, el equipo Rollito Primavera obtuvo una puntuación perfecta de 16 sobre 16 puntos.

Tras la autoevaluación y el uso de la gamificación, se observa que los equipos Petites-amies y Rollito Primavera lograron una excelente puntuación, destacándose en todas las áreas evaluadas, incluyendo precisión en la ortografía. Mientras tanto, Challenge team presentó un desempeño muy sólido, pero tuvo algunos errores ortográficos. A pesar de esta diferencia, todos los equipos demostraron un buen manejo del contenido y del uso de las herramientas como Educima, reflejando un alto nivel de compromiso y habilidad en la tarea asignada.

Clase 9 Conjugación de los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre pertenecientes al tercer grupo.

En la clase nueve del grupo experimental, se empleó la gamificación como parte del proceso de enseñanza para el tema la conjugación de los verbos del tercer grupo pertenecientes a los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre en presente del indicativo. El objetivo de la sesión fue que los estudiantes categorizaran y dominaran la conjugación de estos subgrupos de verbos irregulares para mejorar su habilidad de comunicación en francés.

La clase comenzó con una explicación en Quizizz, donde el docente introdujo las características y peculiaridades de estos subgrupos y planteó preguntas que invitaban a los estudiantes a reflexionar sobre la obtención de las raíces y las terminaciones de cada tipo de verbo. Los estudiantes utilizaron Simplenote para organizar sus ideas y participar en la discusión, logrando una comprensión más profunda sobre el tema.

Durante el desarrollo de la sesión, el docente reforzó el contenido mediante una actividad interactiva en Kahoot, en la que los estudiantes respondieron preguntas sobre la conjugación de los verbos rire, courir, dormir y vivre. Posteriormente, en equipos, los estudiantes crearon un listado en Padlet con los verbos de cada subgrupo, aplicando lo aprendido sobre sus conjugaciones.

Para concluir, cada equipo presentó su lista y compartió sus reflexiones sobre el uso de estos verbos en francés. La sesión cerró con una evaluación en e-encuesta, en la que los estudiantes demostraron su habilidad para clasificar los verbos y comprender sus estructuras de conjugación en presente del indicativo.

Plan clase 9

(Grupo experimental)

Título del Tema:	Conjugación de los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre pertenecientes al tercer grupo.

Propósito del bloque	Categoriza la conjugación de los verbos que se conjugan como: rire, courir, dormir y vivre pertenecientes al tercer grupo.

Asignatura	Grado:	Ciclo Escolar:
Francés I	Primero	23-24

Número de clase: 9

Fechas: octubre 2023.	Tiempo: 50 min

Contenido: Aspecto, temas de reflexión o ejes.	Aprendizaje esperado:
Conjugación de los verbos del tercer grupo que forman parte de los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre.	Clasifica la conjugación de los verbos del tercer grupo que se conjugan como rire, courir, dormir y vivre.

Competencia categoría	Competencia genérica
Emplea las reglas de conjugación de los verbos del tercer grupo en francés para comunicarse en dicho idioma. Esto implica ser capaz de hablar, leer, escribir y comprender los verbos de este grupo.	Es capaz de identificar la conjugación de los verbos del tercer grupo y su pronunciación para emitir mensajes apropiados en el idioma francés.
Competencia de aprendizaje	
Subdivide la conjugación de los verbos del tercer grupo que forman parte de los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre.	

Evidencia de enseñanza	Evidencia de aprendizaje
Presentar en Quizziz el tema conjugación de los verbos que conforman los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre en presente del indicativo.	Elaborar un listado de los verbos del tercer grupo que pertenecen los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre en presente del indicativo en Padlet.

Apoyos y Recursos	Equipo de cómputo, cañón, internet, Quizziz, Padlet, Simplenote, encuesta, celulares o tablets.

Actividades de enseñanza y aprendizaje	
Inicio: 15 minutos El docente ingresa a Quizziz en donde comienza la explicación sobre las características y conjugación de los verbos del tercer grupo, menciona que este grupo es muy irregular, es conformado por subgrupos y alude que durante esta sesión se aprenderán los verbos que forman parte de los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre en presente del indicativo. En seguida el docente utiliza Quizziz para complementar la explicación, en el cual el docente va interactuando con los alumnos lanzando las preguntas detonadoras que inciten a la reflexión y el análisis de los alumnos sobre el tema de estudio: 1. ¿Qué características tienen los verbos del tercer grupo en presente del indicativo? 2. ¿Cómo obtener el radicar de los verbos que se conjugan como rire? 3. ¿Cómo obtener el radicar de los verbos que se conjugan como courir?	

4. ¿Cómo obtener el radicar de los verbos que se conjugan como dormir?
5. ¿Cómo obtener el radicar de los verbos que se conjugan como vivre?
6. ¿Cuáles son las terminaciones según el pronombre personal de los verbos pertenecientes a los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre?

El estudiante ingresa a Simplenote organiza sus ideas sobre el tema conjugación de los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre pertenecientes al tercer grupo. Expuesto por el docente, participando activamente en la resolución de las preguntas detonadoras.

Desarrollo: 25 minutos

El docente realiza una retroalimentación del tema expuesto sobre la conjugación de los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre pertenecientes al tercer grupo mediante una actividad de gamificación en Kahoot.

El estudiante interactúa desde su celular seleccionando las respuestas correctas en donde identifica la conjugación de los verbos del tercer grupo pertenecientes a los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre.

El docente da la instrucción de realizar una lista usando Padlet en equipos donde se escriban los verbos pertenecientes a los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre.

El estudiante realiza en equipos una lista usando Padlet en donde hace uso de los verbos del tercer grupo pertenecientes a los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre.

Cierre: 10 minutos

El docente pide compartir su lista al grupo y realizar una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del tercer grupo.

Un representante de cada equipo comparte ante el grupo su lista y realiza una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del tercer grupo pertenecientes a los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre en la lista.

Evaluación	Se evalúa mediante e-encuesta la capacidad del alumno para organizar sus conocimientos sobre conjugación de verbos del tercer grupo pertenecientes a los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre, representada mediante la elaboración de una lista usando Padlet en la cual deben incluir los verbos del tercer grupo que pertenecen a los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre en presente del indicativo.

Evidencias de enseñanza-aprendizaje

Evidencias de enseñanza: Presentar en Quizziz el tema conjugación de los verbos que conforman los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre en presente del indicativo.

Figura 34.

Evidencia de enseñanza: Clase 9 del grupo experimental



Se organizaron tres equipos a los cuales se les solicito realizar el ejercicio planeado en la evidencia de enseñanza y en seguida se les aplico una encuesta de autoevaluación que se realizó por equipo.

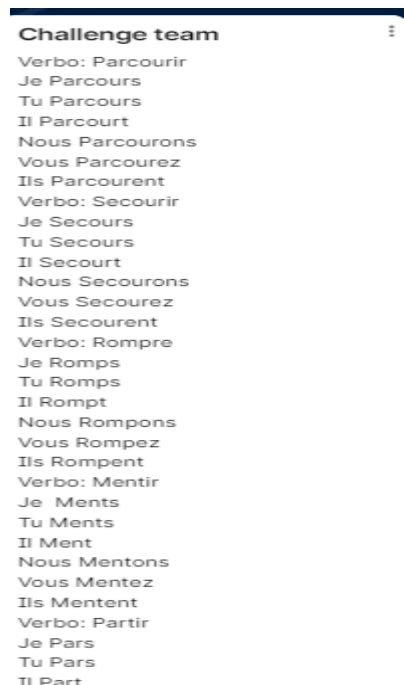
Este análisis se enfoca en una actividad gamificada donde los equipos Challenge team, Petites-amies y Rollito Primavera realizaron una autoevaluación de su desempeño en la conjugación, la pronunciación, la organización y la colaboración, usando Padlet. A través de la gamificación, los estudiantes evaluaron (véase anexo 11) aspectos clave como la correcta conjugación, precisión en la pronunciación y la colaboración en equipo, promoviendo el trabajo autónomo y reflexivo.

Equipo 1: Challenge team

Evidencias de aprendizaje: Elaborar un listado de los verbos del tercer grupo que pertenecen los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre en presente del indicativo en Padlet.

Figura 35.

Evidencia de aprendizaje: Clase 9, grupo experimental - Equipo: Challenge team



Análisis del equipo Challenge team:

El equipo Challenge team destacó en todos los aspectos evaluados, logrando una calificación perfecta de 4 puntos en cada uno de ellos. Primero, demostraron una correcta conjugación de los verbos que pertenecen a los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre, asegurándose de que todos los verbos estuvieran bien conjugados. Además, la precisión en

la pronunciación y la entonación de cada forma verbal fue impecable, en virtud de que todos los verbos fueron correctamente pronunciados.

En la misma línea la organización y la estructura del listado de verbos en Padlet, el equipo presentó una estructura excelente y bien organizada, facilitando la comprensión del contenido. La presentación visual del listado también fue excelente y clara, asegurando que la información fuera fácil de seguir.

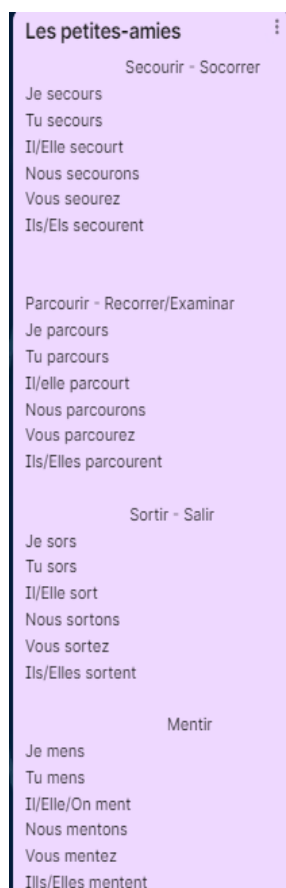
Por último, el nivel de participación y colaboración entre los estudiantes fue sobresaliente, debido a que participaron y colaboraron de manera eficiente entre ellos. En total, el equipo Challenge team obtuvo una puntuación perfecta de 20 sobre 20 puntos.

Equipo: Petites-amies

Evidencias de aprendizaje: Elaborar un listado de los verbos del tercer grupo que pertenecen los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre en presente del indicativo en Padlet.

Figura 36.

Evidencia de aprendizaje: Clase 9, grupo experimental - Equipo: Petites-amies



Les petites-amies	
Secourir - Socorrer	
Je secours	
Tu secours	
Il/Elle secourt	
Nous secourons	
Vous secourez	
Ils/Els secourent	
Parcourir - Recorrer/Examinar	
Je parcours	
Tu parcours	
Il/elle parcourt	
Nous parcourons	
Vous parcourez	
Ils/Elles parcourent	
Sortir - Salir	
Je sors	
Tu sors	
Il/Elle sort	
Nous sortons	
Vous sortez	
Ils/Elles sortent	
Mentir	
Je mens	
Tu mens	
Il/Elle/On ment	
Nous mentons	
Vous mentez	
Ils/Elles mentent	

Análisis del equipo Petites-amies

El equipo Petites-amies obtuvo una destacada calificación en la mayoría de los aspectos evaluados. Comenzaron con una correcta conjugación de los verbos que pertenecen a los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre, logrando 4 puntos por la conjugación precisa de todos los verbos.

Conjuntamente la precisión en la pronunciación y en la entonación, la mayoría de los verbos fueron correctamente pronunciados, lo que les otorgó 3 puntos en esta categoría. Además, la organización y estructura del listado de verbos en Padlet fue excelente, lo que les permitió obtener otros 4 puntos. La presentación visual del listado también fue clara y bien organizada, sumando otros 4 puntos al total.

Por último, los estudiantes participaron y colaboraron eficientemente entre ellos, lo que les dio una calificación máxima de 4 puntos en esta categoría. En total, el equipo Petites-amies alcanzó una puntuación de 19 sobre 20 puntos.

Equipo: Rollito Primavera

Evidencias de aprendizaje: Elaborar un listado de los verbos del tercer grupo que pertenecen los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre en presente del indicativo en Padlet.

Figura 37.

Evidencia de aprendizaje: Clase 9, grupo experimental - Equipo: Rollito Primavera

EQUIPO ROLLITO PRIMAVERA
•Verbo: MENSONGE•
-Je Ments
-Tu Ments
-Il/ Elle/ OnMente
-Nous Mentons
-Vous Mentez
-Ils/ Elles Mentent
•Verbo: SOURIRE•
-Je Souris
-Tu Souris
-Il/ Elle/ On Sourit
-Nous Sourions
-Vous Souriez
-Ils/ Elles Sourirent
•Verbo: DORMIR•
-Je Dors
-Tu Dors
-Il/ Elle/ On dort
-Nous Dormons
-Vous Dormez
-Ils/ Elles dorment
•Verbo: SECOURIR•
-Je Secours
-Tu Secours
-Il/ Elle/ On Secourt
-Nous Secourons
-Vous Secourez
-Ils/ Elles Secourent

Análisis del equipo Rollito Primavera:

El equipo Rollito Primavera se destacó en todos los aspectos evaluados, logrando una puntuación perfecta en cada uno de ellos. En primer lugar, la correcta conjugación de los verbos que pertenecen a los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre fue impecable, asegurándose de que todos los verbos estuvieran correctamente conjugados, lo que les otorgó 4 puntos.

En términos de la precisión en la pronunciación y la entonación, todos los verbos fueron correctamente pronunciados, lo que les permitió obtener otra calificación máxima de 4 puntos. Además, la organización y estructura del listado de verbos en Padlet fue excelente, facilitando la comprensión del contenido, lo que les mereció otros 4 puntos.

La presentación visual del listado también fue clara y bien organizada, sumando otros 4 puntos al total. Finalmente, el equipo mostró un alto nivel de participación y de colaboración, participando y colaborando de manera eficiente, lo que les valió los 4 puntos restantes. En total, el equipo Rollito Primavera obtuvo una puntuación perfecta de 20 sobre 20 puntos.

La autoevaluación dentro de la actividad gamificada mostró un alto nivel de competencia en los equipos Challenge team y Rollito Primavera, que destacaron en todas las áreas evaluadas. Aunque el equipo Petites-amies también tuvo un buen desempeño, presentaron oportunidades de mejora en la pronunciación. Esta experiencia resaltó la importancia de la gamificación en el fomento de la autorreflexión y el aprendizaje significativo.

Clase 10 Conjugación de los subgrupos de lire, croire, y joindre pertenecientes al tercer grupo

En la clase diez del grupo experimental, se empleó la gamificación como parte del proceso de enseñanza para el tema la conjugación de los verbos pertenecientes a los subgrupos de lire, croire y joindre, dentro del tercer grupo verbal en francés. El objetivo principal de esta clase fue que los estudiantes categorizaran y comprendieran las reglas de conjugación de estos verbos en el presente del indicativo, desarrollando habilidades de identificación y pronunciación necesarias para utilizarlos en la comunicación.

El docente utilizó la plataforma Nearpod para presentar el contenido de manera interactiva, complementada con un video explicativo y preguntas detonadoras que alentaron la reflexión de los estudiantes sobre las características de los verbos en cuestión. A través de esta estrategia, los estudiantes participaron activamente en la resolución de preguntas y actividades de gamificación, utilizando herramientas como Flippity para crear un ahorcado de verbos, lo que les permitió reforzar de manera lúdica los conocimientos adquiridos.

Plan clase 10

(Grupo experimental)

Título del Tema:	Conjugación de los subgrupos de lire, croire, y joindre pertenecientes al tercer grupo.		
Propósito del bloque	Categoriza la conjugación de los verbos que se conjugan como: lire, croire y joindre pertenecientes al tercer grupo.		
Asignatura	Grado:	Ciclo Escolar:	
Francés I	Primero	23-24	
Número de clase: 10			
Fechas: octubre 2023.		Tiempo: 50 min	
Contenido: Aspecto, temas de reflexión o ejes.	Aprendizaje esperado:		
Conjugación de los verbos del tercer grupo que forman parte de los subgrupos de lire, croire y joindre.	Clasifica la conjugación de los verbos del tercer grupo que se conjugan como lire, croire y joindre.		
Competencia categoría	Competencia genérica		
Emplea las reglas de conjugación de los verbos del tercer grupo en francés para comunicarse en dicho idioma. Esto implica ser capaz de hablar, leer, escribir y comprender los verbos de este grupo.	Es capaz de identificar la conjugación de los verbos del tercer grupo y su pronunciación para emitir mensajes apropiados en el idioma francés.		
Competencia de aprendizaje			
Subdivide la conjugación de los verbos del tercer grupo que forman parte de los subgrupos de lire, croire y joindre.			
Evidencia de enseñanza	Evidencia de aprendizaje		
Presentar en Nearpod el tema conjugación de los verbos que conforman los subgrupos de lire, croire y joindre en presente del indicativo.	Elaborar un ahorcado de los verbos del tercer grupo que pertenecen los subgrupos de lire, croire y joindre en presente del indicativo usando Flippity.		
Apoyos y Recursos	Equipo de cómputo, cañon, internet, Nearpod, Wordwall, ColorNote,		
Actividades de enseñanza y aprendizaje			
Inicio: 15 minutos			
El docente ingresa a Nearpod e inicia la explicación sobre las características y conjugación de los verbos del tercer grupo, menciona que este grupo es muy irregular, es conformado por subgrupos y alude que durante esta sesión se aprenderán los verbos que forman parte de los subgrupos de lire, croire y joindre en presente del indicativo.			
De igual manera en la plataforma de Nearpod el docente utiliza un video para complementar la explicación, en el cual el docente va interactuando con los alumnos lanzando las preguntas detonadoras que inciten a la reflexión y el análisis de los alumnos sobre el tema de estudio:			
1. ¿Qué características tienen los verbos del tercer grupo en presente del indicativo?			
2. ¿Cómo obtener el radicar de los verbos que se conjugan como lire?			
3. ¿Cómo obtener el radicar de los verbos que se conjugan como croire?			
4. ¿Cómo obtener el radicar de los verbos que se conjugan como joindre?			

5. ¿Cuáles son las terminaciones según el pronombre personal de los verbos pertenecientes a los subgrupos de lire, croire y joindre?

El estudiante ingresa a ColorNote y ordena sus ideas sobre el tema conjugación de los subgrupos de lire, croire y joindre pertenecientes al tercer grupo. Expuesto por el docente, participando activamente en la resolución de las preguntas detonadoras.

Desarrollo: 25 minutos

El docente da una retroalimentación del tema expuesto sobre la conjugación de los subgrupos de lire, croire y joindre pertenecientes al tercer grupo mediante una actividad de gamificación en Nearpod.

El estudiante analiza las preguntas e interactúa desde su celular respondiendo las rondas sobre la conjugación de los verbos del tercer grupo pertenecientes a los subgrupos de lire, croire y joindre.

El docente da la instrucción de realizar en equipos un ahorcado donde se empleen los verbos pertenecientes a los subgrupos de lire, croire y joindre usando Flippity.

El estudiante realiza en equipos un ahorcado donde se empleen los verbos del tercer grupo pertenecientes a los subgrupos de lire, croire y joindre usando Flippity.

Cierre: 10 minutos

El docente pide compartir con su equipo un ahorcado que elaboro en Flippity al grupo y realizar una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del tercer grupo.

Un representante de cada equipo comparte ante el grupo su ahorcado y realiza una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del tercer grupo pertenecientes a los subgrupos de lire, croire y joindre en la lista.

Evaluación

Se evalúa mediante la plataforma de Google forms la capacidad del alumno para organizar sus conocimientos sobre conjugación de verbos del tercer grupo pertenecientes a los subgrupos de lire, croire y joindre, representada mediante la elaboración de un ahorcado en Flippity en donde deben incluir los verbos del tercer grupo que pertenecen a los subgrupos de lire, croire y joindre en presente del indicativo.

Evidencias de enseñanza-aprendizaje

Evidencias de enseñanza: Presentar en Nearpod el tema conjugación de los verbos que conforman los subgrupos de lire, croire y joindre en presente del indicativo.

Figura 38.

Evidencia de enseñanza: Clase 10 del grupo experimental



Se organizaron tres equipos a los cuales se les solicitó realizar el ejercicio planeado en la evidencia de enseñanza y en seguida se les aplicó una encuesta de autoevaluación que se realizó por equipo.

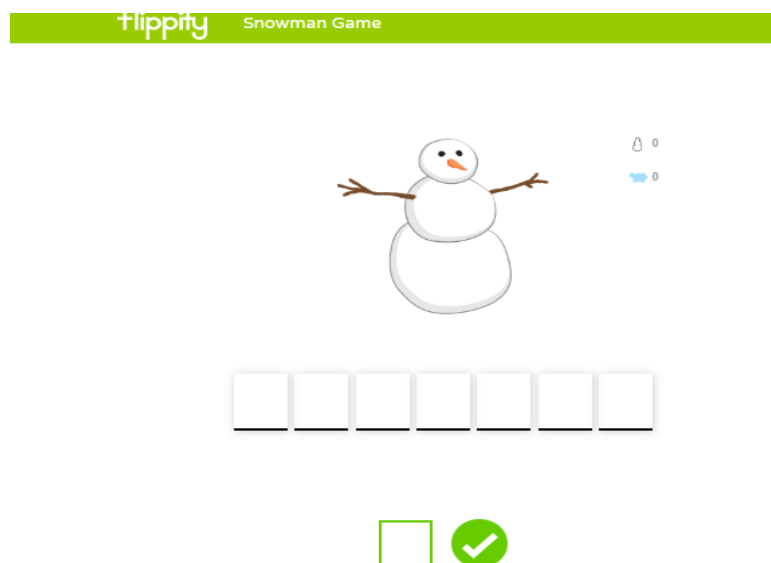
La presente actividad fue diseñada con el objetivo de reforzar el aprendizaje de los verbos del tercer grupo en francés, pertenecientes a los subgrupos de lire, croire y joindre. Los estudiantes trabajaron en equipo para identificar y conjugar correctamente estos verbos, además de crear un juego interactivo en la plataforma Flippity, empleando mediante la gamificación para poner en práctica sus conocimientos. Cabe señalar que, al finalizar la actividad, los propios alumnos realizaron una autoevaluación de su desempeño (véase anexo 12), valorando tanto la precisión de sus respuestas como su nivel de colaboración, participación y la calidad de la presentación visual de sus actividades.

Equipo 1: Challenge team

Evidencias de aprendizaje: Elaborar un ahorcado de los verbos del tercer grupo que pertenecen los subgrupos de lire, croire y joindre en presente del indicativo usando Flippity.

Figura 39.

Evidencia de aprendizaje: Clase 10, grupo experimental - Equipo: Challenge team



Análisis del equipo Challenge team:

El equipo Challenge team identificó correctamente los verbos del tercer grupo que pertenecen a los subgrupos de lire, croire y joindre, asegurando que todos los verbos

encajaron en los subgrupos correspondientes 4 puntos. Además, se encargó de la conjugación correcta de dichos verbos, demostrando que todos estaban adecuadamente conjugados 4 puntos.

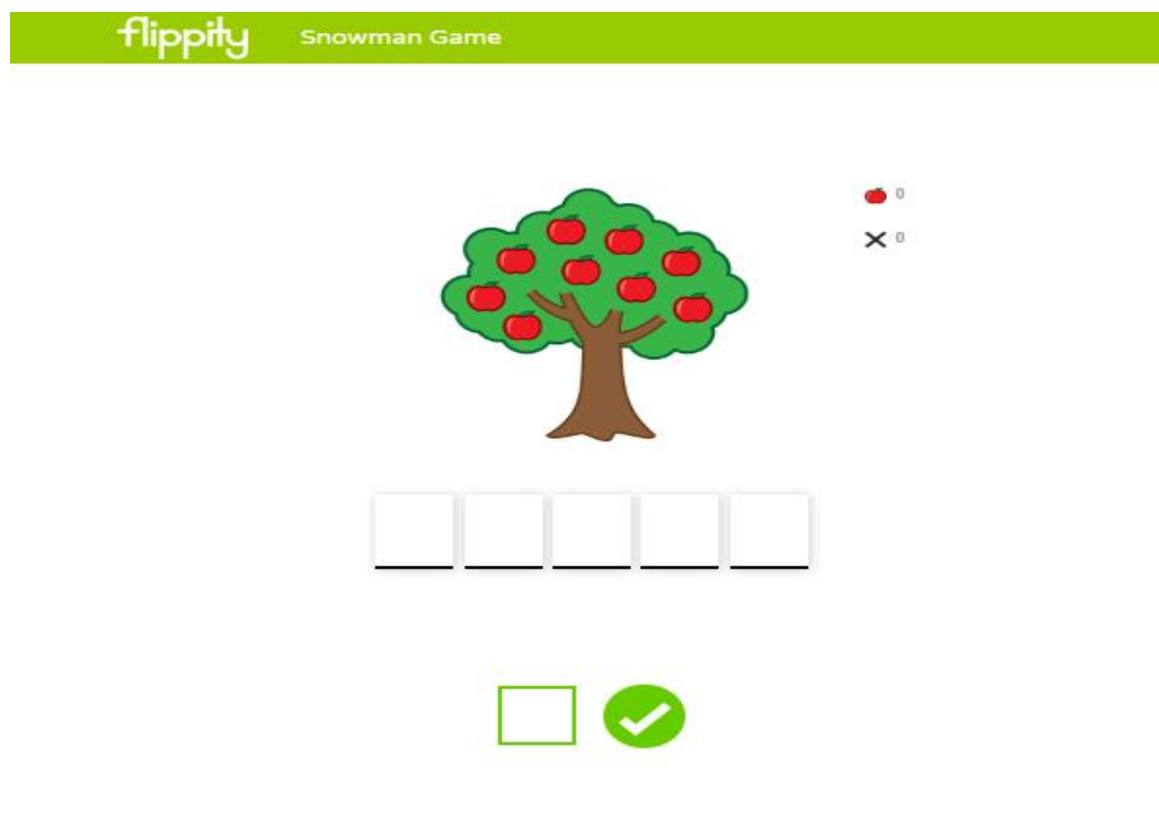
El diseño y la presentación visual del juego de ahorcado en Flippity fueron excepcionales, con una apariencia estética atractiva y una funcionalidad destacable 4 puntos por ello. Durante la actividad, los estudiantes mostraron un gran interés y entusiasmo, participando lo que les permitió obtener 4 puntos. Finalmente, los miembros del equipo proporcionaron retroalimentación constante y trabajaron de manera colaborativa, garantizando una interacción efectiva entre ellos recibiendo 4 puntos. La puntuación total fue de 20/20.

Equipo: Petites-amies

Evidencias de aprendizaje: Elaborar un ahorcado de los verbos del tercer grupo que pertenecen los subgrupos de lire, croire y joindre en presente del indicativo usando Flippity.

Figura 40.

Evidencia de aprendizaje: Clase 10, grupo experimental - Equipo: Petites-amies



Análisis del equipo Petites-amies:

El equipo Petites-amies identificó correctamente los verbos del tercer grupo que pertenecían a los subgrupos de lire, croire y joindre, asegurándose de que todos los verbos encajaran en los subgrupos adecuados teniendo 4 puntos. Además, se encargaron de la correcta conjugación de los verbos pertenecientes a estos subgrupos, logrando que todos estuvieran perfectamente conjugados ganando 4 puntos.

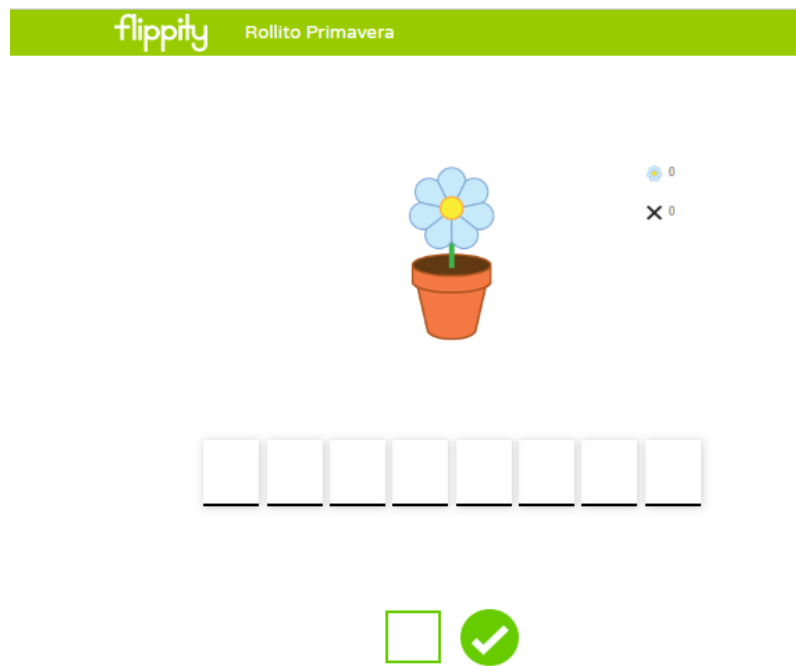
El diseño y la presentación visual del juego de ahorcado en Flippity fueron excepcionales, destacando por su atractivo estético y funcionalidad obtuvieron 4 puntos. Los estudiantes participaron con gran interés y entusiasmo durante la actividad, mostrando un compromiso notable juntando 4 puntos. Finalmente, todos los miembros del equipo brindaron retroalimentación y trabajaron de manera colaborativa, fomentando una interacción positiva entre ellos recibiendo 4 puntos. La puntuación total fue de 20/20.

Equipo: Rollito Primavera

Evidencias de aprendizaje: Elaborar un ahorcado de los verbos del tercer grupo que pertenecen los subgrupos de lire, croire y joindre en presente del indicativo usando Flippity.

Figura 41.

Evidencia de aprendizaje: Clase 10, grupo experimental - Equipo: Rollito Primavera



Análisis del equipo Rollito Primavera:

El equipo Rollito Primavera identificó correctamente los verbos del tercer grupo que pertenecían a los subgrupos de lire, croire y joindre, asegurándose de que todos los verbos encajaran adecuadamente en los subgrupos correspondientes logrando 4 puntos. Además, realizaron una correcta conjugación de estos verbos, logrando que todos estuvieran conjugados correctamente alcanzando 4 puntos. El diseño y la presentación visual del juego de ahorcado en Flippity fueron buenos, aunque se identificaron algunas áreas de mejora lo que les proporcionó 3 puntos.

Con relación a la participación, el equipo mostró interés y entusiasmo durante la actividad, aunque de forma limitada recibiendo 3 puntos. Finalmente, la retroalimentación y colaboración entre los miembros del equipo fueron satisfactorias, con la mayoría de los estudiantes contribuyendo en estas áreas 3 puntos por ello. La puntuación total fue de 17/20.

La autoevaluación de los equipos mostró un buen nivel de comprensión y aplicación de los verbos del tercer grupo en francés. Los Challenge team y Petites-amies destacaron por su dominio del tema y colaboración, mientras que Rollito Primavera evidenció buen conocimiento gramatical, aunque con áreas de mejora en diseño visual y participación. Esta autoevaluación no solo fomentó la reflexión sobre su trabajo, sino que también fortaleció el aprendizaje colaborativo y el enfoque de la gamificación en la actividad.

Clase 11 Conjugación de los subgrupos que conforman el tercer grupo en presente del indicativo.

En la clase once del grupo experimental, se empleó la gamificación como parte del proceso de enseñanza para el tema la conjugación de los verbos que conforman el tercer grupo en francés, específicamente en el presente del indicativo. El objetivo principal de esta sesión fue que los estudiantes pudieran subdividir y clasificar los verbos de este grupo según los subgrupos a los que pertenecen, como pouvoir, vouloir, valoir, offrir, mettre, apprendre, rire, courir, dormir, vivre, lire, croire y joindre.

El docente comenzó la clase utilizando Canva para repasar las características y conjugación de los verbos del tercer grupo, facilitando la comprensión de las desinencias y el proceso de obtención del radical de los verbos. Se promovió la reflexión de los estudiantes mediante preguntas detonadoras, lo que permitió a los alumnos organizar sus ideas en Evernote mientras participaban en el análisis del tema.

Para reforzar el aprendizaje, se implementó una actividad de gamificación en Gimkit, en la que los estudiantes respondieron preguntas sobre los subgrupos de los verbos y los clasificaron correctamente. Posteriormente, se les pidió trabajar en equipos para redactar una historia en PowerPoint, utilizando los verbos del tercer grupo que habían aprendido. Esta actividad lúdica promovió la creatividad y consolidó el aprendizaje de las conjugaciones en contexto.

Al final de la clase, los estudiantes compartieron sus historias con el grupo, explicando la elección de los verbos utilizados, lo que permitió una reflexión final sobre la importancia de estos verbos en el uso del idioma francés. La evaluación se realizó a través de una lista de cotejo, considerando la capacidad de los estudiantes para organizar sus conocimientos y aplicar la conjugación correcta en las historias presentadas.

Plan clase 11

(Grupo experimental)

Título del Tema:	Conjugación de los subgrupos que conforman el tercer grupo en presente del indicativo.		
Propósito del bloque	Subdivide la conjugación de los verbos del tercer grupo y distingue los subgrupos que lo conforman (pouvoir, vouloir, valoir, offrir, mettre, apprendre, rire, courir, dormir, vivre, lire, croire y joindre) en presente del indicativo.		
Asignatura	Grado:	Ciclo Escolar:	
Francés I	Primero	23-24	
Número de clase: 11			
Fechas: octubre 2023.		Tiempo: 50 min	
Contenido: Aspecto, temas de reflexión o ejes.	Aprendizaje esperado:		
Conjugación de los subgrupos (pouvoir, vouloir, valoir, offrir, mettre, apprendre, rire, courir, dormir, vivre, lire, croire y joindre) que forman parte del tercer grupo en presente del indicativo.	Clasifica la conjugación de los verbos del tercer grupo según los subgrupos que lo conforman (pouvoir, vouloir, valoir, offrir, mettre, apprendre, rire, courir, dormir, vivre, lire, croire y joindre) en presente del indicativo.		
Competencia categoría	Competencia genérica		
Emplea las reglas de conjugación de los verbos del tercer grupo en francés para comunicarse en dicho idioma. Esto implica ser capaz de hablar, leer, escribir y comprender los verbos de este grupo.	Es capaz de identificar la conjugación de los verbos del tercer grupo y su pronunciación para emitir mensajes apropiados en el idioma francés.		
Competencia de aprendizaje			
Identifica los subgrupos que conforman a los verbos del tercer grupo en presente del indicativo.			
Evidencia de enseñanza	Evidencia de aprendizaje		
Presentar en Canva el tema conjugación de los subgrupos que tiene el tercer grupo en presente del indicativo.	Redactar una historia haciendo uso de los verbos del tercer grupo en PowerPoint.		
Apoyos y Recursos	Equipo de cómputo, internet, cañón, plataforma Canva, PowerPoint, Padlet, Evernote, Gimkit		
Actividades de enseñanza y aprendizaje			
Inicio: 15 minutos El docente ingresa a Canva y hace la recapitulación de las características de los verbos del tercer grupo y su conjugación junto con los subgrupos que lo conforman: pouvoir, vouloir, valoir, offrir, mettre, apprendre, rire, courir, dormir, vivre, lire, croire y joindre en presente del indicativo. En seguida el docente utiliza Padlet para complementar la explicación, en el cual el docente va interactuando con los alumnos lanzando las preguntas detonadoras que inciten a la reflexión y el análisis de los alumnos sobre el tema de estudio:			

1. ¿Qué características tienen los verbos del tercer grupo?
2. ¿Cuál es la terminación para cada pronombre personal en la conjugación de los verbos del tercer grupo?
3. ¿Cuáles son las desinencias que tienen los verbos del tercer grupo?
4. ¿Cómo obtener el radical de un verbo del tercer grupo?

El estudiante ingresa a Evernote y organiza sus ideas sobre el tema conjugación de los subgrupos que conforman el tercer grupo en presente del indicativo expuesto por el docente, participando activamente en la resolución de las preguntas detonadoras.

Desarrollo: 25 minutos

El docente realiza una retroalimentación empleando una actividad de gamificación en Gimkit da una síntesis del tema expuesto sobre la conjugación de los subgrupos que conforman el tercer grupo en presente del indicativo.

El estudiante interactúa desde su celular respondiendo una serie de preguntas sobre los verbos del tercer grupo y clasifica a los verbos que conforman parte de los subgrupos.

El docente da la instrucción de elaborar en equipos una historia en PowerPoint en donde el estudiante hace uso de los verbos que conforman los subgrupos del tercer grupo.

El estudiante elabora en equipos una historia en PowerPoint en donde hace uso los verbos que conforman los subgrupos del tercer grupo.

Cierre: 10 minutos

El docente pide compartir su historia al grupo y realizar una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del tercer grupo.

Un representante de cada equipo comparte ante el grupo su historia y realiza una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del tercer grupo.

Evaluación	Se evalúa mediante una lista de cotejo la capacidad del alumno para organizar sus conocimientos sobre conjugación de los subgrupos que conforman el tercer grupo en presente del indicativo, representada mediante la elaboración de una historia en PowerPoint en donde deben incluir los subgrupos (pouvoir, vouloir, valoir, offrir, mettre, apprendre, rire, courir, dormir, vivre, lire, croire y joindre) que conforman el tercer grupo en presente del indicativo.

Evidencias de enseñanza-aprendizaje

Evidencias de enseñanza: Presentar en Canva el tema conjugación de los subgrupos que tiene el tercer grupo en presente del indicativo.

Figura 42.

Evidencia de enseñanza: Clase 11 del grupo experimental



Se organizaron tres equipos a los cuales se les solicitó realizar el ejercicio planeado en la evidencia de enseñanza y en seguida se les aplicó una encuesta de autoevaluación que se realizó por equipo.

Este análisis presenta una actividad centrada en la conjugación de los verbos del tercer grupo en presente del indicativo, donde los estudiantes, organizados en equipos Challenge team Petites-amies y Rollito Primavera, crearon narraciones creativas en PowerPoint utilizando elementos de gamificación. La autoevaluación a través de una lista de cotejo permitió a los alumnos reflexionar sobre su uso del idioma y la efectividad de sus presentaciones (véase anexo 13).

Equipo 1: Challenge team

Evidencias de aprendizaje: Redactar una historia haciendo uso de los verbos del tercer grupo en PowerPoint.

Figura 43.

Evidencia de aprendizaje: Clase 11, grupo experimental - Equipo: Challenge team



Análisis del equipo Challenge team:

El equipo Challenge Team logró un cumplimiento completo en la conjugación e identificación, destacándose por una identificación precisa y una correcta conjugación de los verbos, así como por la variedad de verbos utilizados obteniendo 20 puntos. Con relación a la coherencia y a la cohesión, mostraron fluidez y una conexión clara entre las ideas, y su puntuación en la estructura narrativa fue especialmente alta, reflejando una excelente claridad en la exposición de la historia 15 puntos.

La originalidad y creatividad del equipo fueron notables, demostrando gran inventiva tanto en la trama como en la selección de los verbos, logrando captar la atención de sus compañeros alcanzando 10 puntos. En términos de la gramática y la ortografía, no se observaron errores significativos, lo que reafirmó su dominio de la gramática y la sintaxis del francés 15 puntos por ello. Aunque la pronunciación fue mayormente correcta, hubo algunos puntos de mejora en la entonación, lo que resultó en una ligera pérdida de puntos en esta categoría recibiendo 8 puntos. La puntuación total fue de 68/70.

Equipo: Petites-amies

Evidencias de aprendizaje: Redactar una historia haciendo uso de los verbos del tercer grupo en PowerPoint.

Figura 44.

Evidencia de aprendizaje: Clase 11, grupo experimental - Equipo: Petites-amies



Les aventures de Paul en montagne
Paul adore la montagne. Chaque week-end, il **part** tôt le matin et **grimpe** les pentes des Alpes. En chemin, il **aperçoit** souvent des animaux sauvages et **entend** le bruit des ruisseaux qui **coulent**. Quand il **arrive** au sommet, il **s'assied** sur une grande pierre et **admire** le paysage. Les montagnes **se dressent** majestueusement devant lui et le vent **souffle** doucement. Il **prend** toujours un moment pour se **reposer** avant de redescendre lentement, tout en **pensant** à la prochaine aventure.

Análisis del equipo Petites-amies:

El equipo Petites-amies logró un cumplimiento completo en la conjugación e identificación, con una identificación precisa y una correcta conjugación de los verbos, además de una excelente variación de los verbos utilizados recibiendo 20 puntos. En términos de coherencia y cohesión, mostraron fluidez y una conexión clara entre las ideas, con una estructura narrativa particularmente destacada, lo que reflejó una excelente claridad en la exposición de la historia 15 puntos por ello.

En términos de la originalidad y de la creatividad, el equipo se destacó por su creatividad tanto en la trama como en la elección de los verbos, logrando captar eficazmente la atención de sus compañeros ganando 10 puntos. Tocante a la gramática y a la ortografía, no se observaron errores significativos, lo que reafirmó su dominio de la gramática y la sintaxis del francés alcanzando 15 puntos. Aunque la pronunciación fue mayormente correcta, hubo algunos puntos de mejora en la entonación, lo que resultó en

una ligera pérdida de puntos en esta categoría 10 puntos por ello. La puntuación total fue de 70/70.

Equipo: Rollito Primavera

Evidencias de aprendizaje: Redactar una historia haciendo uso de los verbos del tercer grupo en PowerPoint.

Figura 45.

Evidencia de aprendizaje: Clase 11, grupo experimental - Equipo: Rollito Primavera



La fête surprise de Claire

Aujourd'hui, c'est l'anniversaire de Claire. Ses amis lui **préparent** une fête surprise. Ils **choisissent** un thème qu'elle adore : le cinéma. Pendant qu'elle **fait** ses courses en ville, ils **entrent** chez elle discrètement. Ils **décorent** la maison, **mettent** des guirlandes et **préparent** le dîner. Quand Claire **revient**, elle **ouvre** la porte et **voit** tous ses amis qui **crient** : "Surprise !". Elle **sourit** et **remercie** tout le monde, émue par cette belle attention. La soirée **continue**, et tous **rient** et **s'amuse**nt ensemble.

Análisis del equipo Rollito Primavera:

El equipo Petites-amies logró un cumplimiento completo en la conjugación e identificación, con una identificación precisa y una correcta conjugación de los verbos, además de una excelente variedad de verbos utilizados alcanzando 20 puntos. En términos de coherencia y cohesión, mostraron fluidez y una conexión clara entre las ideas, con una estructura narrativa particularmente destacada, lo que reflejó una excelente claridad en la exposición de la historia llegando a 15 puntos. Sobre la originalidad y la creatividad, el equipo se destacó por su creatividad tanto en la trama como en la elección de los verbos, logrando captar eficazmente la atención de sus compañeros 10 puntos por eso.

En términos de la gramática y de la ortografía, no se observaron errores significativos, lo que reafirmó su dominio de la gramática y la sintaxis del francés 15

puntos. Aunque la pronunciación fue mayormente correcta, hubo algunos puntos de mejora en la entonación, lo que resultó en una ligera pérdida de puntos en esta categoría ganando 10 puntos. La puntuación total fue de 70/70.

La actividad de gamificación facilitó la aplicación práctica de los conocimientos sobre los verbos del tercer grupo en francés. La autoevaluación mostró que los estudiantes alcanzaron un buen rendimiento en los criterios establecidos, identificando sus fortalezas y áreas de mejora, lo que fomentó su autonomía en el aprendizaje. En general, los alumnos demostraron creatividad y coherencia en sus narraciones, manteniendo la cohesión y fluidez en sus historias.

Al finalizar esta secuencia didáctica correspondiente al tema tres, los estudiantes del primer semestre de la licenciatura en Lenguas Modernas lograron una comprensión más sólida y práctica de la conjugación de los verbos del tercer grupo en el presente del indicativo en francés. A través de la aplicación de la estrategia de gamificación, integraron de manera efectiva estos verbos en contextos narrativos, lo que les permitió no solo dominar las reglas gramaticales, sino también desarrollar habilidades creativas y mejorar su capacidad para producir ideas claras y precisas, tanto de manera oral como escrita. En resumen, esta experiencia de aprendizaje contribuyó a fortalecer las competencias lingüísticas de los estudiantes, promoviendo una enseñanza más interactiva y motivadora que facilitó la adquisición de los contenidos gramaticales de manera significativa y divertida.

Cierre de las tres secuencias didácticas del grupo experimental

En última instancia, las tres secuencias didácticas diseñadas para enseñar la conjugación de los verbos en presente del indicativo en francés, a través de la estrategia de gamificación, han demostrado ser altamente efectiva en el grupo experimental. Cada secuencia, centrada en los verbos de los tres grupos, no solo permitió a los estudiantes adquirir una comprensión significativa de las reglas de conjugación y sus excepciones, sino que también fomentó el desarrollo de las habilidades en escritura, conversación y creatividad.

La integración de actividades como la creación de diálogos, la elaboración de historietas en Canva y el trabajo en contextos narrativos contribuyó significativamente a una experiencia de aprendizaje dinámica, divertida y motivadora. Además, el uso de las herramientas de evaluación, como las listas de cotejo, permitió medir de manera objetiva el

dominio de las conjugaciones, la creatividad y la aplicación correcta de la gramática, garantizando el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

En suma, la gamificación no solo facilitó la comprensión de contenidos gramaticales complejos, sino que también transformó el proceso de aprendizaje en una experiencia interactiva que motivó a los estudiantes a participar activamente, mejorando así sus competencias lingüísticas de manera significativa y divertida.

Tema 1 Conjugación de los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepción del grupo en presente del indicativo en francés

Grupo control

Esta secuencia didáctica fue diseñada para el grupo control del primer semestre de la licenciatura en Lenguas Modernas, con el objetivo de desarrollar competencias en la conjugación de los verbos del primer grupo en presente del indicativo. Se empleó un enfoque de enseñanza tradicional, en el cual los estudiantes profundizaron en el aprendizaje de las desinencias y las excepciones comunes de estos verbos, tales como *aimer*, *habiter*, *parler*, *manger*, entre otros. El propósito central fue que los estudiantes comprendieran y aplicaran correctamente las reglas de conjugación, tanto en términos de forma verbal como en la pronunciación, para poder incorporarlas adecuadamente en sus producciones orales y escritas.

Secuencia didáctica por temas

(Grupo control)

Nivel:	Licenciatura	Grado:	1 ro semestre	Asignatura:	Francés I

Bloque:	Comparación de periodos de tiempo del indicativo.
Tema:	uno
Contenido:	Conjugación de los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepción del grupo en presente del indicativo en francés.

Propósito de aprendizaje
Desarrolla habilidades de escritura y conversación mediante la conjugación de verbos del primer grupo en presente del indicativo.

Competencia Disciplinar
Comprende la conjugación de los verbos del primer grupo en presente del indicativo.

Secuencia didáctica	
Objeto de aprendizaje (subtemas)	Verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones como: aimer, habiter, parler, manger, nager, commencer, jeter, appeler, nettoyer, payer, entre otros.
Competencia categoría	Categoriza la conjugación de verbos del primer grupo del presente del indicativo en francés.
Competencia genérica	Conoce las reglas de pronunciación de los verbos del primer grupo en presente del indicativo en francés.
Atributo	Comprende las reglas de conjugación en cada desinencia con excepciones que pertenecen al primer grupo en presente del indicativo.
Estrategia enseñanza-aprendizaje	de Elaborar un diálogo en el cual el estudiante hace uso de los verbos del primer grupo.
Evidencia aprendizaje	de Elaboración de un diálogo en donde se incluyan los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones (-ger. -cer- eler, -eter, -oyer- ayer y ayer).
Instrumento evaluación	de Rúbrica en donde se evaluarán criterios sobre la elaboración del diálogo. 1. Uso adecuado de la conjugación y terminaciones verbales. 2. Coherencia y cohesión del diálogo. 3. Vocabulario adecuado. 4. Corrección gramatical y ortográfica. 5. Fluidez y pronunciación.

Clase 1 Conjugación de verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de aimer en presente del indicativo.

En la clase uno del grupo control, se aplicó una enseñanza tradicional centrada en la conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de aimer en el presente del indicativo. El objetivo de la sesión fue que los estudiantes conocieran la conjugación de aimer y aprendieran a identificar qué otros verbos del primer grupo siguen el mismo patrón.

La clase comenzó con una explicación teórica del docente sobre las características y la conjugación de estos verbos, utilizando preguntas detonadoras para generar un análisis en conjunto con los alumnos. Posteriormente, los estudiantes realizaron una actividad en la que, en equipos, elaboraron una lista de verbos que se conjugan de la misma manera que aimer. La clase culminó con una reflexión grupal sobre el tema, en la que los alumnos compartieron sus listas y discutieron el proceso que los llevó a seleccionar los verbos correctos.

Plan clase 1
(Grupo control)

Título del Tema:	Conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de aimer en presente del indicativo.		
Propósito del bloque	Conoce la conjugación del verbo aimer y distingue que verbos se conjugan como él.		
Asignatura	Grado:	Ciclo Escolar:	
Francés I	Primero	23-24	
Número de clase: 1			
Fechas: octubre 2023.		Tiempo: 50 min	
Contenido: Aspecto, temas de reflexión o ejes.	Aprendizaje esperado:		
Conjugación de los verbos del primer grupo que se conjugan como aimer.	Conoce la conjugación de los verbos del primer grupo e identifica que verbos se conjugan como aimer.		
Competencia categoría	Competencia genérica		
Emplea las reglas de conjugación de los verbos del primer grupo en francés para comunicarse en dicho idioma. Esto implica ser capaz de hablar, leer, escribir y comprender los verbos de este grupo.	Es capaz de identificar la conjugación de los verbos del primer grupo y su pronunciación para emitir mensajes apropiados en el idioma francés.		
Competencia de aprendizaje			
Asocia las terminaciones en los verbos del primer grupo correspondientes según el sujeto y conoce los verbos que se conjugan como aimer en presente del indicativo.			
Evidencia de enseñanza	Evidencia de aprendizaje		
Presentar en un organizador gráfico la conjugación de aimer.	Elaborar un listado de los verbos del primer grupo que se conjugan como aimer.		
Apoyos y Recursos	lista de verbos, pizarrón y plumones.		
Actividades de enseñanza y aprendizaje			
Inicio: 15 minutos El docente inicia el tema explicando las características y conjugación de los verbos del primer grupo, menciona que este grupo es conformado por subgrupos y alude que durante esta sesión se aprenderán los verbos que se conjugan como aimer. Una vez explicado el tema lanza las preguntas detonadoras: 1. ¿Qué características tiene un verbo del primer grupo? 2. ¿Cómo obtener el radical del verbo? 3. ¿Cuál es la terminación de los verbos del primer grupo? A medida que los estudiantes dan sus respuestas, el docente las anota en el pizarrón. Durante este proceso, se genera un intercambio de análisis y reflexiones sobre el tema entre el docente y los alumnos. El estudiante pone atención tomando apuntes si lo considera necesario, y reflexiona sobre el tema conjugación de verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de aimer en presente del			

indicativo expuesto por el docente, participando activamente en la resolución de las preguntas detonadoras.

Desarrollo: 25 minutos

El docente da una síntesis del tema expuesto sobre la conjugación de los verbos del primer grupo. El estudiante analiza y comprende las terminaciones de los verbos del primer grupo e identifica las características de los verbos del primer grupo.

El docente da la instrucción de realizar una lista en equipos donde se escriban los verbos que se conjugan como aimer.

El estudiante realiza en equipos una lista en donde hace uso de los verbos del primer grupo que se conjugan como aimer en presente del indicativo.

Cierre: 10 minutos

El docente pide compartir su lista al grupo y realizar una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del primer grupo.

Un representante de cada equipo comparte ante el grupo su lista y realiza una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del primer grupo en la lista.

Evaluación

Se evalúa mediante una rúbrica la capacidad del alumno para organizar sus conocimientos sobre conjugación de verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de aimer en presente del indicativo, representada mediante la elaboración de una lista en la cual deben incluir los verbos del primer grupo que se conjugan como aimer.

Evidencias de enseñanza-aprendizaje

Evidencia de enseñanza: Explicación en el pizarrón sobre la conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de aimer en presente del indicativo.

Se organizaron tres equipos a los cuales se les solicitó realizar el ejercicio planeado en la evidencia de enseñanza y en seguida el docente evaluó la actividad realizada mediante una rúbrica (véase anexo 15).

El presente análisis se enfoca en la evaluación comparativa de tres equipos de estudiantes, en donde el tema que se enseñó fue: conjugación de verbos del primer grupo en francés, específicamente aquellos que pertenecen al subgrupo de aimer en presente del indicativo. Utilizando una rúbrica que mide cinco criterios clave: la terminación en -er, la correcta conjugación, la pronunciación, la ortografía y la concordancia de tiempo, se calificaron a los equipos Les Amis, Les Magnifiques y Soleil.

Evidencias de aprendizaje

Equipo 1 Les amis: Elaborar un listado de los verbos del primer grupo que se conjugan como aimer.

Figura 46.

Evidencia de aprendizaje: Clase 1, grupo control - Equipo: Les amis

Les verbes du 1er groupe			
Aimer			
J'aime	Je	am	
Tu aimes	Tu	am	
Il/Elle/On aime		am	
Nous aimons		am	
Vous aimez		am	
Ils/Elles aiment		am	
Parle			
Tu parles		par	
Il/Elle/On parle		par	
Nous parlons		par	
Vous parlez		par	
Ils/Elles parlent		par	
Aimer			
Je	am		
Tu	am		
Il/Elle/On	am		
Nous	am		
Vous	am		
Ils/Elles	am		
Accueillir			
Adresser			
Aider			
Aimer			
Approcher			
Approcher			
Arriver			
Assurer			
Attacher			
Attirer			
Baiser			
Bâiller			
Cacher			
Captiver			
Changer			
Chercher			
Choisir			
Cliquer			
Coller			
Comparer			
Compter			
Concéder			
Continuer			
Copier			
Coucher			
Couper			
Crier			
Croiser			
Cultiver			
Danser			
Demander			
Devenir			
Donner			
Embrasser			
Emmener			
Emporter			
Enlever			
Entrer			

Análisis del equipo les amis:

El equipo les amis ha realizado un trabajo sobresaliente en su análisis lingüístico, logrando una puntuación total de 19 de 20. En cuanto a la terminación en -er, todos los verbos utilizados cumplen de manera correcta con esta regla, lo que demuestra un excelente dominio de la conjugación verbal en francés lo que dio lugar a una calificación de 4. Además, los verbos están correctamente conjugados en todos los casos, manteniendo la coherencia en el tiempo verbal y el contexto lo que originó calificación de 4.

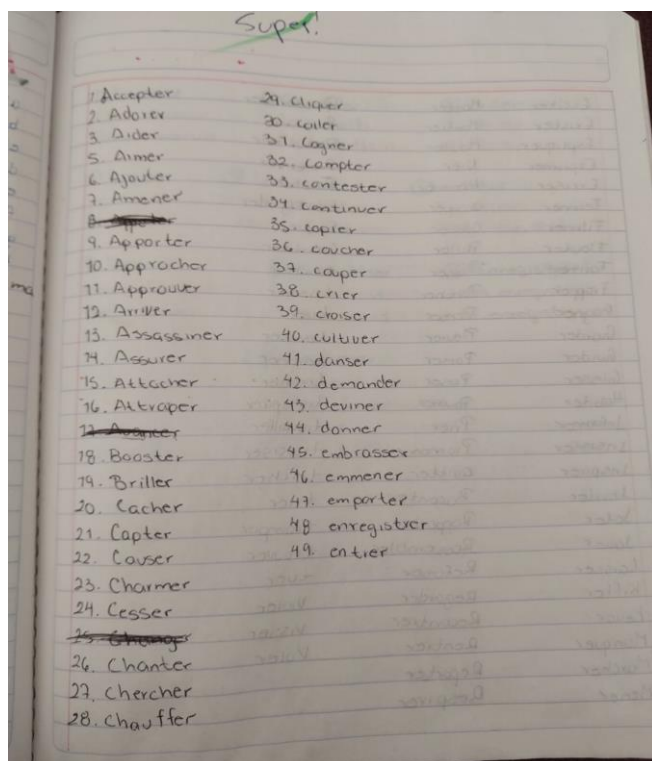
En términos de la pronunciación, la mayoría de los verbos fueron pronunciados adecuadamente, aunque se ha identificado una pequeña área de mejora, lo que llevó a una calificación de 3, considerada buena. La ortografía también es eficiente, sin errores en la escritura de los verbos, lo que refleja un alto nivel de precisión en este aspecto calificación 4. Finalmente, la concordancia de tiempo verbal es completamente correcta, dado que

todos los verbos están conjugados en el presente del indicativo, lo cual se ajusta a las normas gramaticales establecidas lo que resultó en calificación de 4. Este equipo ha mostrado un gran dominio de los aspectos fundamentales del idioma, logrando una excelente evaluación global.

Equipo 2 Les magnifiques: Elaborar un listado de los verbos del primer grupo que se conjugan como aimer.

Figura 47.

Evidencia de aprendizaje: Clase 1, grupo control - Equipo: Les magnifiques



Análisis del equipo les magnifiques:

El equipo les magnifiques ha obtenido una puntuación total de 15 de 20, lo que refleja un rendimiento aceptable, pero con áreas a mejorar. En cuanto a la terminación en -er, todos los verbos cumplen correctamente con esta regla, demostrando un dominio sólido en este aspecto calificación recibiendo 4 de calificación. Sin embargo, en términos de conjugación, solo algunos verbos están correctamente conjugados, lo que indica que hay dificultades en la aplicación consistente de las reglas gramaticales, lo que llevó a una calificación de 2, considerada regular.

La pronunciación de los verbos es en su mayoría correcta, lo que evidencia un buen esfuerzo en la articulación, aunque también existe espacio para la mejora, resultando en una calificación de 3, que se considera buena. Respecto a la ortografía, algunos verbos presentan errores ortográficos, lo que afecta la precisión del trabajo y refleja áreas que deben reforzarse, obteniendo una calificación de 2. Finalmente, la concordancia de tiempo verbal está correctamente mantenida en todos los casos, con los verbos conjugados de manera adecuada en el presente del indicativo calificación 4.

En resumen, el equipo les magnifiques ha demostrado un buen conocimiento de algunas reglas, pero también hay aspectos que requieren más atención y corrección para alcanzar un nivel de excelencia.

Equipo 3 Soleil: Elaborar un listado de los verbos del primer grupo que se conjugan como aimer.

Figura 48.

Evidencia de aprendizaje: Clase 1, grupo control - Equipo: Soleil

Devoir 130			
accepter	accepter	décider	décider
acheter	acheter	déjeuner	déjeuner
adorer	adorer	démander	démander
aider	aider	détacher	détacher
aimer	aimer	détester	détester
ajouter	ajouter	deviner	deviner
amener	amener	diner	diner
améliorer	améliorer	donner	donner
appeler	appeler	écouter	écouter
apporter	apporter	élever	élever
approcher	approcher	embrasser	embrasser
appuyer	appuyer	emmenier	emmenier
arrêter	arrêter	emporter	emporter
arriver	arriver	envoyer	envoyer
assommer	assommer	enregistrer	enregistrer
absorber	absorber	entrer	entrer
attacher	attacher	envoyer	envoyer
attraper	attraper	espérer	espérer
avancer	avancer	essayer	essayer
bouger	bouger	essayer	essayer
booster	booster	essayer	essayer
brûler	brûler	essayer	essayer
brûler	brûler	essayer	essayer
cacher	cacher	essayer	essayer
capter	capter	essayer	essayer
causer	causer	essayer	essayer
charger	charger	essayer	essayer
chamier	chamier	essayer	essayer
cesser	cesser	essayer	essayer
changer	changer	essayer	essayer
chanter	chanter	essayer	essayer
chercher	chercher	essayer	essayer
chauffer	chauffer	essayer	essayer
cliquer	cliquer	essayer	essayer
coller	coller	essayer	essayer
cogner	cogner	essayer	essayer
commencer	commencer	essayer	essayer
compter	compter	essayer	essayer
contester	contester	essayer	essayer
continuer	continuer	essayer	essayer
copier	copier	essayer	essayer
coucher	coucher	essayer	essayer
couper	couper	essayer	essayer
cruir	cruir	essayer	essayer
croiser	croiser	essayer	essayer
cultiver	cultiver	essayer	essayer
dancer	dancer	essayer	essayer

Análisis del equipo Soleil:

El equipo Soleil ha logrado una puntuación destacada de 19 de 20, evidenciando un trabajo de alta calidad. En cuanto a la terminación en -er, todos los verbos utilizados cumplen de

manera eficiente con esta norma, lo que muestra un excelente dominio de las conjugaciones verbales en francés lo que resultó en calificación de 4. Además, todos los verbos están correctamente conjugados, manteniendo la coherencia y precisión en las formas verbales llegando a una calificación de 4.

En términos de la pronunciación, la mayoría de los verbos fueron pronunciados correctamente, aunque se identificaron algunas pequeñas variaciones que impidieron una calificación perfecta, resultando en un 3. La ortografía es correcta, con todos los verbos escritos sin errores, lo que refleja una atención cuidadosa al detalle y una sólida comprensión de las reglas ortográficas calificación de 4. Por último, la concordancia de tiempo verbal está correctamente aplicada en todos los verbos, que están en el presente del indicativo, ajustándose perfectamente a las normas gramaticales calificación de 4.

En resumen, el equipo Soleil ha demostrado un excelente manejo de los aspectos clave del idioma, obteniendo una calificación casi perfecta. Solo hay una pequeña área de mejora en la pronunciación.

El análisis comparativo revela que los equipos Les Amis y Soleil demostraron un buen rendimiento, destacando en la conjugación correcta, la ortografía y la concordancia de tiempo, aunque ambos tuvieron pequeños errores en la pronunciación. Por otro lado, Les Magnifiques presentó deficiencias en la conjugación y ortografía, lo que los posicionó con una puntuación inferior. Este análisis subraya la importancia de reforzar el dominio de la conjugación y la ortografía en el equipo Les Magnifiques, mientras que Les Amis y Soleil pueden centrarse en mejorar la pronunciación.

Clase 2 Conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de manger y commencer en presente del indicativo.

En la clase dos del grupo control, se continuó con la enseñanza tradicional enfocada en la conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen a los subgrupos de manger y commencer en el presente del indicativo. El propósito de esta sesión fue que los estudiantes comprendieran las conjugaciones de estos dos verbos y pudieran identificar otros verbos que siguen el mismo patrón.

El docente comenzó la clase explicando las características y la conjugación de estos verbos, generando un espacio de reflexión a través de preguntas detonadoras que orientaron el análisis en conjunto. A continuación, los alumnos trabajaron en equipos para elaborar una lista de verbos que se conjugan como manger y commencer. La clase concluyó con una puesta en común, en la que cada equipo presentó su lista y reflexionó sobre la selección de los verbos. De esta forma, los estudiantes profundizaron en el conocimiento de la conjugación de estos verbos y su aplicabilidad en el contexto del presente del indicativo.

Plan clase 2

(Grupo control)

Título del Tema:	Conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de manger y commencer en presente del indicativo.		
Propósito del bloque	Conoce la conjugación de los verbos manger y commencer y distingue que verbos se conjugan como ellos.		
Asignatura	Grado:	Ciclo Escolar:	
Francés I	Primero	23-24	
Número de clase: 2			
Fechas: octubre 2023.		Tiempo: 50 min	
Contenido: Aspecto, temas de reflexión o ejes.	Aprendizaje esperado:		
Conjugación de los verbos del primer grupo que se conjugan como manger y commencer.	Conoce la conjugación de los verbos del primer grupo e identifica que verbos se conjugan como manger y commencer.		
Competencia categoría	Competencia genérica		
Emplea las reglas de conjugación de los verbos del primer grupo en francés para comunicarse en dicho idioma. Esto implica ser capaz de hablar, leer, escribir y comprender los verbos de este grupo.	Es capaz de identificar la conjugación de los verbos del primer grupo y su pronunciación para emitir mensajes apropiados en el idioma francés.		
Competencia de aprendizaje			
Identifica los verbos del primer grupo que se conjugan como manger y commencer y conoce su conjugación.			
Evidencia de enseñanza	Evidencia de aprendizaje		
Presentar en Un organizador gráfico la conjugación de los verbos que se conjugan como manger y commencer.	Elaborar un listado de los verbos del primer grupo que se conjugan como manger y commencer.		
Apoyos y Recursos	lista de verbos, pizarrón y plumones.		
Actividades de enseñanza y aprendizaje			
Inicio: 15 minutos El docente inicia el tema explicando las características y conjugación de los verbos del primer grupo, menciona que este grupo es conformado por subgrupos y alude que durante esta sesión se aprenderán los verbos que se conjugan como manger y commencer. Una vez explicado el tema lanza las preguntas detonadoras: 1. ¿Qué características tienen los verbos que se conjugan como manger y commencer? 2. ¿Cómo se conjugan los verbos manger y commencer? A medida que los estudiantes dan sus respuestas, el docente las anota en el pizarrón. Durante este proceso, se genera un intercambio de análisis y reflexiones sobre el tema entre el docente y los alumnos. El estudiante pone atención tomando apuntes si lo considera necesario, y reflexiona sobre el tema conjugación de verbos del primer grupo que se conjugan como manger y commencer en presente			

del indicativo expuesto por el docente, participando activamente en la resolución de las preguntas detonadoras.

Desarrollo: 25 minutos

El docente da una síntesis del tema expuesto sobre la conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de manger y commencer en presente del indicativo.

El estudiante identifica los verbos que se conjugan como manger y commencer.

El docente da la instrucción de realizar una lista en equipos donde se escriban los verbos que se conjugan como manger y commencer.

El estudiante realiza en equipos una lista en donde hace uso de los verbos del primer grupo que se conjugan como manger y commencer en presente del indicativo.

Cierre: 10 minutos

El docente pide compartir su lista al grupo y realizar una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del primer grupo.

Un representante de cada equipo comparte ante el grupo su lista y realiza una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del primer grupo que se conjugan como manger y commencer en la lista.

Evaluación

Se evalúa mediante una rúbrica la capacidad del alumno para organizar sus conocimientos sobre conjugación de verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de manger y commencer en presente del indicativo, representada mediante la elaboración de una lista en la cual deben incluir los verbos del primer grupo que se conjugan como manger y commencer.

Evidencias de enseñanza-aprendizaje

Evidencia de enseñanza: Explicación en el pizarrón sobre la conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de manger y commencer en presente del indicativo.

Evidencia de aprendizaje

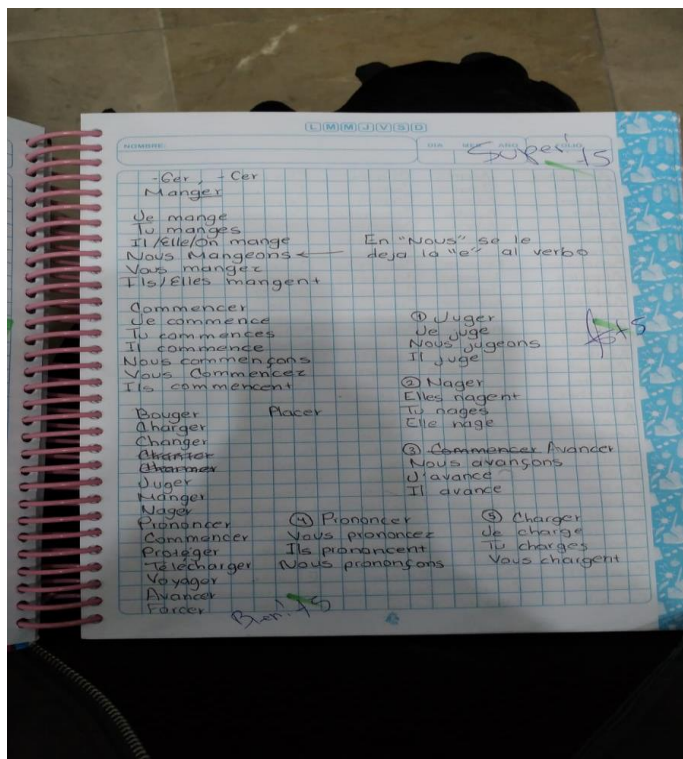
Se organizaron tres equipos a los cuales se les solicitó realizar el ejercicio planeado en la evidencia de enseñanza y en seguida el docente evaluó la actividad realizada mediante una rúbrica (véase anexo 16).

El presente análisis tiene como objetivo evaluar y comparar el desempeño de tres equipos Les amis, Les magnifiques y Soleil, en la conjugación de los verbos del subgrupo de "jeter" y "appeler" en francés. A través de una rúbrica que incluye cinco criterios clave: pertenencia al subgrupo de verbos, conjugación correcta, pronunciación, ortografía y concordancia de tiempo, se analizan las fortalezas y debilidades de cada equipo.

Equipo 1 Les amis: Elaborar un listado un listado de los verbos del primer grupo que se conjugan como manger y commencer.

Figura 49.

Evidencia de aprendizaje: Clase 2, grupo control - Equipo: Les amis



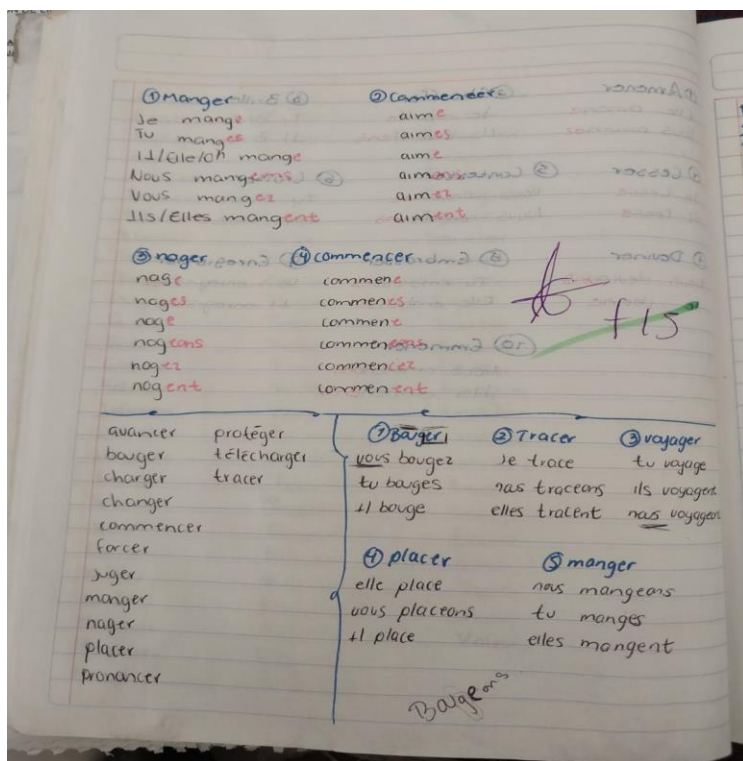
El equipo les amis ha realizado un buen trabajo en el análisis de los verbos pertenecientes al subgrupo de "manger" y "commencer", en vista que todos los verbos se ajustan correctamente a este subgrupo, obteniendo una calificación de 4. En cuanto a la conjugación, la mayoría de los verbos están correctamente conjugados, lo que les otorga una calificación de 3. La pronunciación también es adecuada, con algunos pequeños detalles que no afectan la calidad general, obteniendo de nuevo una calificación de 3.

En términos de ortografía, la mayoría de los verbos están correctamente escritos, sin errores ortográficos ni faltas de tildes, lo que les proporciona una calificación de 3. Finalmente, la concordancia de tiempo está perfectamente manejada, con todos los verbos conjugados en presente de manera correcta, lo que les da una calificación de 4. En general, el equipo les amis ha obtenido una puntuación total de 17/20, destacando en varios aspectos clave de la conjugación y el uso del idioma.

Equipo 2 Les magnifiques: Elaborar un listado un listado de los verbos del primer grupo que se conjugan como manger y commencer.

Figura 50.

Evidencia de aprendizaje: Clase 2, grupo control - Equipo: Les magnifiques



Análisis del equipo les magnifiques:

El equipo les magnifiques ha mostrado un desempeño excelente en varios aspectos del análisis. Todos los verbos pertenecen al subgrupo de "manger" y "commencer", lo que les ha valido una calificación de 4. La conjugación también es correcta, obteniendo una calificación de 4, lo que indica un buen dominio de este aspecto. En base a la pronunciación, aunque la mayoría de los verbos se pronuncian correctamente, se han observado algunos errores que afectan ligeramente la calidad, lo que les otorga una calificación de 2.

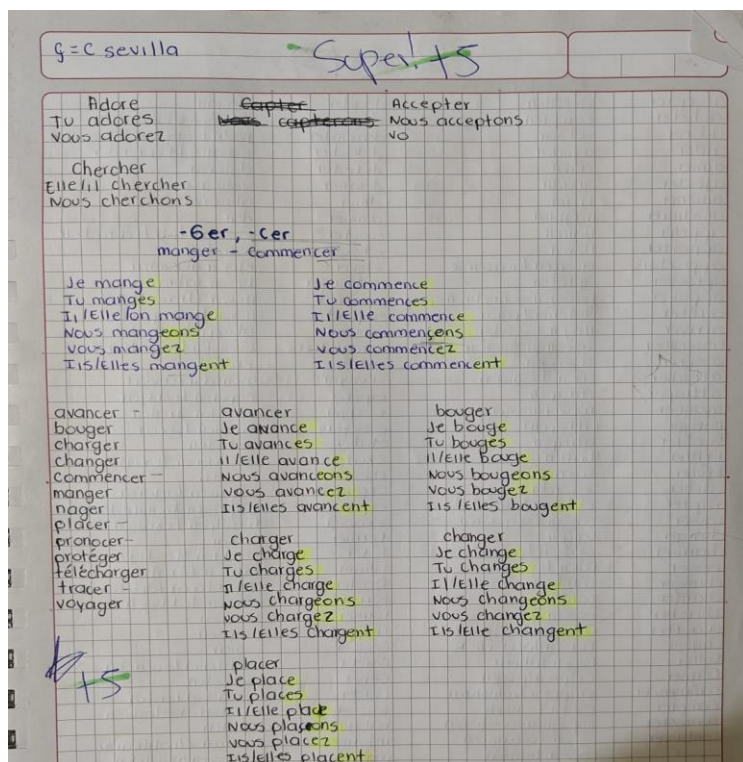
En términos de la ortografía, la mayoría de los verbos están correctamente escritos sin errores ni faltas de tildes, lo que les ha permitido obtener una calificación de 4. Finalmente, la concordancia de tiempo también se maneja correctamente, con todos los verbos conjugados en presente, lo que les otorga una calificación de 4. En resumen, el equipo les magnifiques ha alcanzado una puntuación total de 18/20, destacándose en

conjugación, ortografía y concordancia de tiempo, aunque con algunos puntos a mejorar en la pronunciación.

Equipo 3 Soleil: Elaborar un listado un listado de los verbos del primer grupo que se conjugan como manger y commencer.

Figura 51.

Evidencia de aprendizaje: Clase 2, grupo control - Equipo: Soleil



Análisis del equipo Soleil:

El equipo soleil ha demostrado un buen desempeño en la mayoría de los aspectos analizados. Todos los verbos pertenecen correctamente al subgrupo de "manger" y "commencer", lo que les otorga una calificación de 4. Sobre la conjugación, aunque la mayoría de los verbos están correctamente conjugados, se observan algunos pequeños errores que les otorgan una calificación de 3.

La pronunciación también es en general adecuada, con la mayoría de los verbos pronunciados correctamente, pero algunos detalles podrían mejorarse, por lo que reciben una calificación de 3. En términos de la ortografía, la mayoría de los verbos están escritos correctamente, sin errores ortográficos ni faltas de tildes, lo que les proporciona una calificación de 3.

Finalmente, la concordancia de tiempo se maneja correctamente, con todos los verbos conjugados en presente de forma precisa, lo que les da una calificación de 4. En resumen, el equipo soleil ha obtenido una puntuación total de 17/20, destacándose en la correcta asignación de los verbos a su subgrupo y en la concordancia de tiempo, aunque hay aspectos a mejorar en la conjugación, pronunciación y ortografía.

Tras la evaluación de los tres equipos, se observa que Les Magnifiques destaca con una puntuación más alta, mostrando como puntos fuertes la conjugación y la ortografía, aunque presenta ciertas dificultades en la pronunciación. Por su parte, Solei y Les Amis obtienen resultados similares, con áreas de mejora principalmente en la ortografía, la conjugación y la pronunciación, aunque ambos demuestran un sólido manejo de la concordancia de tiempo. Este análisis subraya la importancia de prestar atención a todos los aspectos del aprendizaje de un idioma, dado que un dominio equilibrado entre la conjugación, la ortografía y la pronunciación es esencial para un dominio de cualquier idioma.

Clase 3 Conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de jeter y appeler en presente del indicativo

En la clase tres del grupo control, se continuó con la enseñanza tradicional sobre la conjugación de los verbos del primer grupo, específicamente aquellos que pertenecen a los subgrupos de jeter y appeler en el presente del indicativo. El objetivo fue que los estudiantes comprendieran las particularidades de la conjugación de estos verbos y pudieran identificar otros que siguen el mismo patrón.

El docente comenzó la clase con una explicación detallada de las características y la conjugación de estos verbos, apoyado por preguntas detonadoras que estimularon la reflexión y el análisis por parte de los estudiantes. Durante la sesión, los alumnos trabajaron en equipos para elaborar una lista de verbos que se conjugan de la misma forma que jeter y appeler. La clase finalizó con una puesta en común, en la que cada equipo presentó su lista y reflexionó sobre los criterios utilizados para seleccionar los verbos. De esta manera, los estudiantes profundizaron en su conocimiento sobre la conjugación de estos verbos y su uso en el presente del indicativo.

Plan clase 3

(Grupo control)

Título del Tema:		Conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de jeter y appeler en presente del indicativo.	
Propósito del bloque		Conoce la conjugación de los verbos jeter y appeler y distingue que verbos se conjugan como ellos.	
Asignatura		Grado:	Ciclo Escolar:
Francés I		Primero	23-24
Número de clase: 3			
Fechas: octubre 2023.		Tiempo: 50 min	
Contenido: Aspecto, temas de reflexión o ejes.		Aprendizaje esperado:	
Conjugación de los verbos del primer grupo que se conjugan como jeter y appeler.		Conoce la conjugación de los verbos del primer grupo e identifica que verbos se conjugan como jeter y appeler.	
Competencia categoría		Competencia genérica	
Emplea las reglas de conjugación de los verbos del primer grupo en francés para comunicarse en dicho idioma. Esto implica ser capaz de hablar, leer, escribir y comprender los verbos de este grupo.		Es capaz de identificar la conjugación de los verbos del primer grupo y su pronunciación para emitir mensajes apropiados en el idioma francés.	
Competencia de aprendizaje			
Identifica los verbos del primer grupo que se conjugan como jeter y appeler y conoce su conjugación.			
Evidencia de enseñanza		Evidencia de aprendizaje	
Presentar en Un organizador gráfico la conjugación de los verbos que se conjugan como jeter y appeler.		Elaborar un listado de los verbos del primer grupo que se conjugan como jeter y appeler.	
Apoyos y Recursos		lista de verbos, pizarrón y plumones.	
Actividades de enseñanza y aprendizaje			
Inicio: 15 minutos			
El docente inicia el tema explicando las características y conjugación de los verbos del primer grupo, menciona que este grupo es conformado por subgrupos y alude que durante esta sesión se aprenderán los verbos que se conjugan como jeter y appeler.			
Una vez explicado el tema lanza las preguntas detonadoras:			
1. ¿Qué características tienen los verbos que se conjugan como jeter y appeler?			
2. ¿Cómo se conjugan los verbos jeter y appeler?			
A medida que los estudiantes dan sus respuestas, el docente las anota en el pizarrón. Durante este proceso, se genera un intercambio de análisis y reflexiones sobre el tema entre el docente y los alumnos.			
El estudiante pone atención tomando apuntes si lo considera necesario, y reflexiona sobre el tema Conjugación de verbos del primer grupo que se conjugan como jeter y appeler en presente del			

indicativo expuesto por el docente, participando activamente en la resolución de las preguntas detonadoras.

Desarrollo: 25 minutos

El docente da una síntesis del tema expuesto sobre la conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de jeter y appeler en presente del indicativo.

El estudiante identifica los verbos que se conjugan como jeter y appeler en presente del indicativo.

El docente da la instrucción de realizar una lista en equipos donde se escriban los verbos que se conjugan como jeter y appeler.

El estudiante realiza en equipos una lista en donde hace uso de los verbos del primer grupo que se conjugan como jeter y appeler.

Cierre: 10 minutos

El docente pide compartir su lista al grupo y realizar una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del primer grupo.

Un representante de cada equipo comparte ante el grupo su lista y realiza una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del primer grupo que se conjugan como jeter y appeler en la lista.

Evaluación

Se evalúa mediante una rúbrica la capacidad del alumno para organizar sus conocimientos sobre conjugación de verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de jeter y appeler en presente del indicativo, representada mediante la elaboración de una lista en la cual deben incluir los verbos del primer grupo que se conjugan como jeter y appeler.

Evidencias de enseñanza-aprendizaje

Evidencia de enseñanza: Explicación en el pizarrón sobre la conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de jeter y appeler en presente del indicativo.

Evidencia de aprendizaje

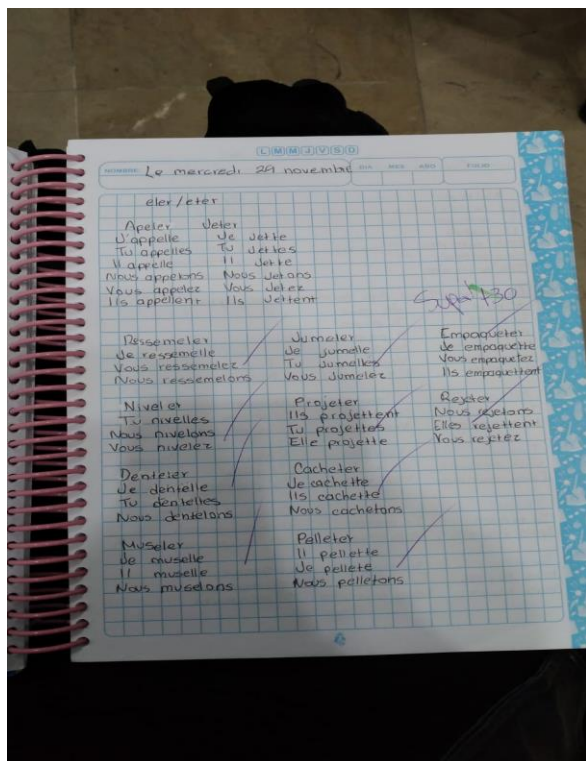
Se organizaron tres equipos a los cuales se les solicitó realizar el ejercicio planeado en la evidencia de enseñanza y en seguida el docente evaluó la actividad realizada mediante una rúbrica (véase anexo 17).

El presente análisis tiene como objetivo evaluar y comparar el desempeño de tres equipos Les amis, Les magnifiques y Soleil, en la conjugación de los verbos del subgrupo de "jeter" y "appeler" en francés. A través de una rúbrica que incluye cinco criterios clave: pertenencia al subgrupo de verbos, conjugación correcta, pronunciación, ortografía y concordancia de tiempo, se analizan las fortalezas y debilidades de cada equipo.

Equipo 1 Les amis: Elaborar un listado un listado de los verbos del primer grupo que se conjugan como jeter y appeler.

Figura 52.

Evidencia de aprendizaje: Clase 3, grupo control - Equipo: Les amis



Análisis del equipo Les amis:

El equipo les amis ha logrado un desempeño destacado en varios aspectos clave del análisis. Todos los verbos pertenecen correctamente al subgrupo de "jeter" y "appeler", lo que les otorga una calificación de 4. En cuanto a la conjugación, los verbos están correctamente conjugados en todas las personas, lo que también les permite obtener una calificación de 4. Sin embargo, la pronunciación de los verbos sigue parcialmente las reglas del primer grupo, lo que presenta algunas inconsistencias y se refleja en una calificación de 2. En lo que respecta a la ortografía, los verbos están correctamente escritos, sin errores ni faltas de tildes, lo que les da una calificación de 4.

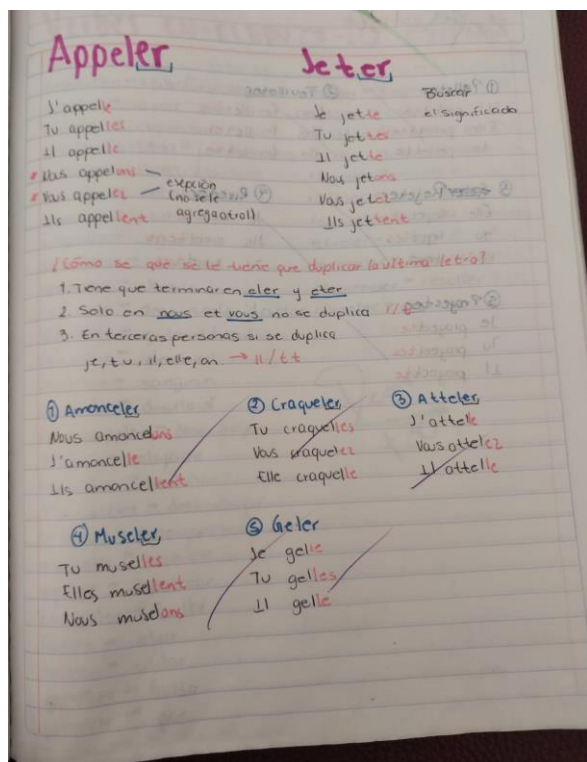
Finalmente, la concordancia de tiempo se maneja perfectamente, con todos los verbos conjugados en presente del indicativo de manera precisa, lo que también les otorga una calificación de 4. En resumen, el equipo les amis ha obtenido una puntuación total de 18/20,

destacando en la conjugación, ortografía y concordancia de tiempo, aunque la pronunciación podría mejorarse.

Equipo 2 Les magnifiques: Elaborar un listado un listado de los verbos del primer grupo que se conjugan como jeter y appeler.

Figura 53.

Evidencia de aprendizaje: Clase 3, grupo control - Equipo: Les magnifiques



Análisis del equipo Les magnifiques:

El equipo les amis ha logrado un desempeño destacado en varios aspectos clave del análisis. Todos los verbos pertenecen correctamente al subgrupo de "jeter" y "appeler", lo que les otorga una calificación de 4. Con relación a la conjugación, los verbos están correctamente conjugados en todas las personas, lo que también les permite obtener una calificación de 4. No obstante, la pronunciación de los verbos sigue parcialmente las reglas del primer grupo, lo que presenta algunas inconsistencias y se refleja en una calificación de 2. En lo que respecta a la ortografía, los verbos están correctamente escritos, sin errores ni faltas de tildes, lo que les da una calificación de 4.

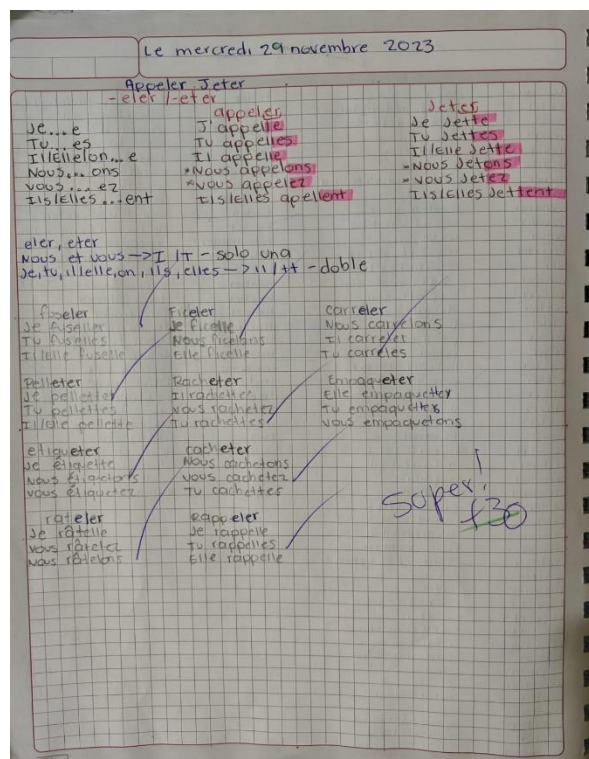
Finalmente, la concordancia de tiempo se maneja perfectamente, con todos los verbos conjugados en presente del indicativo de manera precisa, lo que también les otorga una

calificación de 4. En resumen, el equipo les amis ha obtenido una puntuación total de 18/20, destacando en la conjugación, la ortografía y en la concordancia del tiempo, aunque la pronunciación podría mejorarse.

Equipo 3 Soleil: Elaborar un listado un listado de los verbos del primer grupo que se conjugan como jeter y appeler.

Figura 54.

Evidencia de aprendizaje: Clase 3, grupo control - Equipo: Soleil



Análisis del equipo Soleil:

El equipo soleil ha demostrado un excelente rendimiento en la mayoría de los aspectos analizados. Todos los verbos pertenecen correctamente al subgrupo de "jeter" y "appeler", lo que les otorga una calificación de 4. La conjugación también es precisa en todas las personas, alcanzando una calificación de 4. En términos de la pronunciación, aunque es buena, se detectan pequeños errores que afectan ligeramente la calidad, por lo que se les otorga una calificación de 3. En lo que respecta a la ortografía, los verbos están perfectamente escritos, sin errores ni faltas de tildes, lo que les proporciona una calificación de 4.

Finalmente, la concordancia de tiempo se maneja correctamente, con todos los verbos conjugados en presente del indicativo de manera precisa, lo que también les da una calificación de 4. En resumen, el equipo soleil ha alcanzado una puntuación total de 19/20, destacándose en la conjugación, la ortografía y en la concordancia del tiempo, con algunos detalles menores en la pronunciación que podrían mejorar.

Tras la evaluación, Les magnifiques y Soleil se posicionaron como los equipos con mejor desempeño. Estos equipos demostraron un sólido manejo en cuanto a conjugación correcta, ortografía y concordancia de tiempo, pero presentaron ligeras áreas de mejora en la pronunciación. Les amis, mostró un buen desempeño en la mayoría de los criterios, aunque con una pronunciación menos precisa. En conjunto, los tres equipos muestran un conocimiento de los verbos del subgrupo "jeter" y "appeler", pero la pronunciación surge como un aspecto clave a mejorar para todos los grupos.

Clase 4 Conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de ennuyer, nettoyer y payer en presente del indicativo.

En la clase cuatro del grupo control, se continuó con la enseñanza tradicional de la conjugación de los verbos del primer grupo, centrando la atención en los verbos ennuyer, nettoyer y payer en el presente del indicativo. El propósito de la sesión fue que los estudiantes comprendieran cómo se conjugan estos verbos y pudieran identificar otros que siguen el mismo patrón.

El docente comenzó la clase con una explicación sobre las características y conjugación de estos verbos, utilizando preguntas detonadoras para fomentar la reflexión y el análisis entre los estudiantes. Durante el desarrollo de la clase, los alumnos trabajaron en equipos para elaborar una lista de verbos que se conjugan de la misma manera que ennuyer, nettoyer y payer. Al finalizar la sesión, se realizó una puesta en común en la que cada equipo presentó su lista y reflexionó sobre los criterios empleados para seleccionar los verbos. De este modo, los estudiantes profundizaron en su comprensión de la conjugación de estos verbos en el presente del indicativo y aprendieron a identificar otros verbos que siguen el mismo patrón.

Plan clase 4

(Grupo control)

Título del Tema:		Conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de ennuyer, nettoyer y payer en presente del indicativo.	
Propósito del bloque		Conoce la conjugación de los verbos ennuyer, nettoyer y payer y distingue que verbos se conjugan como ellos.	
Asignatura		Grado:	Ciclo Escolar:
Francés I		Primero	23-24
Número de clase: 4			
Fechas: octubre 2023.		Tiempo: 50 min	
Contenido: Aspecto, temas de reflexión o ejes.		Aprendizaje esperado:	
Conjugación de los verbos del primer grupo que se conjugan como ennuyer, nettoyer y payer.		Conoce la conjugación de los verbos del primer grupo e identifica que verbos se conjugan como ennuyer, nettoyer y payer.	
Competencia categoría		Competencia genérica	
Emplea las reglas de conjugación de los verbos del primer grupo en francés para comunicarse en dicho idioma. Esto implica ser capaz de hablar, leer, escribir y comprender los verbos de este grupo.		Es capaz de identificar la conjugación de los verbos del primer grupo y su pronunciación para emitir mensajes apropiados en el idioma francés.	
Competencia de aprendizaje			
Identifica los verbos del primer grupo que se conjugan como ennuyer, nettoyer y payer y conoce su conjugación.			
Evidencia de enseñanza		Evidencia de aprendizaje	
Presentar en Un organizador gráfico la conjugación de los verbos que se conjugan como ennuyer, nettoyer y payer.		Elaborar un listado de los verbos del primer grupo que se conjugan como ennuyer, nettoyer y payer.	
Apoyos y Recursos		lista de verbos, pizarrón y plumones.	
Actividades de enseñanza y aprendizaje			
Inicio: 15 minutos			
El docente inicia el tema explicando las características y conjugación de los verbos del primer grupo, menciona que este grupo es conformado por subgrupos y alude que durante esta sesión se aprenderán los verbos que se conjugan como ennuyer, nettoyer y payer.			
Una vez explicado el tema lanza las preguntas detonadoras:			
1. ¿Qué características tienen los verbos que se conjugan como ennuyer, nettoyer y payer?			
2. ¿Cómo se conjugan los verbos ennuyer, nettoyer y payer?			
A medida que los estudiantes dan sus respuestas, el docente las anota en el pizarrón. Durante este proceso, se genera un intercambio de análisis y reflexiones sobre el tema entre el docente y los alumnos.			
El estudiante pone atención tomando apuntes si lo considera necesario, y reflexiona sobre el tema Conjugación de verbos del primer grupo que se conjugan como ennuyer, nettoyer y payer en			

presente del indicativo expuesto por el docente, participando activamente en la resolución de las preguntas detonadoras.

Desarrollo: 25 minutos

El docente da una síntesis del tema expuesto sobre la conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de ennuyer, nettoyer y payer en presente del indicativo.

El estudiante identifica los verbos que se conjugan como ennuyer, nettoyer y payer en presente del indicativo.

El docente da la instrucción de realizar una lista en equipos donde se escriban los verbos que se conjugan como ennuyer, nettoyer y payer.

El estudiante realiza en equipos una lista en donde hace uso de los verbos del primer grupo que se conjugan como ennuyer, nettoyer y payer.

Cierre: 10 minutos

El docente pide compartir su lista al grupo y realizar una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del primer grupo.

Un representante de cada equipo comparte ante el grupo su lista y realiza una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del primer grupo que se conjugan como ennuyer, nettoyer y payer en la lista.

Evaluación

Se evalúa mediante una rúbrica la capacidad del alumno para organizar sus conocimientos sobre conjugación de verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de ennuyer, nettoyer y payer en presente del indicativo, representada mediante la elaboración de una lista en la cual deben incluir los verbos del primer grupo que se conjugan como ennuyer, nettoyer y payer.

Evidencias de enseñanza-aprendizaje	
El docente debe tener presente que el aprendizaje de los estudiantes se genera a través de la interacción con los contenidos, por lo tanto, es necesario que el docente promueva la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente debe tener presente que el aprendizaje de los estudiantes se genera a través de la interacción con los contenidos, por lo tanto, es necesario que el docente promueva la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	El docente debe tener presente que el aprendizaje de los estudiantes se genera a través de la interacción con los contenidos, por lo tanto, es necesario que el docente promueva la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente debe tener presente que el aprendizaje de los estudiantes se genera a través de la interacción con los contenidos, por lo tanto, es necesario que el docente promueva la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Evidencia de enseñanza: Explicación en el pizarrón sobre la conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de ennuyer, nettoyer y payer en presente del indicativo.

Evidencia de aprendizaje	

Se organizaron tres equipos a los cuales se les solicitó realizar el ejercicio planeado en la evidencia de enseñanza y en seguida el docente evaluó la actividad realizada mediante una rúbrica (véase anexo 18).

El presente análisis tiene como objetivo evaluar el desempeño de tres equipos Les amis, Les magnifiques y Soleil, en base a una serie de criterios relacionados con la conjugación y pronunciación de verbos pertenecientes al subgrupo de ennuyer, nettoyer y payer. Los criterios evaluados incluyen la correcta identificación del subgrupo, la conjugación en todas las personas del singular y plural, la pronunciación conforme a las reglas del primer grupo, la ortografía libre de errores, y la concordancia de tiempo en el presente del indicativo. A fin de identificar las fortalezas y áreas de mejora de cada equipo.

Equipo 1 Les amis: Elaborar un listado de los verbos del primer grupo que se conjugan como ennuyer, nettoyer y payer.

Figura 55.

Evidencia de aprendizaje: Clase 4, grupo control - Equipo: Les amis

Oyer, uyer et ayer		3 ^e	2 ^e	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e
Nettoyer						Ennuier
Je nettoie						J'ennuie
Tu nettoies						Tu ennues
Il nettoie						Il ennue
Nous nettoyons	Nettoyer					Nous ennuyons
Vous nettoyez						Vous ennuyez
Ils nettoient						Ils ennuiant
Payer	→ Tiens, dois, formes de conjugaison					
Je paie	Je paie					
Tu paies	Tu paies					
Il paie	Il paie					Embarquer
Nous payons	Nous payons					Elles embarquent
Vous payez	Vous payez					Nous embarquons
Ils paient	Ils paient					
Noyer	Choyer					Aboyer
Tu noies	Tu choies					Tu aboies
Nous noyons	Vous choiez					Nous aboyons
Envoyer	Vendoyez					Player
Vous envoyez	Je vendois					Je ploie
Elles envoient	Vous vendoyez					Je zéboie
						Ils ploient
						Nous zéboions
Frayer	Relayer					Surpayer
Tu frayez	Tu relates					Nous surpayons
Nous frayons	Vous relayer					Elles surpaient
Rayer	Rescayer					Morner
Nous rayons	Tu rescate					Vous mornez
Vous rayez	Nous rescayons					Ils mornent

El equipo les amis ha logrado una calificación destacada de 19 de 20, lo que refleja un trabajo sobresaliente en el análisis de los verbos pertenecientes a los subgrupos de "ennuyer", "nettoyer" y "payer". En cuanto al subgrupo, todos los verbos están correctamente identificados y pertenecen a estos subgrupos, lo que muestra un buen dominio de la clasificación verbal calificación 4. Además, la conjugación de los verbos es precisa y se ajusta correctamente a las reglas de conjugación de estos verbos, sin errores, lo que también merece una calificación excelente calificación 4.

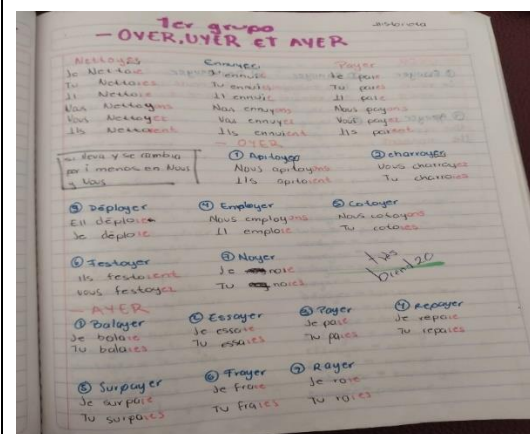
La pronunciación es en su mayoría correcta, porque la mayoría de los verbos fueron pronunciados de acuerdo con las reglas del primer grupo, aunque algunos pequeños errores de pronunciación impidieron una calificación perfecta, resultando en una calificación de 3, considerado bueno. En lo relacionado con la ortografía, todos los verbos están escritos correctamente, sin errores ni faltas de tildes, lo que refleja una alta atención a los detalles calificación 4.

Finalmente, la concordancia de tiempo es correcta, con todos los verbos conjugados correctamente en el presente del indicativo, ajustándose completamente a las normas gramaticales calificación 4. En resumen, el equipo les amis ha demostrado un excelente manejo de los aspectos clave relacionados con estos verbos, alcanzando una puntuación muy alta, con solo una pequeña área de mejora en la pronunciación.

Equipo 2 Les magnifiques: Elaborar un listado un listado de los verbos del primer grupo que se conjugan como ennuyer, nettoyer y payer.

Figura 56.

Evidencia de aprendizaje: Clase 4, grupo control - Equipo: Les magnifiques



Análisis del equipo Les magnifiques:

El equipo les magnifiques ha obtenido una puntuación total de 17 de 20, lo que refleja un desempeño adecuado, pero con áreas que necesitan mejorar. En lo relativo al subgrupo, todos los verbos están correctamente identificados como pertenecientes a los subgrupos de "ennuyer", "nettoyer" y "payer", lo que muestra una correcta clasificación y comprensión de las conjugaciones verbales de estos grupos calificación 4. Sin embargo, en la conjugación, aunque la mayoría de los verbos están correctamente conjugados, no todos cumplen con las normas de manera consistente, lo que resultó en una calificación de 3, considerada buena.

La pronunciación es otro aspecto en el que el equipo presenta margen de mejora, aunque la mayoría de los verbos son pronunciados correctamente, algunos presentan errores que afectan la calidad de la pronunciación, lo que llevó a una calificación de 3, buena. Del mismo modo en la ortografía, la mayoría de los verbos están escritos correctamente, pero se han detectado algunos errores menores, como faltas de tildes, que afectan la puntuación global, obteniendo también un 3. Por último, la concordancia de tiempo está bien aplicada, con la mayoría de los verbos conjugados correctamente en el presente del indicativo calificación 4.

En resumen, el equipo les magnifiques ha demostrado un buen dominio general de los aspectos clave de la conjugación verbal, pero hay áreas en las que se puede mejorar, especialmente en la conjugación de algunos verbos, la pronunciación y la ortografía.

Equipo 3 Soleil: Elaborar un listado un listado de los verbos del primer grupo que se conjugan como ennuyer, nettoyer y payer.

Figura 57.

Evidencia de aprendizaje: Clase 4, grupo control - Equipo: Soleil

The image shows a handwritten table on a grid background, titled 'Le jeudi 30 novembre 2023'. The table is organized into three columns, each headed by a verb: 'ennuyer', 'nettoyer', and 'payer'. Each column lists the conjugated forms of the verb for the six persons of the present indicative: 'je', 'tu', 'il/elle', 'nous', 'vous', and 'ils/elles'. The handwriting is in blue ink. The table is as follows:

Verb	je	tu	il/elle	nous	vous	ils/elles
ennuyer	ennuie	ennuies	ennuie	ennuions	ennuiez	ennuient
nettoyer	nettoie	nettoies	nettoie	nettoions	nettoiez	nettoient
payer	paye	payes	paye	payons	payez	payent

Análisis del equipo Soleil:

El equipo soleil ha alcanzado una excelente puntuación de 19 de 20, destacándose en la mayoría de los aspectos evaluados. Tocante al subgrupo, todos los verbos fueron correctamente clasificados dentro de los subgrupos de "ennuyer", "nettoyer" y "payer", demostrando una comprensión clara de las conjugaciones correspondientes a estos verbos calificación 4. Además, el equipo ha conjugado correctamente todos los verbos de estos subgrupos, lo que refleja un dominio completo de las formas verbales y una aplicación precisa de las reglas gramaticales calificación 4.

En términos de la pronunciación, aunque la mayoría de los verbos fueron pronunciados correctamente según las reglas del primer grupo, algunos pequeños detalles podrían mejorarse, lo que resultó en una calificación de 3, considerado bueno. La ortografía es correcta, con todos los verbos escritos correctamente, sin errores ni faltas de tildes, lo que refleja una atención cuidadosa a los detalles y un manejo adecuado de las normas ortográficas calificación 4. Finalmente, la concordancia de tiempo también es perfecta, dado que todos los verbos están conjugados en el presente del indicativo, cumpliendo con las expectativas gramaticales del ejercicio calificación 4.

En resumen, el equipo soleil ha demostrado un excelente desempeño en todos los aspectos evaluados, logrando una puntuación casi perfecta, con solo una pequeña área de mejora en la pronunciación.

Con lo anterior podemos observar, que los equipos Les amis y Soleil han demostrado un buen rendimiento en la mayoría de los criterios, Sin embargo, ambos equipos deben prestar atención a la mejora de la pronunciación, un aspecto que podría fortalecer aún más su desempeño. Por otro lado, el equipo Les magnifiques tiene más áreas de mejora, especialmente en la conjugación correcta, pronunciación y ortografía. Este análisis destaca la importancia de la práctica continua y la atención a los detalles en el dominio de la lengua.

Clase 5 Conjugación de los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones: -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer y -ayer.

En la clase cinco del grupo control, se abordó la conjugación de los verbos del primer grupo con desinencias que presentan excepciones, como los verbos terminados en -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer y -ayer. El propósito de la sesión fue que los estudiantes pudieran identificar y clasificar estos verbos, entendiendo las excepciones en su conjugación. El docente comenzó con una recapitulación de las características de los verbos del primer grupo y luego presentó las desinencias que tienen excepciones, promoviendo una reflexión a través de las preguntas detonadoras. A medida que los estudiantes respondían y discutían, el docente anotaba sus respuestas en el pizarrón, favoreciendo el análisis conjunto.

Durante la parte práctica de la clase, los estudiantes trabajaron en equipos para elaborar un diálogo que incluyera los verbos con excepciones en su conjugación. Esta actividad permitió a los estudiantes aplicar lo aprendido de manera creativa, integrando los verbos en contextos comunicativos. Finalmente, los equipos compartieron sus diálogos con el grupo, destacando las razones por las cuales eligieron esos verbos y cómo se conjugan con sus respectivas excepciones. El aprendizaje fue evaluado mediante una rúbrica, centrada en la correcta clasificación y uso de los verbos del primer grupo con desinencias excepcionales en un diálogo.

Plan clase 5

(Grupo control)

Título del Tema:	Conjugación de los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones: -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer y -ayer.		
Propósito del bloque	Distingue la conjugación de los verbos del primer que tienen excepciones en sus desinencias.		
Asignatura	Grado:	Ciclo Escolar:	
Francés I	Primero	23-24	
Número de clase: 5			
Fechas: octubre 2023.		Tiempo: 50 min	
Contenido: Aspecto, temas de reflexión o ejes.	Aprendizaje esperado:		
Conjugación de los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones.	Clasifica la conjugación de los verbos del primer grupo y sabe que verbos tienen excepciones en sus desinencias.		
Competencia categoría	Competencia genérica		
Emplea las reglas de conjugación de los verbos del primer grupo en francés para comunicarse en dicho idioma. Esto implica ser capaz de hablar, leer, escribir y comprender los verbos de este grupo.	Es capaz de identificar la conjugación de los verbos del primer grupo y su pronunciación para emitir mensajes apropiados en el idioma francés.		
Competencia de aprendizaje			
Clasifica los verbos del primer grupo según sus desinencias con excepciones y conoce su conjugación.			
Evidencia de enseñanza	Evidencia de aprendizaje		
Presentar en Un organizador gráfico la conjugación de los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones.	Elaborar un diálogo en el cual el estudiante hace uso de los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones: -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer y -ayer.		
Apoyos y Recursos	lista de verbos, pizarrón y plumones.		
Actividades de enseñanza y aprendizaje			
Inicio: 15 minutos El docente hace la recapitulación de las características de los verbos del primer grupo y su conjugación junto con las desinencias que tienen excepciones -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer y -ayer. Una vez repasado el tema lanza las preguntas detonadoras: 1. ¿Qué características tienen los verbos del primer grupo? 2. ¿Cuál es la terminación para cada pronombre personal en la conjugación de los verbos del primer grupo? 3. ¿Cuáles son las desinencias que tienen excepciones en su radical? 4. ¿En qué pronombres recaen las excepciones en los radicales de los verbos que tienen excepciones en sus desinencias?			

A medida que los estudiantes dan sus respuestas, el docente las anota en el pizarrón. Durante este proceso, se genera un intercambio de análisis y reflexiones sobre el tema entre el docente y los alumnos.

El estudiante pone atención tomando apuntes si lo considera necesario, y reflexiona sobre el tema conjugación de los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones: -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer y -ayer expuesto por el docente, participando activamente en la resolución de las preguntas detonadoras.

Desarrollo: 25 minutos

El docente da una síntesis del tema expuesto sobre la conjugación de los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones: -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer y -ayer.

El estudiante clasifica los verbos del primer grupo en presente del indicativo.

El docente da la instrucción de elaborar en equipos un diálogo en el cual el estudiante hace uso de los verbos del primer grupo.

El estudiante elabora en equipos un diálogo en el cual hace uso de los verbos del primer grupo.

Cierre: 10 minutos

El docente pide compartir su diálogo al grupo y realizar una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del primer grupo.

Un representante de cada equipo comparte ante el grupo su diálogo y realiza una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del primer grupo.

Evaluación	Se evalúa mediante una rúbrica la capacidad del alumno para organizar sus conocimientos sobre conjugación de los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones: -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer y -ayer, representada mediante la elaboración de un diálogo en la cual deben incluir los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones: -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer y -ayer.

Evidencias de enseñanza-aprendizaje

Evidencia de enseñanza: Explicación en el pizarrón sobre la conjugación de los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones: -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer y -ayer.

Evidencias de aprendizaje

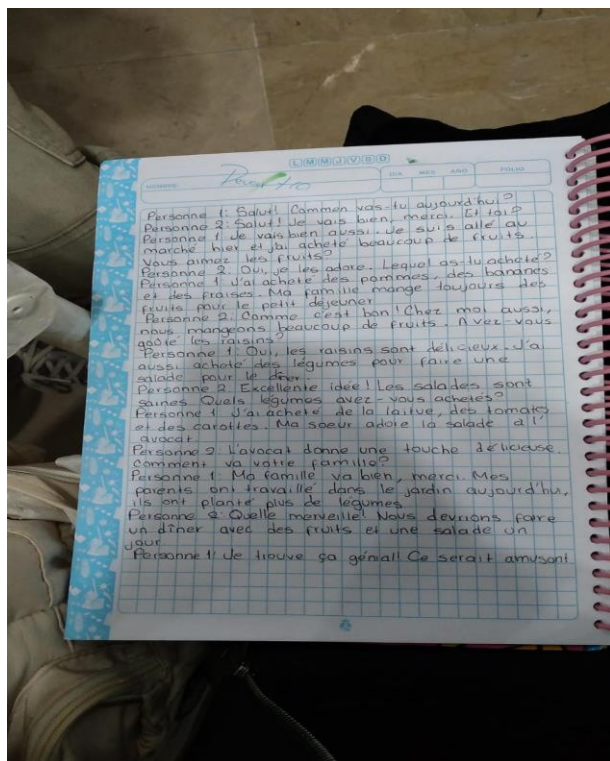
Se organizaron tres equipos a los cuales se les solicito realizar el ejercicio planeado en la evidencia de enseñanza y en seguida el docente evaluó la actividad realizada mediante una rúbrica (véase anexo 19).

Con base a lo anterior podemos examinar los resultados de los tres equipos: Les amis, Les magnifiques, y Soleil, considerando criterios como el uso adecuado de la conjugación verbal, la coherencia y cohesión del diálogo, el vocabulario empleado, la corrección gramatical y ortográfica, así como la fluidez y pronunciación. A través de este análisis, se busca identificar las fortalezas y áreas de mejora de cada equipo.

Equipo 1 Les amis: Diálogo en el cual el estudiante hace uso de los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones: -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer y -ayer.

Figura 58.

Evidencia de aprendizaje: Clase 5, grupo control - Equipo: Les amis



Análisis del equipo Les amis:

El equipo les amis ha realizado un excelente trabajo en la elaboración de su diálogo. En primer lugar, destaca el uso adecuado de la conjugación y terminaciones verbales, con todos los verbos correctamente conjugados, lo que les ha permitido alcanzar la máxima puntuación en este criterio. Además, la coherencia y la cohesión del diálogo es notable; aunque no es perfecta, el orden y la organización de las ideas es lo suficientemente claro para transmitir el mensaje de forma lógica, motivo por el cual reciben una calificación de Bueno en esta categoría.

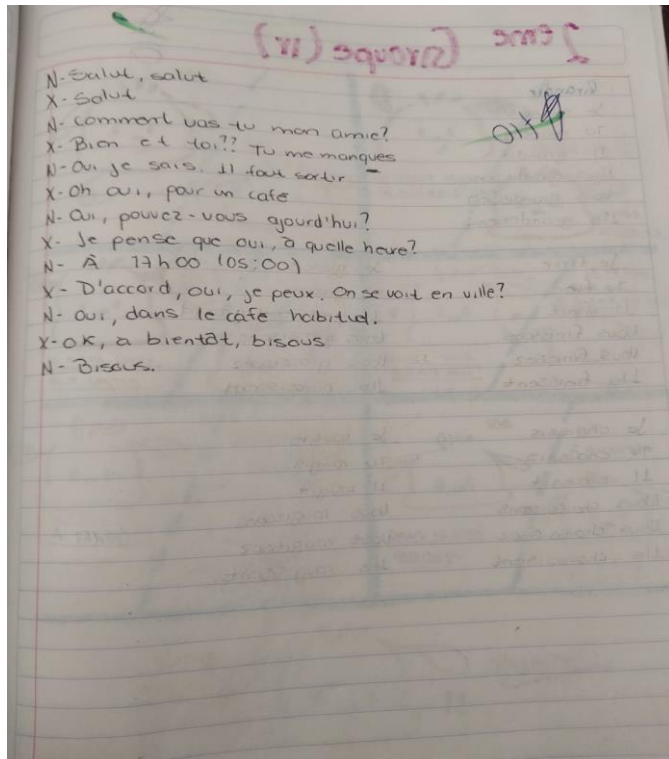
En torno al vocabulario, la mayoría de las palabras y expresiones utilizadas están adecuadamente relacionadas con el tema del diálogo, lo que contribuye a la claridad y precisión de la conversación. Su corrección gramatical y ortográfica también ha sido excelente, cumpliendo con las reglas y sin errores visibles. Por último, en términos de fluidez y pronunciación, el equipo ha demostrado un buen nivel de ritmo y entonación en

su interpretación, aunque con margen de mejora en este aspecto. En conjunto, estos elementos han permitido que el equipo les amis obtenga una puntuación total de 17 sobre 20, reflejando un sólido desempeño y una destacada comprensión del idioma francés.

Equipo 2 Les magnifiques: Diálogo en el cual el estudiante hace uso de los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones: -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer y -ayer.

Figura 59.

Evidencia de aprendizaje: Clase 5, grupo control - Equipo: Les magnifiques



Análisis del equipo Les magnifiques:

El equipo les magnifiques ha demostrado un dominio sobresaliente en la realización de su diálogo. sobre el uso de la conjugación y las terminaciones verbales, todos los verbos están correctamente conjugados, lo que indica un manejo excelente de esta área. Además, el diálogo destaca por su coherencia y cohesión, presentando un orden lógico y una organización clara de las ideas que facilita la comprensión del mensaje, razón por la cual han recibido la calificación más alta en este criterio.

El vocabulario utilizado es completamente adecuado para el tema, y todas las palabras y expresiones están alineadas con el contexto del diálogo, lo que enriquece la comunicación y muestra un conocimiento profundo del léxico. Respecto a la corrección gramatical y

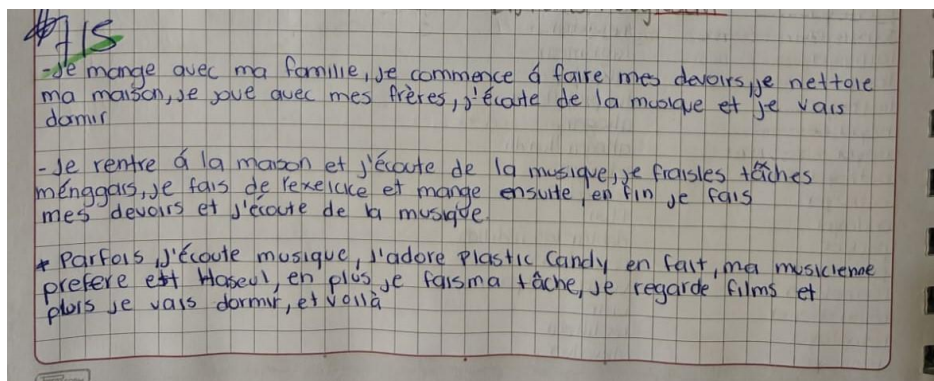
ortográfica, el equipo ha logrado una buena ejecución, cumpliendo con las normas de la lengua sin errores.

Finalmente, en términos de fluidez y pronunciación, el equipo Les magnifiques ha mostrado un buen ritmo y entonación, aunque con ligeros aspectos que podrían ser mejorados. Este desempeño se traduce en una puntuación total de 19 sobre 20, lo cual refleja un trabajo sobresaliente y una competencia sólida en el idioma francés.

Equipo 3 Soleil: Diálogo en el cual el estudiante hace uso de los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones: -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer y -ayer.

Figura 60.

Evidencia de aprendizaje: Clase 5, grupo control - Equipo: Soleil



Análisis del equipo Soleil:

El equipo soleil ha logrado un desempeño sólido en la preparación y presentación de su diálogo. Destacan en el uso de la conjugación y las terminaciones verbales, con todos los verbos correctamente conjugados, lo cual les ha valido una calificación de excelente en este aspecto. En cuanto a la coherencia y cohesión del diálogo, aunque en general el orden y la organización de las ideas son lógicos, hay ciertas áreas donde la estructura podría mejorar para facilitar aún más la comprensión del mensaje. Por esta razón, han recibido una calificación de 3.

El vocabulario empleado es, en su mayoría, apropiado para el tema del diálogo, utilizando palabras y expresiones relacionadas con el contexto. Sin embargo, hay margen para ampliar y diversificar el léxico, motivo por el cual obtienen una puntuación de 3 en esta categoría. La corrección gramatical y ortográfica ha sido excelente, mostrando precisión en el uso de las reglas y evitando errores.

Finalmente, en cuanto a la fluidez y pronunciación, el equipo ha logrado mantener un buen ritmo y entonación durante la mayor parte del diálogo, aunque existen pequeños detalles que podrían pulirse. Con una puntuación total de 17 sobre 20, soleil demuestra un conocimiento sólido del idioma francés y un buen nivel en la ejecución de su diálogo.

El análisis de los diálogos de los equipos Les amis, Les magnifiques y Soleil revela un buen desempeño en el uso del idioma y la estructura del diálogo. Les magnifiques se destaca como el grupo con el rendimiento más alto, logrando excelentes resultados en varios criterios. Por otro lado, Les amis y Soleil presentan oportunidades de mejora en la coherencia y el vocabulario. Este ejercicio no solo permite reconocer los logros de los estudiantes, sino que también desarrolla sus habilidades de escritura.

En suma, al término de esta secuencia didáctica del tema uno, los estudiantes del grupo control lograron un avance en la comprensión y aplicación de la conjugación de los verbos del primer grupo en presente del indicativo en francés. Mediante un enfoque tradicional, los estudiantes aprendieron a identificar y aplicar las reglas gramaticales de estos verbos, incluyendo las excepciones de terminaciones como -ger, -cer, -eler, -eter, -oyer y -ayer. La elaboración de un diálogo les permitió aplicar los conocimientos adquiridos en un contexto práctico, demostrando sus habilidades en la construcción de un discurso oral y escrito coherente y preciso.

Sin embargo, se identificaron áreas de mejora que podrían reforzar aún más el aprendizaje. Algunos estudiantes mostraron dificultades en la aplicación de las excepciones y en la fluidez de la pronunciación. Asimismo, sería conveniente integrar actividades adicionales que fomenten el uso contextual y práctico de los verbos conjugados.

Tema 2 Conjugación de los verbos del segundo grupo en presente del indicativo en francés

Grupo control

Esta secuencia didáctica, diseñada para el grupo control del primer semestre en la asignatura de Francés I. En donde se aplicó una enseñanza tradicional centrada en la adquisición de conocimientos fundamentales sobre la conjugación en presente del indicativo de los verbos del segundo grupo en francés. La enseñanza de estos elementos gramaticales se estructuró en torno a la comprensión y correcta aplicación de las reglas de conjugación de los verbos del segundo grupo, como finir, maigrir, rougir, blanchir y choisir.

A través de la práctica y el uso de estos verbos, se esperaba que los estudiantes desarrollaran competencias básicas para estructurar y construir frases en francés con precisión. Esta secuencia también buscaba fomentar una competencia disciplinar en la que el alumno, además de conocer las formas correctas de conjugación, aplicará dichas formas en diversos contextos escritos, incrementando su precisión y coherencia en la comunicación en lengua francesa. Como estrategia de aprendizaje, se propuso la creación de una historieta que permitiera a los estudiantes emplear estos verbos en un contexto práctico y creativo, consolidando así su aprendizaje y promoviendo un desenvolvimiento adecuado en situaciones comunicativas escritas.

Para evaluar el desempeño de los estudiantes, se utilizó una rúbrica que valoró el uso adecuado de los verbos del segundo grupo, la cohesión y coherencia textual, así como la creatividad, la originalidad, y el empleo apropiado del vocabulario y de las expresiones.

Secuencia didáctica por temas

(Grupo control)

Nivel:	Licenciatura	Grado:	1 ro semestre	Asignatura:	Francés I

Bloque:	Comparación de periodos de tiempo del indicativo.
Tema:	Dos
Contenido	Conjugación de los verbos del segundo grupo en presente del indicativo en francés.

Propósito de aprendizaje
Emplea la conjugación de los verbos del segundo grupo y estructura frases, comunicándose de manera escrita, siendo preciso en diversos temas y situaciones.

Competencia Disciplinar
Conoce y aplica correctamente las reglas de conjugación de los verbos del segundo grupo en francés,

SECUENCIA DIDÁCTICA	
Objeto de aprendizaje (subtemas)	Verbos del segundo grupo como finir, malgrir, rougir, blanchir, choisir, entre otros.
Competencia categoría	Identifica la terminación de los verbos del segundo grupo en presente del indicativo en francés.
Competencia genérica	Conoce las reglas fonéticas que siguen los verbos del segundo grupo en presente del indicativo.
Atributo	Comprende las reglas de conjugación de los verbos del segundo grupo en presente del indicativo.
Estrategia de enseñanza-aprendizaje	Realizar una historieta en donde el alumno incluya verbos del segundo grupo.
Evidencia de aprendizaje	Realización de una historieta utilizando verbos del segundo grupo.
Instrumento de evaluación	Mediante el uso de una rúbrica en donde se evaluarán criterios sobre la realización de la historieta. 1. Uso adecuado de verbos del segundo grupo. 2. Coherencia y cohesión textual. 3. Creatividad y originalidad. 4. Vocabulario y expresiones adecuadas. 5. Fluidez y pronunciación.

Clase 6 Conjugación de los verbos del segundo grupo en presente del indicativo en francés.

En la clase seis del grupo control, se enfocó en la enseñanza de la conjugación de los verbos del segundo grupo en presente del indicativo en francés, empleando un método tradicional. En esta sesión, el docente introdujo el tema explicando las características distintivas de estos verbos, entre ellas, su terminación en "-ir" y ejemplos como finir, maigrir, choisir, y rougir. Se aclaró también que no todos los verbos que terminan en "-ir" pertenecen al segundo grupo, y se discutieron los criterios para identificarlos.

Durante el desarrollo de la clase, se brindó una síntesis que resumía las reglas de la conjugación, y se asignó a los estudiantes la tarea de crear una historieta en equipos, en la cual debían utilizar varios verbos del segundo grupo en presente del indicativo. La actividad fue diseñada para facilitar la comprensión de la conjugación y el uso contextual de estos verbos. Finalmente, se concluyó la clase compartiendo las historietas y reflexionando sobre el proceso de selección de verbos, permitiendo a cada equipo presentar y justificar sus elecciones ante sus compañeros.

Plan clase 6
(Grupo control)

Título del Tema:	Conjugación de los verbos del segundo grupo en presente del indicativo en francés.		
Propósito del bloque	Identifica la conjugación de los verbos del segundo grupo en presente del indicativo.		
Asignatura	Grado:	Ciclo Escolar:	
Francés I	Primero	23-24	
Número de clase: 6			
Fechas: octubre 2023.		Tiempo: 50 min	
Contenido: Aspecto, temas de reflexión o ejes.	Aprendizaje esperado:		
Conjugación de los verbos del primer segundo grupo.	Identifica la conjugación de los verbos del segundo grupo.		
Competencia categoría	Competencia genérica		
Emplea las reglas de conjugación de los verbos del segundo grupo en francés para comunicarse en dicho idioma. Esto implica ser capaz de hablar, leer, escribir y comprender los verbos de este grupo.	Es capaz de identificar la conjugación de los verbos del segundo grupo y su pronunciación para emitir mensajes apropiados en el idioma francés.		
Competencia de aprendizaje			
Reconoce los verbos del segundo grupo excepciones y conoce su conjugación.			
Evidencia de enseñanza	Evidencia de aprendizaje		
Explicar mediante una infografía la conjugación de los verbos del segundo grupo.	Realizar una historieta utilizando verbos del segundo grupo.		
Apoyos y Recursos	lista de verbos, pizarrón y plumones.		
Actividades de enseñanza y aprendizaje			
Inicio: 15 minutos El docente inicia el tema explicando las características y conjugación de los verbos del segundo grupo, menciona que este grupo tiene la desinencia -ir como finir, malgrir, choisir, rougir y aclara que no todos los verbos que terminan en -ir pertenecen al segundo grupo. Una vez explicado el tema lanza las preguntas detonadoras: 1. ¿Qué características tiene un verbo del segundo grupo? 2. ¿Cómo obtener el radical del verbo? 3. ¿Cuál es la terminación de los verbos del segundo grupo? A medida que los estudiantes dan sus respuestas, el docente las anota en el pizarrón. Durante este proceso, se genera un intercambio de análisis y reflexiones sobre el tema entre el docente y los alumnos. El estudiante pone atención tomando apuntes si lo considera necesario, y reflexiona sobre el tema conjugación de verbos del segundo grupo en presente del indicativo expuesto por el docente, participando activamente en la resolución de las preguntas detonadoras.			
Desarrollo: 25 minutos El docente da una síntesis del tema expuesto sobre la conjugación de los verbos del segundo grupo.			

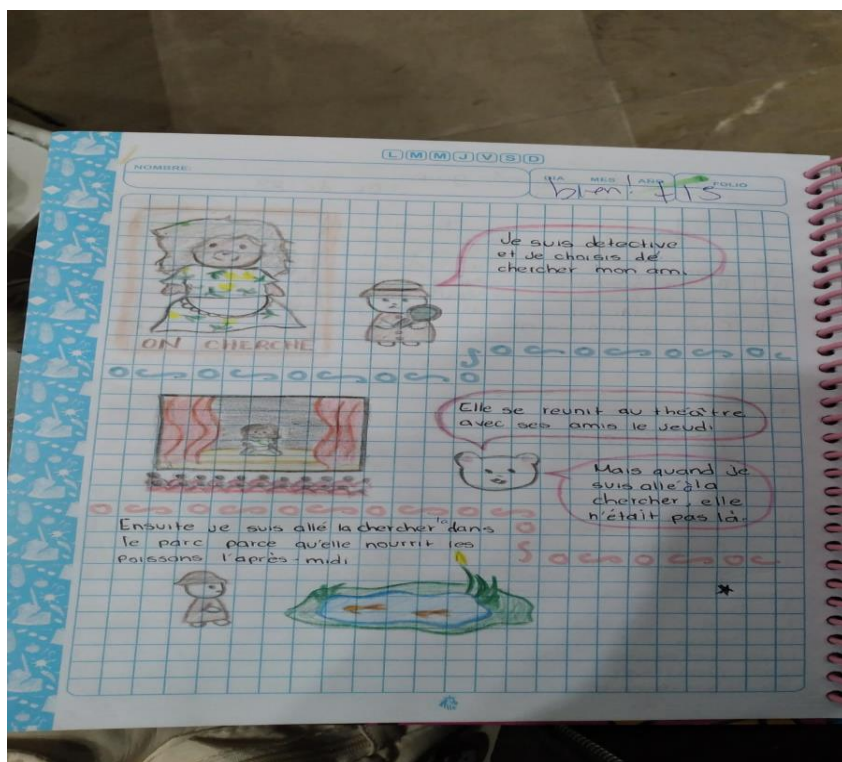
El estudiante analiza y comprende las terminaciones de los verbos del segundo grupo y conoce su conjugación. El docente da la instrucción de realizar una historieta en equipos donde se escriban los verbos del segundo grupo. El estudiante realiza en equipos una historieta en donde hace uso de los verbos del segundo grupo. Cierre: 10 minutos El docente pide compartir su historieta al grupo y realizar una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del segundo grupo. Un representante de cada equipo comparte ante el grupo su historieta y realiza una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del segundo grupo.	
Evaluación	Se evalúa mediante una rúbrica la capacidad del alumno para organizar sus conocimientos sobre conjugación de verbos del segundo grupo en presente del indicativo, representada mediante la elaboración de una historieta en la cual deben incluir los verbos del segundo grupo.

Evidencias de enseñanza-aprendizaje	
Evidencia de enseñanza: Explicación en el pizarrón sobre la conjugación de los verbos del segundo grupo en presente del indicativo en francés.	
Evidencias de aprendizaje	
Se organizaron tres equipos a los cuales se les solicito realizar el ejercicio planeado en la evidencia de enseñanza y en seguida el docente evaluó la actividad realizada mediante una rúbrica (véase anexo 20). El presente análisis muestra la evaluación de tres equipos que han trabajado en la redacción de una historieta, cada uno mostrando diferentes niveles de competencia en áreas clave como el uso de verbos del segundo grupo, coherencia textual, creatividad, vocabulario y fluidez. Con lo anterior se busca resaltar las fortalezas y áreas de mejora de cada equipo, proporcionando una visión clara de su desempeño en cada uno de estos aspectos.	

Equipo 1 Les amis: Realización de una historieta utilizando verbos del segundo grupo.

Figura 61.

Evidencia de aprendizaje: Clase 6, grupo control - Equipo: Les amis



Análisis del equipo Les amis:

El equipo Les amis ha presentado una historieta con un esfuerzo destacable, aunque existen áreas en las que podrían mejorar. En cuanto al uso de los verbos del segundo grupo, algunos fueron empleados correctamente, pero se observaron errores que limitan la precisión en su aplicación, lo que resultó en una calificación de regular en este criterio.

La estructura de la historieta es, en general, coherente y lógica, presentando una introducción, un desarrollo y una conclusión que contribuyen a la cohesión de la historia. Este aspecto fue evaluado como bueno debido a la adecuada organización de las ideas. La creatividad también es un punto a favor, debido a que el equipo demostró originalidad en la elección de personajes, trama y mensaje, elementos que captan el interés y enriquecen el contenido de la historieta.

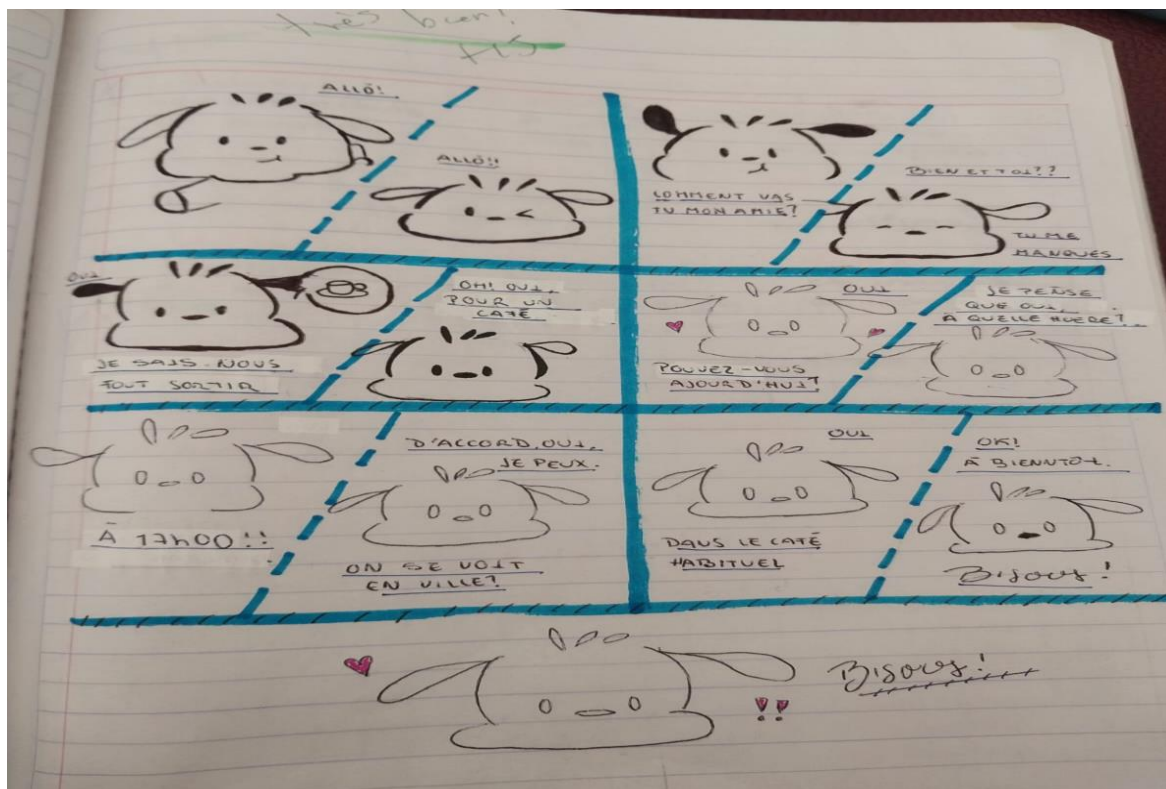
En lo que respecta al vocabulario y las expresiones, la mayoría son apropiadas y variadas, adaptándose bien al contexto y a la temática de la historieta, aunque podrían beneficiarse de una mayor precisión y diversidad. Por último, la fluidez y la pronunciación

fueron evaluadas como buenas, debido que el equipo mantuvo un ritmo adecuado en la mayor parte del diálogo, aunque hay ciertos aspectos que podrían pulirse. Con una puntuación total de 14 sobre 20, el equipo Les amis ha realizado un buen trabajo, demostrando creatividad y una estructura coherente, aunque con áreas de mejora en el uso de los verbos del segundo grupo y en la diversidad del vocabulario.

Equipo 2 Les magnifiques: Realización de una historieta utilizando verbos del segundo grupo.

Figura 62.

Evidencia de aprendizaje: Clase 6, grupo control - Equipo: Les magnifiques



Análisis del equipo Les manifiques:

El equipo les magnifiques ha creado una historieta notablemente estructurada y creativa, con varios aspectos sobresalientes. Aunque el uso de los verbos del segundo grupo fue un área de dificultad, porque solo algunos se emplearon correctamente, y con ciertos errores lo que limita su precisión, su desempeño en los demás criterios.

Referente a la coherencia y a la cohesión textual, la historieta presenta una estructura completamente lógica y organizada, incluyendo una introducción, un desarrollo y una

conclusión que facilitan la comprensión del relato y mantienen la atención del lector, obteniendo así una calificación de excelente en este aspecto.

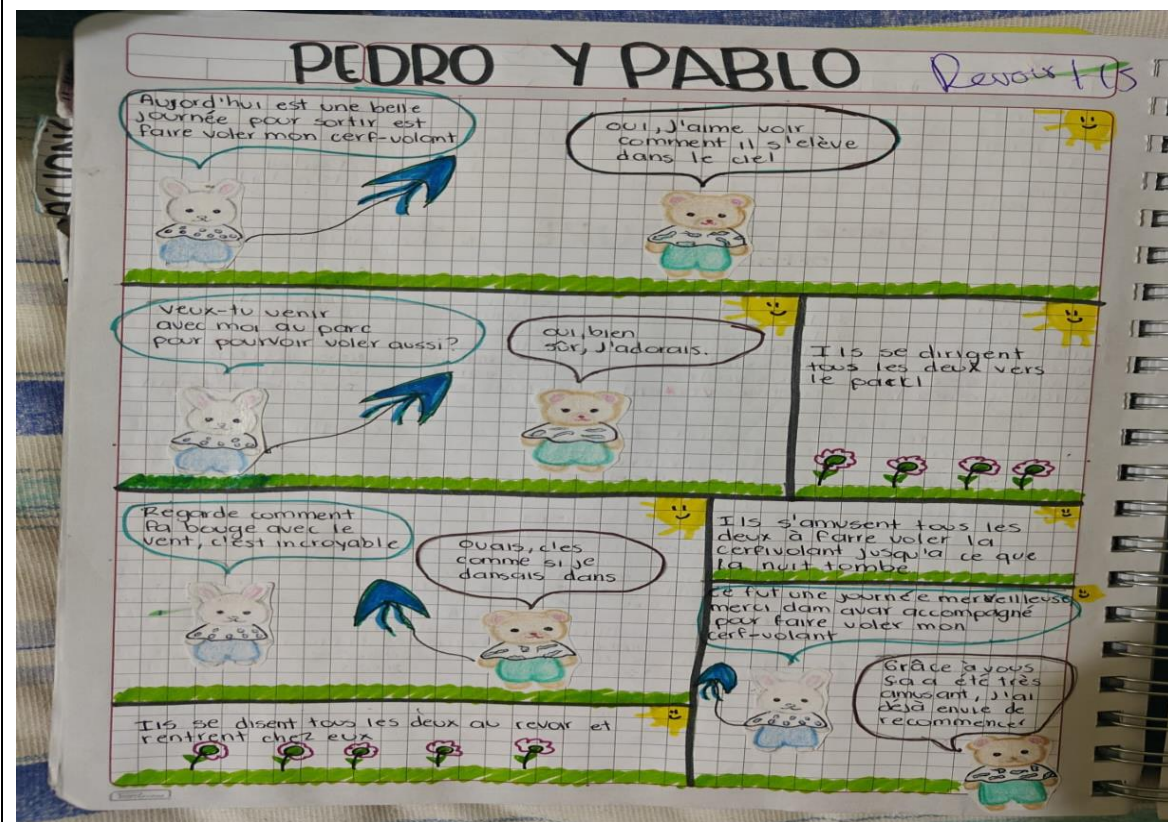
La creatividad y la originalidad son puntos fuertes en la propuesta del equipo, demostrando imaginación en la elección de personajes, la trama y el mensaje. Esta originalidad contribuye a una narrativa atractiva, lo que también ha sido evaluado como excelente. Además, el vocabulario es variado y completamente adecuado para el contexto de la historia, mostrando un buen dominio del léxico en francés y un cuidado en la elección de palabras que enriquece la historieta.

En el aspecto de la fluidez y la pronunciación, aunque la mayor parte del diálogo fue pronunciada con buen ritmo y entonación, hay ciertos detalles que podrían perfeccionarse para lograr una mayor naturalidad. Con una puntuación general de 17 sobre 20, el equipo les magnifiques ha presentado una historieta bien estructurada, creativa y con un uso sólido del vocabulario, mostrando una competencia destacable en la lengua francesa.

Equipo 3 Soleil: Realización de una historieta utilizando verbos del segundo grupo.

Figura 63.

Evidencia de aprendizaje: Clase 6, grupo control - Equipo: Soleil



Análisis del equipo Soleil:

El equipo Soleil ha realizado un trabajo sobresaliente en la creación de su historieta, destacándose en todos los aspectos evaluados. En cuanto al uso de los verbos del segundo grupo, todos fueron empleados correctamente y de manera pertinente, lo que refleja un dominio excelente de esta categoría gramatical.

La coherencia y la cohesión textual es otro punto fuerte, dado que la historieta está perfectamente estructurada con una introducción, un desarrollo y una conclusión claros, lo que facilita la comprensión y mantiene la fluidez de la narrativa. Este aspecto también ha sido evaluado como excelente. En relación con la creatividad y la originalidad, el equipo ha mostrado una notable inventiva en la elección de los personajes, la trama y el mensaje. La originalidad es claramente uno de los aspectos más destacados de la historieta.

El vocabulario utilizado es variado, preciso y completamente apropiado para el contexto, lo que enriquece la historieta y la hace aún más efectiva en la transmisión de su mensaje. Finalmente, la fluidez y pronunciación fueron evaluadas como buenas, aunque la mayor parte se presenta con buen ritmo y entonación, hay detalles menores que podrían mejorarse para lograr una mayor naturalidad. Con una puntuación total de 19 sobre 20, el equipo Soleil ha demostrado un alto nivel de competencia en la creación de su historieta, destacándose por su coherencia estructural, creatividad y manejo adecuado del vocabulario.

Basado en lo mencionado antes, el análisis no solo resalta las capacidades de cada equipo, sino que también proporciona una base para el desarrollo y la evolución de sus habilidades. Al reflexionar sobre los resultados, todos los equipos pueden identificar oportunidades para crecer y enriquecer su enfoque creativo y comunicativo en el proceso de escritura.

Globalmente, al finalizar esta secuencia didáctica del tema dos, los estudiantes lograron comprender la conjugación de los verbos del segundo grupo en presente del indicativo en francés. La enseñanza tradicional empleada, que combinó la enseñanza teórica con una actividad práctica como la creación de una historieta, permitió a los estudiantes consolidar su aprendizaje y desarrollar sus habilidades en la construcción de frases precisas y coherentes en francés.

La actividad de la historieta proporcionó una oportunidad para que los estudiantes aplicaran las reglas gramaticales en un contexto significativo, promoviendo tanto la

creatividad como la capacidad de aplicar la conjugación de los verbos de manera práctica. Los resultados obtenidos a través de la rúbrica de evaluación mostraron avances en el uso adecuado de los verbos, la cohesión textual y la fluidez en la expresión escrita.

No obstante, es importante señalar que existen áreas de mejora. Aunque la mayoría de los estudiantes logró dominar las reglas gramaticales, algunos mostraron dificultades en la correcta aplicación de la conjugación en frases complejas, así como en la coherencia y fluidez de los textos. Además, algunos alumnos podrían beneficiarse de un mayor apoyo en la comprensión de las excepciones fonéticas en la conjugación de estos verbos.

Tema tres Conjugación de verbos del tercer grupo en presente del indicativo en francés

Grupo control

Esta secuencia didáctica, diseñada para el grupo control del primer semestre en la asignatura de Francés I. La secuencia didáctica diseñada para el grupo control en este caso implementó una enseñanza tradicional, en la cual se abordó la conjugación de los verbos del tercer grupo en el presente del indicativo en francés. Durante el proceso, se analizó la conjugación irregular de dichos verbos y se promovió su uso tanto en expresión escrita como oral. El propósito fue que los estudiantes pudieran clasificar las conjugaciones de estos verbos de manera precisa y clara, comprendiendo las reglas fonéticas que las rigen. La evaluación se realizó mediante una rúbrica que consideró aspectos como el uso apropiado de los verbos, la fluidez del texto, la gramática y la ortografía, y la pronunciación.

Secuencia didáctica por tema

(Grupo control)

Nivel:	Licenciatura	Grado:	1 ro semestre	Asignatura:	Francés I

Bloque:	Comparación de periodos de tiempo del indicativo.
Tema:	Tres
Contenido	Conjugación de verbos del tercer grupo en presente del indicativo en francés.

Propósito de aprendizaje
Analiza la conjugación irregular de los verbos del tercer grupo y la utiliza en la elaboración de ideas claras y precisas de manera oral y escrita.

Competencia Disciplinar
Clasifica la conjugación de los verbos irregulares del tercer grupo de manera precisa y clara.

Secuencia Didáctica	
Objeto de aprendizaje (subtemas)	Conjugación de verbos del tercer grupo y sus categorías como: mettre, partir, lire, dormir, apprendre, entendre, écrire, entre otros.
Competencia categoría	Clasifica la conjugación de verbos del tercer grupo del presente del indicativo en francés.
Competencia genérica	Conoce las reglas fonéticas que siguen los verbos del tercer grupo en presente del indicativo.
Atributo	Comprende las reglas de conjugación en cada desinencia con excepciones que pertenecen al tercer grupo en presente del indicativo.
Estrategia de enseñanza-aprendizaje	Realizar una historia en donde el alumno incluya verbos del tercer grupo.
Evidencia de aprendizaje	Realización de una historia utilizando verbos del tercer grupo.
Instrumento de evaluación	Mediante el uso de una rúbrica en donde se evaluarán ciertos criterios sobre la realización de la historia. 1. Uso adecuado de los verbos del tercer grupo. 2. Coherencia y fluidez del texto. 3. Vocabulario adecuado. 4. Corrección gramatical y ortográfica. 5. Fluidez y pronunciación.

Clase 7 Conjugación de los verbos del tercer grupo como los casos de pouvoir, vouloir, valoir, y offrir y su subgrupo en presente del indicativo.

En la clase siete del grupo control, se aplicó una enseñanza tradicional sobre la conjugación de los verbos del tercer grupo, específicamente los verbos pouvoir, vouloir, valoir y el subgrupo de offrir en presente del indicativo. El propósito de esta clase fue que los estudiantes identificaran la conjugación de estos verbos, reconociendo sus características irregulares y diferenciando aquellos que pertenecen al subgrupo de offrir.

A través de un ejercicio práctico, los estudiantes elaboraron listas en equipos, identificando otros verbos del tercer grupo que se conjugan de manera similar a offrir. Finalmente, se llevó a cabo una discusión grupal para consolidar el aprendizaje y reflexionar sobre la correcta clasificación de los verbos. La evaluación se centró en la capacidad de los estudiantes para organizar sus conocimientos y presentar correctamente los verbos del tercer grupo en presente del indicativo.

Plan clase 7

(Grupo control)

Título del Tema:	Conjugación de los verbos del tercer grupo como los casos de pouvoir, vouloir, valoir, y offrir y su subgrupo en presente del indicativo.		
Propósito del bloque	Identifica la conjugación de los verbos pouvoir, vouloir y valoir, y diferencia los verbos que pertenecen al subgrupo de offrir pertenecientes al tercer grupo en presente del indicativo.		
Asignatura	Grado:	Ciclo Escolar:	
Francés I	Primero	23-24	
Número de clase: 7			
Fechas: octubre 2023.		Tiempo: 50 min	
Contenido: Aspecto, temas de reflexión o ejes.	Aprendizaje esperado:		
Conjugación de los verbos del tercer grupo pouvoir, vouloir, valoir, y offrir y su subgrupo.	Conoce la conjugación de los verbos del tercer grupo y clasifica los verbos pouvoir, vouloir, valoir, offrir y su subgrupo.		
Competencia categoría	Competencia genérica		
Emplea las reglas de conjugación de los verbos del tercer grupo en francés para comunicarse en dicho idioma. Esto implica ser capaz de hablar, leer, escribir y comprender los verbos de este grupo.	Es capaz de identificar la conjugación de los verbos del tercer grupo y su pronunciación para emitir mensajes apropiados en el idioma francés.		
Competencia de aprendizaje			
Identifica la conjugación de los verbos del tercer grupo los casos de pouvoir, vouloir y valoir y conoce su conjugación.			
Evidencia de enseñanza	Evidencia de aprendizaje		
Presentar en Un organizador gráfico con la conjugación de los verbos pouvoir, vouloir, valoir y el subgrupo de offrir en presente del indicativo.	Elaborar un listado de los verbos del tercer grupo que se conjugan como offrir.		
Apoyos y Recursos	lista de verbos, pizarrón y plumones.		
Actividades de enseñanza y aprendizaje			
Inicio: 15 minutos El docente inicia el tema explicando las características y conjugación de los verbos del tercer grupo, menciona que este grupo es muy irregular, es conformado por subgrupos y alude que durante esta sesión se aprenderán los verbos que se conjugan como pouvoir, vouloir, valoir y el subgrupo de offrir. Una vez explicado el tema lanza las preguntas detonadoras: 1. ¿Qué características tienen los verbos del tercer grupo en presente del indicativo? 2. ¿Cuáles son las terminaciones de los verbos pouvoir, vouloir y valoir? 3. ¿Cómo obtener el radicar de los verbos que se conjugan como offrir? 4. ¿Cuáles son las terminaciones de los de verbos que se coniugan como offrir?			

A medida que los estudiantes dan sus respuestas, el docente las anota en el pizarrón. Durante este proceso, se genera un intercambio de análisis y reflexiones sobre el tema entre el docente y los alumnos.

El estudiante pone atención tomando apuntes si lo considera necesario, y reflexiona sobre el tema conjugación de los verbos del tercer grupo los casos de pouvoir, vouloir, valoir, y offrir y su subgrupo en presente del indicativo expuesto por el docente, participando activamente en la resolución de las preguntas detonadoras.

Desarrollo: 25 minutos

El docente da una síntesis del tema expuesto sobre la conjugación de los verbos del tercer grupo los casos de pouvoir, vouloir, valoir, y offrir y su subgrupo en presente del indicativo.

El estudiante identifica la conjugación de los verbos pouvoir, vouloir y valoir, y diferencia los verbos que pertenecen al subgrupo de offrir.

El docente da la instrucción de realizar una lista en equipos donde se escriban los verbos que se conjugan como offrir.

El estudiante realiza en equipos una lista en donde hace uso de los verbos del tercer grupo que se conjugan como offrir.

Cierre: 10 minutos

El docente pide compartir su lista al grupo y realizar una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del tercer grupo.

Un representante de cada equipo comparte ante el grupo su lista y realiza una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del primer grupo que se conjugan como offrir en la lista.

Evaluación	Se evalúa mediante una rúbrica la capacidad del alumno para organizar sus conocimientos sobre conjugación de verbos del tercer grupo los casos de pouvoir, vouloir, valoir, y offrir y su subgrupo en presente del indicativo, representada mediante la elaboración de una lista en la cual deben incluir los verbos del tercer grupo que se conjugan como offrir.

Evidencias de enseñanza y aprendizaje

Evidencia de enseñanza: Explicación en el pizarrón sobre la conjugación de los verbos del tercer grupo los casos de pouvoir, vouloir, valoir, y offrir y su subgrupo en presente del indicativo.

Evidencia de aprendizaje

Se organizaron tres equipos a los cuales se les solicitó realizar el ejercicio planeado en la evidencia de enseñanza y en seguida el docente evaluó la actividad realizada mediante una rúbrica (véase anexo 21).

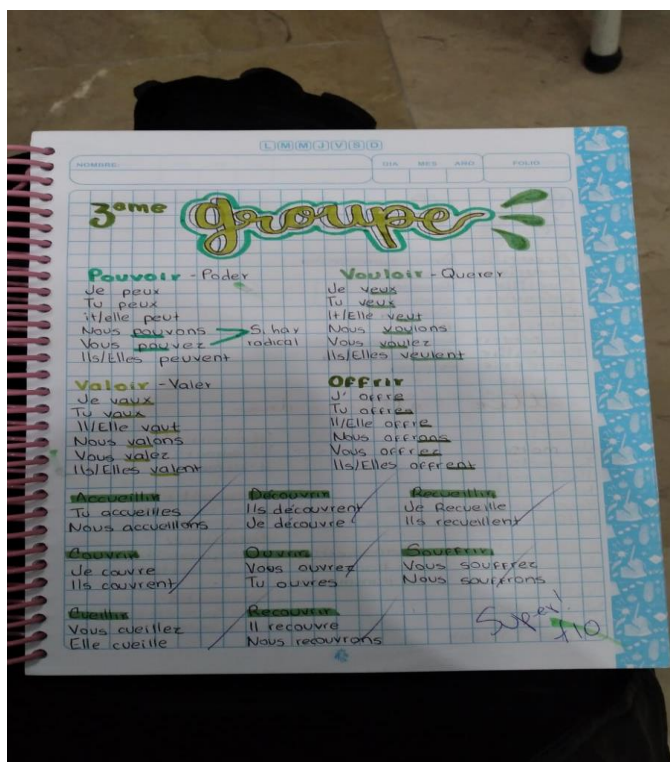
En la evaluación del trabajo realizado por los equipos Les amis, Les magnifiques y Soleil, se ha considerado su desempeño en la identificación y conjugación de los verbos pertenecientes al subgrupo de offrir, así como la claridad, orden y precisión en su presentación. Este análisis busca resaltar las fortalezas y áreas de mejora de cada grupo en

función de criterios específicos, como la pronunciación, la ortografía y la organización de la información.

Equipo 1 Les amis: Elaborar un listado de los verbos del tercer grupo que se conjugan como offrir.

Figura 64.

Evidencia de aprendizaje: Clase 7, grupo control - Equipo: Les amis



Análisis del equipo Les amis:

El equipo les amis ha demostrado un excelente dominio de la tarea, logrando un desempeño destacado en todos los aspectos evaluados. En cuanto a la identificación, todos los verbos pertenecen correctamente al subgrupo de offrir, lo que refleja un entendimiento preciso de la clasificación verbal, lo que les otorga la calificación máxima en este criterio.

La conjugación es igualmente correcta, con todos los verbos conjugados correctamente, lo que demuestra un excelente control gramatical. En términos de claridad, la lista está perfectamente ordenada y la clasificación de los verbos es correcta, facilitando la comprensión y mostrando una organización eficaz.

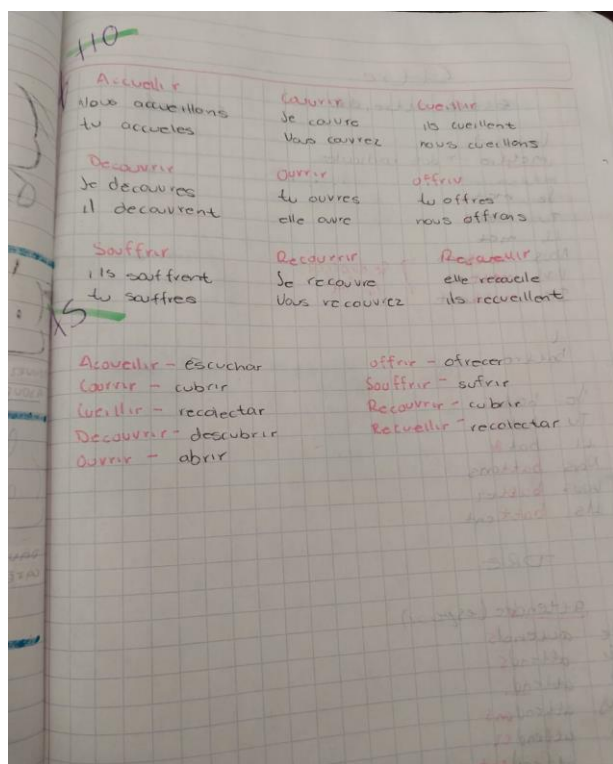
En relación con la pronunciación, la mayoría de los verbos fueron pronunciados correctamente, aunque hay algunos detalles menores que podrían mejorar para alcanzar un

nivel de fluidez aún mayor. Finalmente, la ortografía es excelente, en vista que todos los verbos incluyen los signos ortográficos necesarios según el caso, cumpliendo con las normas gramaticales. Con una puntuación total de 19 sobre 20, el equipo Les amis ha demostrado un dominio sobresaliente del tema, con solo pequeñas áreas de mejora en la pronunciación que no restan valor a su rendimiento general.

Equipo 2 Les magnifiques: Elaborar un listado de los verbos del tercer grupo que se conjugan como offrir.

Figura 65.

Evidencia de aprendizaje: Clase 7, grupo control - Equipo: Les magnifiques



Análisis del equipo Les manifiques:

El equipo les magnifiques ha presentado un desempeño sobresaliente en la tarea, logrando una excelente ejecución en todos los aspectos evaluados. Sobre la identificación, todos los verbos fueron correctamente asignados al subgrupo de offrir, lo que demuestra un conocimiento preciso de la clasificación verbal y les otorga la calificación máxima.

Del mismo modo la conjugación, todos los verbos están correctamente conjugados, lo que refleja comprensión de las reglas gramaticales aplicables. La claridad también es un

punto fuerte, en vista que la lista está bien ordenada y la clasificación es completamente correcta, lo que facilita la comprensión y la organización de la información.

En términos de pronunciación, aunque la mayoría de los verbos fueron pronunciados correctamente, existen algunos detalles menores que podrían mejorarse para alcanzar un nivel más fluido. Finalmente, la ortografía es perfecta, con todos los verbos correctamente acentuados y con los signos ortográficos apropiados según el caso.

Con una puntuación total de 19 sobre 20, Les magnifiques ha demostrado un dominio excelente en la tarea, destacándose en la identificación, la conjugación, la claridad y la ortografía, con solo algunos aspectos menores en la pronunciación que podrían mejorar.

Equipo 3 Soleil: Elaborar un listado de los verbos del tercer grupo que se conjugan como offrir.

Figura 66.

Evidencia de aprendizaje: Clase 7, grupo control - Equipo: Soleil

Le jeudi 7 decembre 2023

Benito Melchor et ses amis
 - Pasquale, Puerkespin
 - Mariano, Conejo
 - Tomas, Fortuga
 Benito Melchor - tata
 - Macario, zorra

Benito: Bonjour, qui de nous?
 Pasquale:

3eme GROUPE exception No hay radical!

Pouvoir	Vouloir	Valoir	Offrir
Poder	Querir	valer	ofrecer
Je peux	Je veux	Je vaud	J'offre
Tu peux	Tu veux	Tu vaud	Tu offres
Il/elle peut	Il/elle veut	Il/elle vaut	Il/elle offre
Nous pouvons	Nous voulons	Nous valons	Nous offrons
Vous pouvez	Vous voulez	Vous valez	Vous offrez
Ils/elles peuvent	Ils/elles veulent	Ils/elles valent	Ils/elles offrent

choisir
 Je choisis
 Tu choisis
 Il/elle choisit
 Nous choisissons
 Vous choisissez
 Ils/elles choisissent

couvrir
 Je couvre
 Tu couvres
 Il/elle couvre
 Nous couvrons
 Vous couvrez
 Ils/elles couvrent

offrir
 Je offre
 Tu offres
 Il/elle offre

couvrir
 Je couvre
 Tu couvres
 Il/elle couvre

souffrir
 Je souffre
 Tu souffres
 Il/elle souffre

les bien 10

Análisis del equipo Soleil:

El equipo Soleil ha demostrado un rendimiento sobresaliente en todos los aspectos evaluados. Referente a la identificación, todos los verbos han sido correctamente asignados al subgrupo de offrir, lo que refleja una excelente comprensión de esta clasificación verbal.

En lo que respecta a la conjugación, todos los verbos están correctamente conjugados, lo que demuestra un dominio preciso de las reglas gramaticales. La claridad es otro aspecto fuerte, ya que la lista está bien estructurada y la clasificación es completamente correcta, facilitando la comprensión de la tarea.

Acerca de la pronunciación, la mayoría de los verbos fueron pronunciados correctamente, aunque hay algunos pequeños detalles que podrían mejorar para lograr una mayor fluidez. Finalmente, la ortografía es correcta, con todos los verbos correctamente acentuados y con los signos ortográficos adecuados.

Con una puntuación total de 19 sobre 20, el equipo soleil ha logrado una ejecución excelente en todos los aspectos evaluados, destacándose especialmente en la identificación, conjugación, claridad y ortografía, con solo algunos aspectos menores en la pronunciación que podrían perfeccionarse.

A la luz de lo expuesto antes, a pesar de las similitudes en las calificaciones, el aspecto de la pronunciación y entonación presenta una oportunidad de mejora para todos los equipos. Se sugiere implementar prácticas enfocadas en la pronunciación, con el fin de alcanzar un nivel de excelencia en todas las áreas evaluadas. En general, los equipos han demostrado por el momento comprensión sobre la conjugación de los verbos del tercer grupo en presente.

Clase 8 Conjugación de los verbos del tercer grupo desinencias -ttre como mettre, battre y -dre como apprendre, attendre.

En la clase ocho del grupo control, se aplicó una enseñanza tradicional enfocada en la conjugación de los verbos del tercer grupo con desinencias -ttre y -dre, específicamente los verbos mettre, battre, apprendre y attendre. El objetivo principal fue que los estudiantes pudieran categorizar y clasificar estos verbos, reconociendo las particularidades de su conjugación en presente del indicativo. El docente comenzó la clase explicando las características y la irregularidad de estos verbos, presentando las desinencias -ttre y -dre como subgrupos dentro del tercer grupo de conjugación.

Durante el desarrollo de la clase, los estudiantes, trabajando en equipos, elaboraron una lista de verbos con estas desinencias, aplicando lo aprendido en una actividad práctica. Al final de la sesión, se compartieron los resultados y se discutió la importancia de clasificar correctamente estos verbos. La evaluación se basó en la capacidad de los estudiantes para organizar y presentar una lista adecuada de los verbos que siguen estos patrones de conjugación.

Plan clase 8

(Grupo control)

Título del Tema:	Conjugación de los verbos del tercer grupo desinencias -ttre como mettre, battre y -dre como apprendre, attendre.		
Propósito del bloque	Categoriza la conjugación de los verbos cuya desinencia es -ttre como mettre, battre y los verbos con desinencias -dre como apprendre, attendre.		
Asignatura	Grado:	Ciclo Escolar:	
Francés I	Primero	23-24	
Número de clase: 8			
Fechas: octubre 2023.		Tiempo: 50 min	
Contenido: Aspecto, temas de reflexión o ejes.	Aprendizaje esperado:		
Conjugación de los verbos del tercer grupo con desinencias -ttre y -dre.	Clasifica la conjugación de los verbos del tercer grupo que tienen desinencias -ttre y -dre.		
Competencia categoría	Competencia genérica		
Emplea las reglas de conjugación de los verbos del tercer grupo en francés para comunicarse en dicho idioma. Esto implica ser capaz de hablar, leer, escribir y comprender los verbos de este grupo.	Es capaz de identificar la conjugación de los verbos del tercer grupo y su pronunciación para emitir mensajes apropiados en el idioma francés.		
Competencia de aprendizaje			
Subdivide la conjugación de los verbos del tercer grupo que tienen desinencias -ttre como mettre, battre y los que tienen desinencias -dre como apprendre, attendre.			
Evidencia de enseñanza	Evidencia de aprendizaje		
Presentar en Un organizador gráfico la conjugación de los verbos con desinencias -ttre y -dre pertenecientes al tercer grupo en presente del indicativo.	Elaborar un listado de los verbos del tercer grupo que tienen desinencias -ttre y -dre.		
Apoyos y Recursos	lista de verbos, pizarrón y plumones.		
Actividades de enseñanza y aprendizaje			
Inicio: 15 minutos El docente inicia el tema explicando las características y conjugación de los verbos del tercer grupo, menciona que este grupo es muy irregular, es conformado por subgrupos y alude que durante esta sesión se aprenderán los verbos que tienen desinencias -ttre como mettre, battre y desinencias -dre como apprendre, attendre. Una vez explicado el tema lanza las preguntas detonadoras: 1. ¿Qué características tienen los verbos del tercer grupo en presente del indicativo? 3. ¿Cómo obtener el radicar de los verbos que tienen desinencias -ttre? 4. ¿Cómo obtener el radicar de los verbos que tienen desinencias -dre? 5. ¿Cuáles son las terminaciones según el pronombre personal de los verbos con desinencias -ttre? 6. ¿Cuáles son las terminaciones según el pronombre personal de los verbos con desinencias -dre?			

A medida que los estudiantes dan sus respuestas, el docente las anota en el pizarrón. Durante este proceso, se genera un intercambio de análisis y reflexiones sobre el tema entre el docente y los alumnos.

El estudiante pone atención tomando apuntes si lo considera necesario, y reflexiona sobre el tema conjugación de los verbos del tercer grupo desinencias -ttre como mettre, battre y -dre como apprendre, attendre expuesto por el docente, participando activamente en la resolución de las preguntas detonadoras.

Desarrollo: 25 minutos

El docente da una síntesis del tema expuesto sobre la conjugación de los verbos del tercer grupo con desinencias -ttre como mettre, battre y -dre como apprendre, attendre.

El estudiante identifica la conjugación de los verbos del tercer grupo con desinencias -ttre como mettre, battre y -dre como apprendre, attendre.

El docente da la instrucción de realizar una lista en equipos donde se escriban los verbos que tienen desinencias -ttre como mettre, battre y -dre como apprendre, attendre.

El estudiante realiza en quipos una lista en donde hace uso de los verbos del tercer grupo cuyas desinencias son -ttre como mettre, battre y -dre como apprendre, attendre.

Cierre: 10 minutos

El docente pide compartir su lista al grupo y realizar una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del tercer grupo.

Un representante de cada equipo comparte ante el grupo su lista y realiza una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del tercer grupo con desinencias -ttre como mettre, battre y -dre como apprendre, attendre en la lista.

Evaluación

Se evalúa mediante una rúbrica la capacidad del alumno para organizar sus conocimientos sobre conjugación de verbos del tercer grupo cuyas desinencias sean -ttre come mettre, battre y -dre como apprendre, attendre, representada mediante la elaboración de una lista en la cual deben incluir los verbos del tercer grupo que tengan desinencias -ttre y -dre.

Evidencias de enseñanza-aprendizaje

Evidencia de enseñanza: Explicación en el pizarrón sobre la conjugación de los verbos del tercer grupo desinencias -ttre como mettre, battre y -dre como apprendre, attendre.

Evidencias de aprendizaje

Se organizaron tres equipos a los cuales se les solicito realizar el ejercicio planeado en la evidencia de enseñanza y en seguida el docente evaluó la actividad realizada mediante una rúbrica (véase anexo 22).

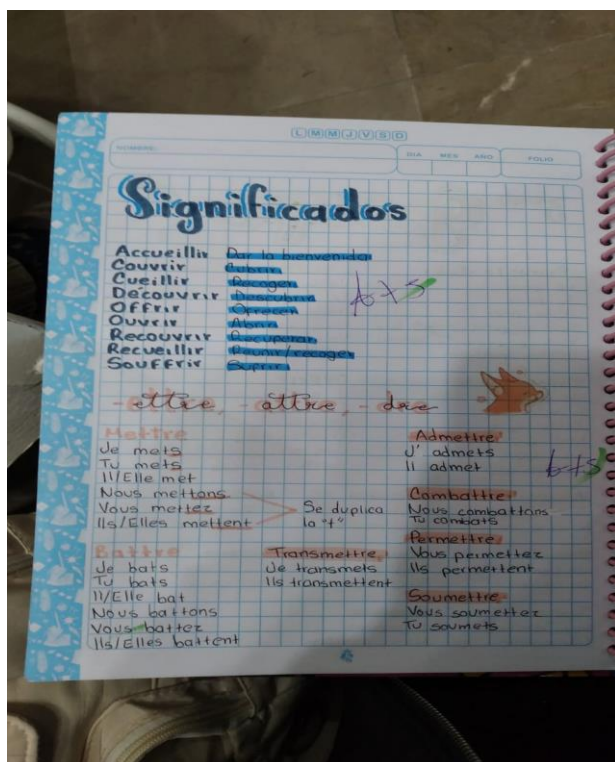
Durante el aprendizaje de los verbos del tercer grupo en francés, se ha llevado a cabo una evaluación del desempeño de tres equipos: Les amis, Les magnifiques y Soleil. El objetivo de esta evaluación fue analizar la identificación, conjugación y pronunciación de los verbos que presentan desinencias -ttre y -dre, así como la claridad en la presentación y el uso adecuado de acentos y signos ortográficos. Se buscó no solo medir el conocimiento

de los estudiantes sobre la materia, sino también fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas esenciales en el aprendizaje del idioma.

Equipo 1 Les amis: Elaborar un listado de los verbos del tercer grupo que tienen desinencias -ttre y -dre.

Figura 67.

Evidencia de aprendizaje: Clase 8, grupo control - Equipo: Les amis



Analisis del equipo les amis:

El equipo les amis ha demostrado un excelente desempeño en todos los aspectos evaluados. En cuanto a la identificación de verbos -ttre y -dre, todos los verbos de la lista tienen desinencias correctas, lo que refleja una comprensión clara de estas categorías gramaticales, alcanzando la calificación máxima.

En lo que respecta a la conjugación en presente del indicativo, todos los verbos están correctamente conjugados, lo que demuestra un dominio sólido de este tiempo verbal. La claridad y orden en la presentación también es ejemplar, ya que la lista está bien organizada y la clasificación es correcta, facilitando la comprensión.

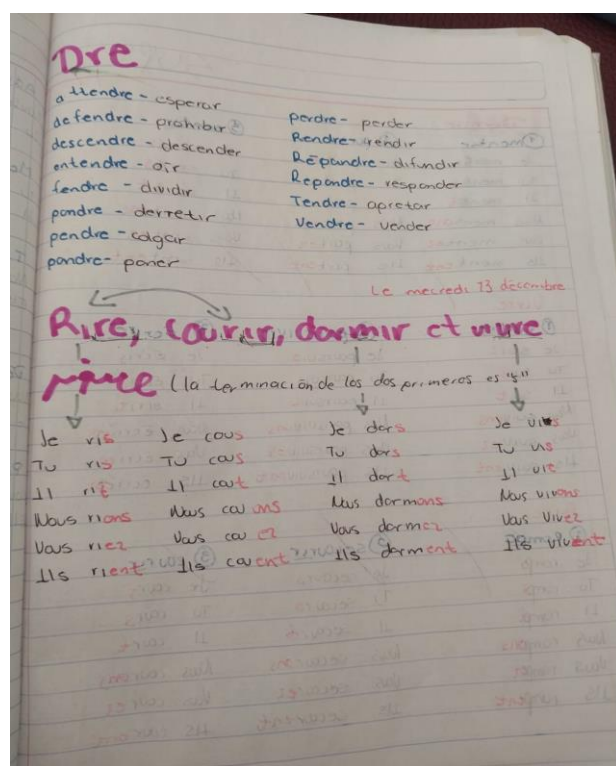
En lo corceniente a la pronunciación y a la entonación, aunque la mayoría de los verbos fueron correctamente pronunciados, hay algunos pequeños detalles que podrían

pulirse para mejorar la fluidez y naturalidad del discurso, motivo por el cual reciben una calificación de bueno en este criterio. Finalmente, el uso adecuado de acentos y signos ortográficos es excelente, porque todos los verbos están correctamente acentuados y presentan los signos ortográficos apropiados según su caso. Con una puntuación total de 19 sobre 20, el equipo les amis ha logrado un buen rendimiento en esta tarea.

Equipo 2 Les magnifiques: Elaborar un listado de los verbos del tercer grupo que tienen desinencias -ttre y -dre.

Figura 68.

Evidencia de aprendizaje: Clase 8, grupo control - Equipo: Les magnifiques



Análisis del equipo les magnifiques:

El equipo les magnifiques ha realizado un buen trabajo en todos los aspectos evaluados, obteniendo la puntuación máxima. En la identificación de verbos -ttre y -dre, todos los verbos presentan desinencias correctas, lo que refleja una comprensión perfecta de esta categoría gramatical.

En torno a la conjugación en presente del indicativo, todos los verbos están correctamente conjugados, demostrando un dominio completo de este tiempo verbal. La claridad y orden en la presentación también es ejemplar, por cuanto la lista está bien

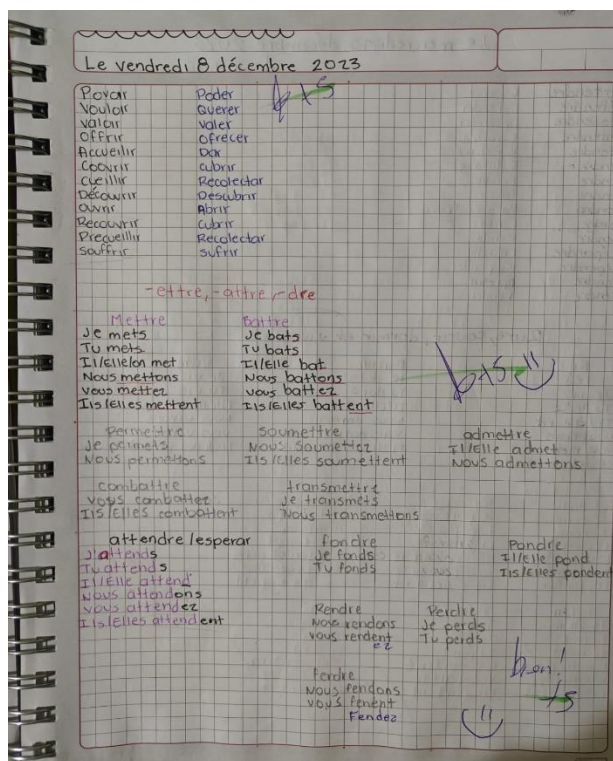
organizada y la clasificación es completamente correcta, facilitando la comprensión y revisión del material.

La pronunciación y la entonación fueron evaluadas como excelente, debido que todos los verbos fueron pronunciados correctamente, con un ritmo y entonación adecuados, mostrando un alto nivel de fluidez en su ejecución. Finalmente, el uso adecuado de acentos y signos ortográficos fue perfecto, visto que todos los verbos están correctamente acentuados y con los signos ortográficos correspondientes. Con una puntuación total de 20 sobre 20, el equipo Les magnifiques ha alcanzado un desempeño sobresaliente, mostrando una excelente comprensión y ejecución en todas las áreas evaluadas.

Equipo 3 Soleil: Elaborar un listado de los verbos del tercer grupo que tienen desinencias -ttre y -dre.

Figura 69.

Evidencia de aprendizaje: Clase 8, grupo control - Equipo: Soleil



Analisis del equipo Soleil:

El equipo Soleil ha demostrado un excelente desempeño en casi todos los aspectos evaluados. En la identificación de verbos -ttre y -dre, todos los verbos presentan

correctamente las desinencias correspondientes, lo que muestra un buen dominio de esta categoría gramatical.

En termino de la conjugación en presente del indicativo, todos los verbos están correctamente conjugados, lo que refleja un manejo adecuado de este tiempo verbal. La claridad y el orden en la presentación también es destacable, dado que la lista está bien organizada y la clasificación de los verbos es completamente correcta, lo que facilita la comprensión de la tarea. En términos de pronunciación y entonación, la mayoría de los verbos fueron pronunciados correctamente, aunque se notaron algunos detalles menores que podrían mejorarse para lograr una mayor fluidez y precisión en la entonación, lo que les otorga una calificación de bueno en este aspecto.

Finalmente, el uso adecuado de acentos y signos ortográficos es perfecto, con todos los verbos correctamente acentuados y presentando los signos ortográficos adecuados según el caso. Con una puntuación total de 19 sobre 20, el equipo Soleil ha logrado un rendimiento muy sólido, destacándose especialmente en la identificación, la conjugación, la claridad y la ortografía, con solo pequeños detalles que podrían mejorarse en la pronunciación y en la entonación.

Estas observaciones subrayan la importancia de la práctica continua en la pronunciación y la comunicación oral en el aprendizaje del francés. En conjunto, estos hallazgos reflejan el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje y el potencial para seguir mejorando en su dominio del idioma.

Clase 9 Conjugación de los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre pertenecientes al tercer grupo.

En la clase nueve del grupo control, se aplicó una enseñanza tradicional centrada en la conjugación de los verbos del tercer grupo que forman parte de los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre en presente del indicativo. El propósito de la clase fue que los estudiantes categorizaran correctamente estos verbos, reconociendo sus patrones de conjugación irregulares. El docente comenzó la clase explicando las características de los verbos del tercer grupo y cómo se agrupan en subgrupos, destacando la importancia de identificar los radicados y las terminaciones correspondientes a cada verbo.

Asimismo, los estudiantes, organizados en equipos, realizaron una lista de verbos que siguen los mismos patrones de conjugación que rire, courir, dormir y vivre. Al final de la clase, los equipos compartieron sus resultados con el grupo y discutieron las razones por las que seleccionaron esos verbos. La evaluación se basó en la capacidad de los estudiantes para organizar sus conocimientos sobre la conjugación de estos verbos, expresados a través de una lista.

Plan clase 9

(Grupo control)

Título del Tema:	Conjugación de los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre pertenecientes al tercer grupo.		
Propósito del bloque	Categoriza la conjugación de los verbos que se conjugan como: rire, courir, dormir y vivre pertenecientes al tercer grupo.		
Asignatura	Grado:	Ciclo Escolar:	
Francés I	Primero	23-24	
Número de clase: 9			
Fechas: octubre 2023.		Tiempo: 50 min	
Contenido: Aspecto, temas de reflexión o ejes.	Aprendizaje esperado:		
Conjugación de los verbos del tercer grupo que forman parte de los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre.	Clasifica la conjugación de los verbos del tercer grupo que se conjugan como rire, courir, dormir y vivre.		
Competencia categoría	Competencia genérica		
Emplea las reglas de conjugación de los verbos del tercer grupo en francés para comunicarse en dicho idioma. Esto implica ser capaz de hablar, leer, escribir y comprender los verbos de este grupo.	Es capaz de identificar la conjugación de los verbos del tercer grupo y su pronunciación para emitir mensajes apropiados en el idioma francés.		
Competencia de aprendizaje			
Subdivide la conjugación de los verbos del tercer grupo que forman parte de los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre.			
Evidencia de enseñanza	Evidencia de aprendizaje		
Presentar en Un organizador gráfico la conjugación de los verbos que conforman los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre en presente del indicativo.	Elaborar un listado de los verbos del tercer grupo que pertenecen los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre en presente del indicativo.		
Apoyos y Recursos	lista de verbos, pizarrón y plumones.		
Actividades de enseñanza y aprendizaje			
Inicio: 15 minutos El docente inicia el tema explicando las características y conjugación de los verbos del tercer grupo, menciona que este grupo es muy irregular, es conformado por subgrupos y alude que durante esta sesión se aprenderán los verbos que forman parte de los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre en presente del indicativo. Una vez explicado el tema lanza las preguntas detonadoras: 1. ¿Qué características tienen los verbos del tercer grupo en presente del indicativo? 3. ¿Cómo obtener el radicar de los verbos que se conjugan como rire? 4. ¿Cómo obtener el radicar de los verbos que se conjugan como courir? 5. ¿Cómo obtener el radicar de los verbos que se conjugan como dormir? 6. ¿Cómo obtener el radicar de los verbos que se conjugan como vivre?			

7. ¿Cuáles son las terminaciones según el pronombre personal de los verbos pertenecientes a los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre?

A medida que los estudiantes dan sus respuestas, el docente las anota en el pizarrón. Durante este proceso, se genera un intercambio de análisis y reflexiones sobre el tema entre el docente y los alumnos.

El estudiante pone atención tomando apuntes si lo considera necesario, y reflexiona sobre el tema conjugación de los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre pertenecientes al tercer grupo. expuesto por el docente, participando activamente en la resolución de las preguntas detonadoras.

Desarrollo: 25 minutos

El docente da una síntesis del tema expuesto sobre la conjugación de los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre pertenecientes al tercer grupo.

El estudiante identifica la conjugación de los verbos del tercer grupo pertenecientes a los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre.

El docente da la instrucción de realizar una lista en equipos donde se escriban los verbos pertenecientes a los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre.

El estudiante realiza en equipos una lista en donde hace uso de los verbos del tercer grupo pertenecientes a los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre.

Cierre: 10 minutos

El docente pide compartir su lista al grupo y realizar una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del tercer grupo.

Un representante de cada equipo comparte ante el grupo su lista y realiza una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del tercer grupo pertenecientes a los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre en la lista.

Evaluación

Se evalúa mediante una rúbrica la capacidad del alumno para organizar sus conocimientos sobre conjugación de verbos del tercer grupo pertenecientes a los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre, representada mediante la elaboración de una lista en la cual deben incluir los verbos del tercer grupo que pertenecen a los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre en presente del indicativo.

Evidencias de enseñanza-aprendizaje

Evidencia de enseñanza: Explicación en el pizarrón sobre la conjugación de los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre pertenecientes al tercer grupo.

Evidencias de aprendizaje

Se organizaron tres equipos a los cuales se les solicito realizar el ejercicio planeado en la evidencia de enseñanza y en seguida el docente evaluó la actividad realizada mediante una rúbrica (véase anexo 23).

El presente análisis se centra en la evaluación del desempeño de tres equipos: Les amis, Les magnifiques y Soleil, en una actividad relacionada con la identificación y conjugación de verbos del tercer grupo en francés, así como en la pronunciación y el uso correcto de

acentos y signos ortográficos. A través de una serie de criterios específicos, se ha medido la competencia de cada equipo en estas áreas fundamentales del aprendizaje del idioma.

Equipo 1 Les amis: Elaborar un listado de los verbos del tercer grupo que pertenecen a los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre en presente del indicativo.

Figura 70.

Evidencia de aprendizaje: Clase 9, grupo control - Equipo: Les amis

The image shows a handwritten conjugation table for French verbs in the present indicative. The table is organized into three columns: Rire, Courir, and Dormir et vivre. Each column lists the verb and its conjugations for the six subjects: Je, Tu, Il/Elle, Nous, Vous, and Ils/Elles. The handwriting is clear and legible.

Rire	Courir	Dormir et vivre
Rire	Courir	Dormir
Je ris	Je cours	Je dors
Tu ris	Tu cours	Tu dors
Il rit	Il court	Il dort
Nous rions	Nous courons	Nous dormons
Vous riez	Vous courez	Vous dormez
Ils rient	Ils courent	Ils dorment
Sais-tu un rascal?		
Capotere	Rompere	Savoir
Je capotere	Je romps	Je sais
Tu capoteres	Tu romps	Tu sais
Il capotere	Il rompt	Il sait
Nous capoterions	Nous rompons	Nous savons
Vous capoteriez	Vous rompez	Vous savez
Ils capoteraient	Ils rompent	Ils savent
Savoir	Mentir	Sentir
Je sais	Je mens	Je sens
Tu sais	Tu mens	Tu sens
Il sait	Il ment	Il sent
Nous savons	Nous mentons	Nous sentons
Vous savez	Vous mentez	Vous sentez
Ils savent	Ils mentent	Ils sentent

Análisis del equipo Les amis:

El análisis del equipo les amis fue positivo en varios aspectos. En primer lugar, la identificación de los verbos fue realizada de manera excelente, debido a que todos fueron correctamente clasificados, lo cual mereció la calificación máxima de 4. Además, la conjugación de los verbos estuvo correcta, sin errores, lo que también fue evaluado como excelente con una puntuación de 4. En cuanto a la claridad y el orden de la presentación, se destacó por ser clara y bien estructurada, lo que igualmente recibió una calificación excelente de 4.

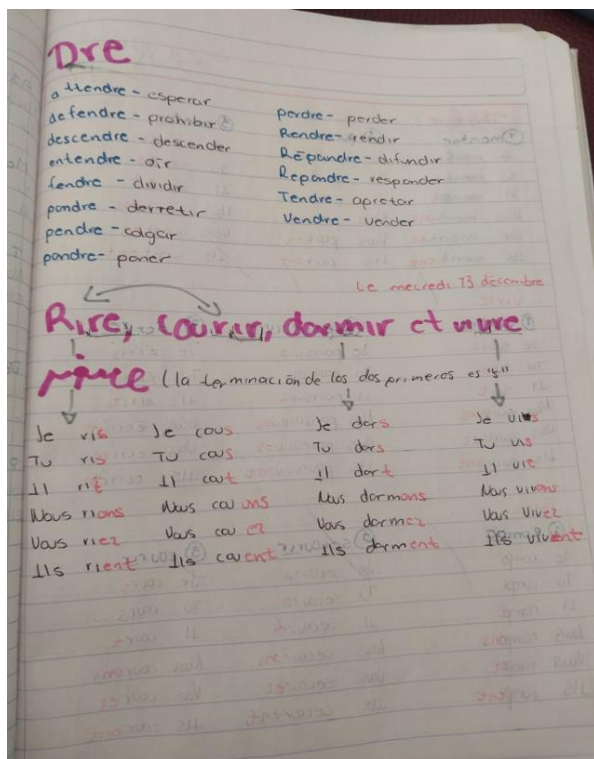
Sin embargo, la pronunciación, solo algunos verbos fueron pronunciados correctamente, lo que evidenció la necesidad de mejorar en esta área. Por esta razón, se calificó este aspecto como regular, obteniendo solo 2 puntos. A pesar de esto, el uso de

acentos y signos ortográficos fue bueno, en vista que todos los signos fueron utilizados correctamente, lo cual mereció nuevamente una calificación excelente de 4. En resumen, el equipo obtuvo un puntaje total de 14 de 20, destacándose en casi todos los aspectos evaluados, pero con espacio para mejorar en la pronunciación.

Equipo 2 Les magnifiques: Elaborar un listado de los verbos del tercer grupo que pertenecen a los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre en presente del indicativo.

Figura 71.

Evidencia de aprendizaje: Clase 9, grupo control - Equipo: Les magnifiques



Análisis del equipo Les magnifiques:

El análisis del equipo les magnifiques mostró un rendimiento sobresaliente en varios aspectos. La identificación de los verbos fue realizada de manera excelente, al igual que la conjugación de estos, sin cometer errores, lo que les permitió obtener la calificación máxima de 4 en ambos aspectos. La presentación de la lista también fue clara y bien organizada, lo que contribuyó a obtener una calificación excelente en cuanto a la claridad y el orden, con una puntuación de 4.

Respecto a la pronunciación, se observó una mejora notable en comparación con el equipo les amis, puesto que la mayoría de los verbos fueron pronunciados correctamente.

Este progreso les permitió obtener una calificación de 3, considerándose un aspecto bueno, pero con espacio para seguir perfeccionándose. Al igual que en los otros aspectos, el uso de acentos y signos ortográficos fue bueno, lo que también mereció una calificación excelente de 4. En resumen, el equipo les magnifiques obtuvo una puntuación total de 19 de 20, destacándose en casi todos los aspectos evaluados, con solo una leve área de mejora en la pronunciación.

Equipo 3 Soleil: Elaborar un listado de los verbos del tercer grupo que pertenecen a los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre en presente del indicativo.

Figura 72.

Evidencia de aprendizaje: Clase 9, grupo control - Equipo: Soleil

Le mercredi 13 décembre 2023 desinencia		
Attendre	Esperer	
Défendre	Défendre	
Dépendre	Dépendre	
Entendre	Entendre	
Étendre	Étendre	
Fendre	Estirer	
Fondre	Fondre	
Pendre	Colgar	
Pondre	Pondre un oeuf	
Pendre	Pendre	
Rendre	Rendre	
Répandre	Répandre	
Repondre	Respondre	
Vendre	Vendre	
Rire, courir, dormir et vivre		
Rire	Dormir	Vivre
Je ris	Je dors	Je vis
Tu ris	Tu dors	Tu vis
Il/elle rit	Il/elle dort	Il/elle vit
Nous rions	Nous dormons	Nous vivons
Vous riez	Vous dormez	Vous vivez
Ils/elles rient	Ils/elles dorment	Ils/elles vivent
Courir	Dormir	Vivre
Je cours	Je dors	Je vis
Tu cours	Tu dors	Tu vis
Il/elle court	Il/elle dort	Il/elle vit
Nous courons	Nous dormons	Nous vivons
Vous courez	Vous dormez	Vous vivez
Ils/elles courent	Ils/elles dorment	Ils/elles vivent
Vivre	Dormir	Vivre
Je vis	Je dors	Je vis
Tu vis	Tu dors	Tu vis
Il/elle vit	Il/elle dort	Il/elle vit
Nous vivons	Nous dormons	Nous vivons
Vous vivez	Vous dormez	Vous vivez
Ils/elles vivent	Ils/elles dorment	Ils/elles vivent

Análisis del equipo Soleil:

El análisis del equipo soleil reflejó un rendimiento bastante positivo en varios aspectos, aunque con algunas áreas de mejora. En lo relativo a la identificación de los verbos, el equipo lo hizo de manera excelente, clasificándolos correctamente, lo que les otorgó una calificación de 4. La conjugación de los verbos, sin embargo, presentó algunos errores, a causa de que no todos los verbos fueron conjugados correctamente. Por esta razón, este aspecto fue evaluado como bueno, con una puntuación de 3.

La presentación de la lista fue clara y bien estructurada, lo que permitió que este aspecto recibiera una calificación excelente de 4. Sobre la pronunciación, aunque la mayoría de los verbos fueron pronunciados correctamente, el desempeño fue similar al del equipo les magnifiques, lo que muestra un buen avance, pero también indica que aún hay espacio para mejorar. Por ello, la pronunciación recibió una calificación de 3, considerada buena. Finalmente, el uso de acentos y signos ortográficos fue perfecto, con todos los signos correctamente utilizados, lo que les permitió obtener otra calificación excelente de 4.

En resumen, el equipo solei obtuvo una puntuación total de 18 de 20, destacándose en la identificación de verbos, la presentación de la lista y el uso correcto de signos ortográficos, pero con áreas de mejora en la conjugación y pronunciación.

De acuerdo con lo establecido previamente, los resultados indican por el momento un buen desempeño en la identificación y conjugación de verbos entre los tres equipos, con todos destacando en la clasificación y uso de signos ortográficos. No obstante, la pronunciación y conjugación requieren mejoras, especialmente en Les amis, que presentó la menor precisión. Les magnifiques tuvo el mejor rendimiento general, mientras que Soleil mostró un buen nivel, pero necesita trabajar en ciertos aspectos. Este análisis ofrece una visión clara de los logros y desafíos de cada equipo.

Clase 10 Conjugación de los subgrupos de lire, croire, y joindre pertenecientes al tercer grupo

En la clase diez del grupo control, se aplicó una enseñanza tradicional centrada en la conjugación de los verbos del tercer grupo que pertenecen a los subgrupos de lire, croire y joindre en presente del indicativo. El objetivo de esta clase fue que los estudiantes pudieran identificar y categorizar estos verbos, comprendiendo sus conjugaciones irregulares. El docente inició la clase explicando las características del tercer grupo, destacando que está compuesto por varios subgrupos de verbos con conjugaciones particulares.

Posteriormente, los estudiantes, organizados en equipos, realizaron una lista de verbos que siguen los mismos patrones de conjugación que lire, croire y joindre. Al final de la clase, los equipos compartieron sus listas y discutieron las razones por las que seleccionaron esos verbos, fomentando un análisis grupal sobre las conjugaciones de este tipo de verbos. La evaluación se realizó mediante una rúbrica que valoró la capacidad de los estudiantes para organizar y presentar adecuadamente los verbos en presente del indicativo de estos subgrupos.

Plan clase 10

(Grupo control)

Título del Tema:		Conjugación de los subgrupos de lire, croire, y joindre pertenecientes al tercer grupo.	
Propósito del bloque		Categoriza la conjugación de los verbos que se conjugan como: lire, croire y joindre pertenecientes al tercer grupo.	
Asignatura		Grado:	Ciclo Escolar:
Francés I		Primero	23-24
Número de clase: 10			
Fechas: octubre 2023.		Tiempo: 50 min	
Contenido: Aspecto, temas de reflexión o ejes.		Aprendizaje esperado:	
Conjugación de los verbos del tercer grupo que forman parte de los subgrupos de lire, croire y joindre.		Clasifica la conjugación de los verbos del tercer grupo que se conjugan como lire, croire y joindre.	
Competencia categoría		Competencia genérica	
Emplea las reglas de conjugación de los verbos del tercer grupo en francés para comunicarse en dicho idioma. Esto implica ser capaz de hablar, leer, escribir y comprender los verbos de este grupo.		Es capaz de identificar la conjugación de los verbos del tercer grupo y su pronunciación para emitir mensajes apropiados en el idioma francés.	
Competencia de aprendizaje			
Subdivide la conjugación de los verbos del tercer grupo que forman parte de los subgrupos de lire, croire y joindre.			
Evidencia de enseñanza		Evidencia de aprendizaje	
Presentar en Un organizador gráfico la conjugación de los verbos que conforman los subgrupos de lire, croire y joindre en presente del indicativo.		Elaborar un listado de los verbos del tercer grupo que pertenecen los subgrupos de lire, croire y joindre en presente del indicativo.	
Apoyos y Recursos		lista de verbos, pizarrón y plumones.	
Actividades de enseñanza y aprendizaje			
Inicio: 15 minutos El docente inicia el tema explicando las características y conjugación de los verbos del tercer grupo, menciona que este grupo es muy irregular, es conformado por subgrupos y alude que durante esta sesión se aprenderán los verbos que forman parte de los subgrupos de lire, croire y joindre en presente del indicativo. Una vez explicado el tema lanza las preguntas detonadoras: 1. ¿Qué características tienen los verbos del tercer grupo en presente del indicativo? 3. ¿Cómo obtener el radicar de los verbos que se conjugan como lire? 4. ¿Cómo obtener el radicar de los verbos que se conjugan como croire? 5. ¿Cómo obtener el radicar de los verbos que se conjugan como joindre? 5. ¿Cuáles son las terminaciones según el pronombre personal de los verbos pertenecientes a los subgrupos de lire, croire y joindre?			

A medida que los estudiantes dan sus respuestas, el docente las anota en el pizarrón. Durante este proceso, se genera un intercambio de análisis y reflexiones sobre el tema entre el docente y los alumnos.

El estudiante pone atención tomando apuntes si lo considera necesario, y reflexiona sobre el tema conjugación de los subgrupos de lire, croire y joindre pertenecientes al tercer grupo. expuesto por el docente, participando activamente en la resolución de las preguntas detonadoras.

Desarrollo: 25 minutos

El docente da una síntesis del tema expuesto sobre la conjugación de los subgrupos de lire, croire y joindre pertenecientes al tercer grupo.

El estudiante identifica la conjugación de los verbos del tercer grupo pertenecientes a los subgrupos de lire, croire y joindre.

El docente da la instrucción de realizar una lista en equipos donde se escriban los verbos pertenecientes a los subgrupos de lire, croire y joindre.

El estudiante realiza en equipos una lista en donde hace uso de los verbos del tercer grupo pertenecientes a los subgrupos de lire, croire y joindre.

Cierre: 10 minutos

El docente pide compartir su lista al grupo y realizar una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del tercer grupo.

Un representante de cada equipo comparte ante el grupo su lista y realiza una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del tercer grupo pertenecientes a los subgrupos de lire, croire y joindre en la lista.

Evaluación	Se evalúa mediante una rúbrica la capacidad del alumno para organizar sus conocimientos sobre conjugación de verbos del tercer grupo pertenecientes a los subgrupos de lire, croire y joindre, representada mediante la elaboración de una lista en la cual deben incluir los verbos del tercer grupo que pertenecen a los subgrupos de lire, croire y joindre en presente del indicativo.

Evidencias de enseñanza-aprendizaje

Evidencia de enseñanza: Explicación en el pizarrón sobre la conjugación de los subgrupos de lire, croire y joindre pertenecientes al tercer grupo.

Evidencia de aprendizaje

Se organizaron tres equipos a los cuales se les solicito realizar el ejercicio planeado en la evidencia de enseñanza y en seguida el docente evaluó la actividad realizada mediante una rúbrica (véase anexo 24).

El presente análisis se enfoca en evaluar el desempeño de tres equipos en la identificación, conjugación y pronunciación de los verbos del tercer grupo en francés, específicamente aquellos que pertenecen a los subgrupos de lire, croire y joindre. La actividad no solo abarcó aspectos técnicos de la lengua, como la correcta conjugación y el uso de acentos, sino también habilidades comunicativas fundamentales, como la pronunciación y la entonación.

Equipo 1 Les amis: Elaborar un listado de los verbos del tercer grupo que pertenecen a los subgrupos de lire, croire y joindre en presente del indicativo.

Figura 73.

Evidencia de aprendizaje: Clase 10, grupo control - Equipo: Les amis

LIRE, CROIRE, JOINDRE		
LIRE	CROIRE	JOINDRE
Lire	Croire	Joindre
Je lis	Je crois	Je joins
Tu lis	Tu crois	Tu joins
Il lit	Il croit	Il joint
Nous lisons	Nous croyons	Nous joignons
Vous lisez	Vous croyez	Vous joignez
Ils lisent	Ils croient	Ils joignent
Produire	Cuire	Fuire
Je produis	Je cuis	Je fuis
Tu produis	Tu cuis	Tu fuis
Il produit	Il cuit	Il fuit
Nous produisons	Nous cuissons	Nous fuons
Vous produisez	Vous cuisinez	Vous fuyez
Ils produisent	Ils cuisent	Ils fuient
Voire	Caindre	Peindre
Je voire	Je cains	Je peins
Tu voire	Tu cains	Tu peins
Il voit	Il caint	Il peint
Nous voyons	Nous caignons	Nous peignons
Vous voyez	Vous caignez	Vous peignez
Ils voient	Ils caignent	Ils peignent

Análisis del equipo Les amis:

El análisis del equipo les amis muestra un desempeño destacable en varios aspectos, aunque con un área de mejora. En la identificación de los verbos, todos fueron correctamente clasificados dentro de los subgrupos de lire, croire y joindre, lo que mereció una calificación excelente de 4. La conjugación de los verbos también fue correcta en su totalidad, lo que resultó en una calificación de 4. Además, la lista fue clara y bien organizada, lo que contribuyó a una evaluación positiva en cuanto a la claridad y el orden, obteniendo también una calificación de 4.

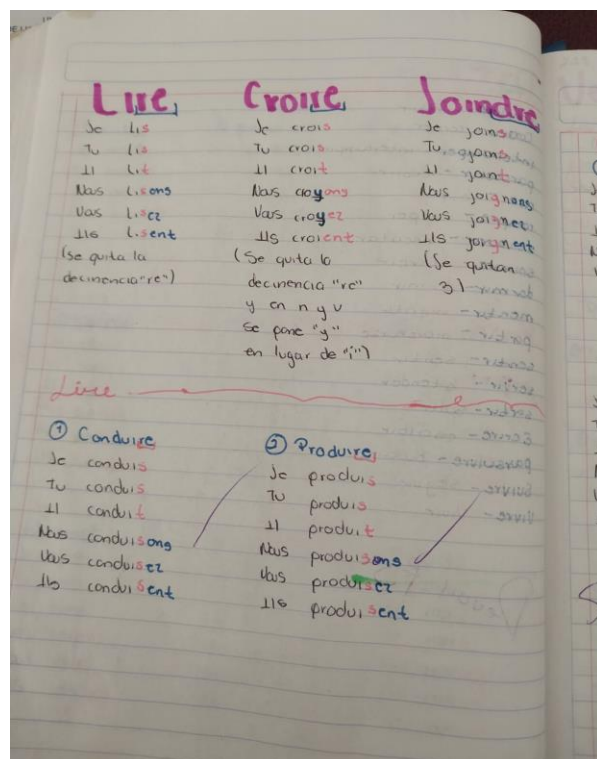
Por lo que respecta a la pronunciación y la entonación, aunque algunos verbos fueron pronunciados correctamente, no todos lo fueron, lo que evidenció una necesidad de mejorar esta área. Por ello, se calificó como regular, obteniendo una puntuación de 2. A pesar de esta área de mejora, el uso de acentos y signos ortográficos fue buena, con todos los signos correctamente utilizados, lo que les permitió obtener otra calificación

excelente de 4. En resumen, el equipo les amis obtuvo una puntuación total de 18 de 20, destacándose en la identificación de verbos, conjugación y uso de signos ortográficos, pero con un área de mejora en pronunciación y entonación.

Equipo 2 Les magnifiques: Elaborar un listado de los verbos del tercer grupo que pertenecen a los subgrupos de lire, croire y joindre en presente del indicativo.

Figura 74.

Evidencia de aprendizaje: Clase 10, grupo control - Equipo: Les magnifiques



Análisis del equipo les magnifiques:

El análisis del equipo les magnifiques reveló un rendimiento muy positivo en la mayoría de los aspectos evaluados. En la identificación de los verbos, todos fueron correctamente clasificados dentro de los subgrupos de lire, croire y joindre, lo que resultó en una calificación excelente de 4. La conjugación de los verbos también fue correcta, con todos los verbos correctamente conjugados, lo que les permitió obtener otra calificación excelente de 4. Además, la lista fue clara y bien organizada, lo que favoreció la evaluación positiva en cuanto a la claridad y el orden, alcanzando nuevamente una puntuación de 4.

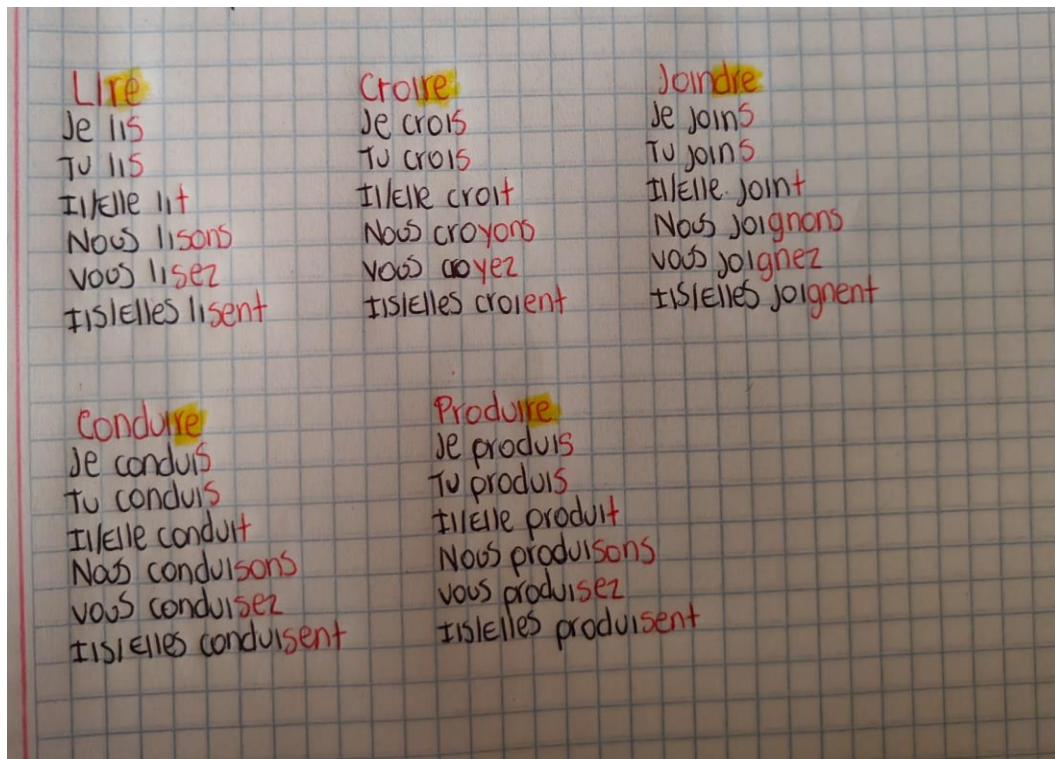
En cuanto a la pronunciación y entonación, la mayoría de los verbos fueron pronunciados correctamente, lo que muestra un buen nivel, aunque aún se observó que no

todos fueron perfectos en este aspecto. Esto les permitió obtener una calificación de 3, considerada buena. Finalmente, el uso de acentos y signos ortográficos fue correcto en todos los casos, lo que les permitió recibir una calificación excelente de 4. En resumen, el equipo les magnifiques obtuvo una puntuación total de 19 de 20, destacándose en la identificación de verbos, conjugación, claridad y uso de signos ortográficos, con solo una leve área de mejora en pronunciación y entonación.

Evidencia de aprendizaje: Elaborar un listado de los verbos del tercer grupo que pertenecen a los subgrupos de lire, croire y joindre en presente del indicativo.

Figura 75.

Evidencia de aprendizaje: Clase 10, grupo control - Equipo: Soleil



Análisis del equipo Soleil

El análisis del equipo soleil mostró un desempeño muy sólido en casi todos los aspectos evaluados. En la identificación de los verbos, todos fueron correctamente clasificados dentro de los subgrupos de lire, croire y joindre, lo que les permitió obtener la calificación máxima de 4. La conjugación de los verbos también fue correcta en su totalidad, lo que contribuyó a una calificación excelente de 4. Además, la lista fue clara y bien organizada, lo que les otorgó nuevamente una puntuación de 4 en cuanto a claridad y orden.

Referente a la pronunciación y entonación, la mayoría de los verbos fueron pronunciados correctamente, lo que refleja un buen avance, aunque no todos alcanzaron el nivel perfecto. Esto les permitió obtener una calificación de 3, considerada buena. Finalmente, el uso de acentos y signos ortográficos fueron correctos, con todos los signos correctamente utilizados, lo que resultó en otra calificación excelente de 4. En resumen, el equipo soleil obtuvo una puntuación total de 19 de 20, destacándose en la identificación de verbos, conjugación, claridad y uso de signos ortográficos, con solo una pequeña área de mejora en pronunciación y entonación.

Por lo expuesto previamente, este ejercicio resalta la importancia del aprendizaje, donde la comprensión gramatical se complementa con la fluidez oral, y la retroalimentación proporcionada ayudará a los estudiantes a identificar sus fortalezas y áreas de mejora en el aprendizaje del francés.

Clase 11 Conjugación de los subgrupos que conforman el tercer grupo en presente del indicativo.

En la clase once del grupo control, en esta clase, se abordó la conjugación de los verbos del tercer grupo en presente del indicativo, específicamente aquellos que conforman subgrupos como pouvoir, vouloir, valoir, offrir, mettre, apprendre, rire, courir, dormir, vivre, lire, croire y joindre. El propósito principal fue que los estudiantes comprendieran y clasificaran adecuadamente los verbos de este grupo según sus diferentes subgrupos, y aprendieran a conjugarlos correctamente en el presente del indicativo.

Durante la clase, se explicó en detalle cómo cada subgrupo presenta características particulares en su conjugación, lo que les permitió a los alumnos organizar sus conocimientos y mejorar su capacidad para usar estos verbos de manera correcta en situaciones comunicativas. La actividad central consistió en redactar una historia utilizando estos verbos, lo que fomentó la aplicación práctica del contenido aprendido en un contexto significativo.

Plan clase 11

(Grupo control)

Título del Tema:	Conjugación de los subgrupos que conforman el tercer grupo en presente del indicativo.		
Propósito del bloque	Subdivide la conjugación de los verbos del tercer grupo y distingue los subgrupos que lo conforman (pouvoir, vouloir, valoir, offrir, mettre, apprendre, rire, courir, dormir, vivre, lire, croire y joindre) en presente del indicativo.		
Asignatura	Grado:	Ciclo Escolar:	
Francés I	Primero	23-24	
Número de clase: 11			
Fechas: octubre 2023.		Tiempo: 50 min	
Contenido: Aspecto, temas de reflexión o ejes.	Aprendizaje esperado:		
Conjugación de los subgrupos (pouvoir, vouloir, valoir, offrir, mettre, apprendre, rire, courir, dormir, vivre, lire, croire y joindre) que forman parte del tercer grupo en presente del indicativo.	Clasifica la conjugación de los verbos del tercer grupo según los subgrupos que lo conforman (pouvoir, vouloir, valoir, offrir, mettre, apprendre, rire, courir, dormir, vivre, lire, croire y joindre) en presente del indicativo.		
Competencia categoría	Competencia genérica		
Emplea las reglas de conjugación de los verbos del tercer grupo en francés para comunicarse en dicho idioma. Esto implica ser capaz de hablar, leer, escribir y comprender los verbos de este grupo.	Es capaz de identificar la conjugación de los verbos del tercer grupo y su pronunciación para emitir mensajes apropiados en el idioma francés.		
Competencia de aprendizaje			
Identifica los subgrupos que conforman a los verbos del tercer grupo en presente del indicativo.			
Evidencia de enseñanza	Evidencia de aprendizaje		
Presentar en Un organizador gráfico la conjugación de los subgrupos que tiene el tercer grupo en presente del indicativo.	Redactar una historia haciendo uso de los verbos del tercer grupo.		
Apoyos y Recursos	lista de verbos, pizarrón y plumones.		
Actividades de enseñanza y aprendizaje			
Inicio: 15 minutos El docente hace la recapitulación de las características de los verbos del tercer grupo y su conjugación junto con los subgrupos que lo conforman: pouvoir, vouloir, valoir, offrir, mettre, apprendre, rire, courir, dormir, vivre, lire, croire y joindre en presente del indicativo. Una vez repasado el tema lanza las preguntas detonadoras: 1. ¿Qué características tienen los verbos del primer grupo? 2. ¿Cuál es la terminación para cada pronombre personal en la conjugación de los verbos del tercer grupo?			

3. ¿Cuáles son las desinencias que tienen los verbos del tercer grupo?

4. ¿Cómo obtener el radical de un verbo del tercer grupo?

A medida que los estudiantes dan sus respuestas, el docente las anota en el pizarrón. Durante este proceso, se genera un intercambio de análisis y reflexiones sobre el tema entre el docente y los alumnos.

El estudiante pone atención tomando apuntes si lo considera necesario, y reflexiona sobre el tema conjugación de los subgrupos que conforman el tercer grupo en presente del indicativo expuesto por el docente, participando activamente en la resolución de las preguntas detonadoras.

Desarrollo: 25 minutos

El docente da una síntesis del tema expuesto sobre la conjugación de los subgrupos que conforman el tercer grupo en presente del indicativo.

El estudiante identifica los verbos del tercer grupo y clasifica a los verbos que conforman parte de los subgrupos.

El docente da la instrucción de elaborar en equipos una historia en la cual el estudiante hace uso de los verbos que conforman los subgrupos del tercer grupo.

El estudiante elabora en equipos una historia en la cual hace uso los verbos que conforman los subgrupos del tercer grupo.

Cierre: 10 minutos

El docente pide compartir su historia al grupo y realizar una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del tercer grupo.

Un representante de cada equipo comparte ante el grupo su historia y realiza una conclusión en donde se destaque por qué emplearon esos verbos del tercer grupo.

Evaluación	Se evalúa mediante una rúbrica la capacidad del alumno para organizar sus conocimientos sobre conjugación de los subgrupos que conforman el tercer grupo en presente del indicativo, representada mediante la elaboración de una historia en la cual deben incluir los subgrupos (pouvoir, vouloir, valoir, offrir, mettre, apprendre, rire, courir, dormir, vivre, lire, croire y joindre) que conforman el tercer grupo en presente del indicativo.

Evidencias de enseñanza y aprendizaje

Evidencia de enseñanza: Explicación en el pizarrón sobre la conjugación de los subgrupos que conforman el tercer grupo en presente del indicativo.

Evidencias de aprendizaje

Se organizaron tres equipos a los cuales se les solicitó realizar el ejercicio planeado en la evidencia de enseñanza y en seguida el docente evaluó la actividad realizada mediante una rúbrica (véase anexo 25).

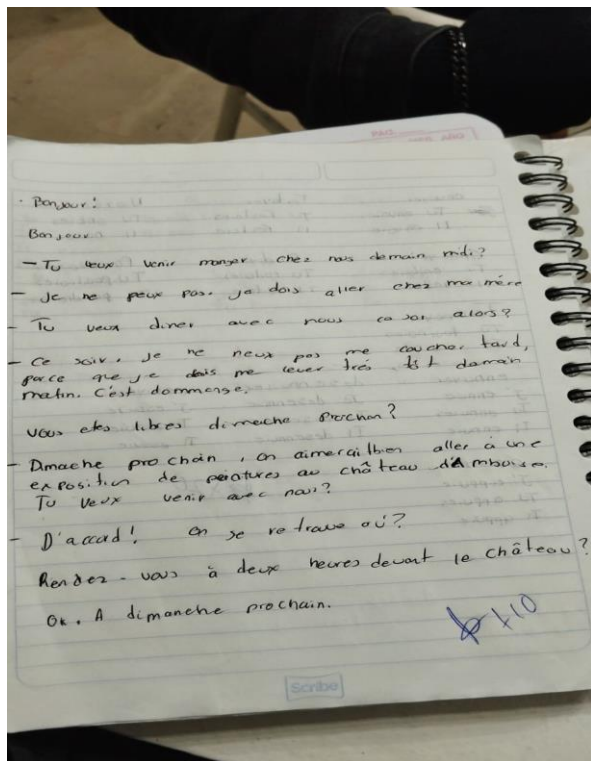
El trabajo de los tres equipos: Les amis, Les magnifiques y Soleil, se ha centrado en cinco criterios clave: el uso adecuado de los verbos del tercer grupo, la coherencia y fluidez del texto, la adecuación del vocabulario, la corrección gramatical y ortográfica, así como la fluidez y pronunciación en la presentación oral. A través de esta evaluación, se

busca identificar las fortalezas y áreas de mejora de cada grupo, con el objetivo de fortalecer el aprendizaje.

Equipo 1 Les amis: Historia en la cual se emplean los subgrupos (pouvoir, vouloir, valoir, offrir, mettre, apprendre, rire, courir, dormir, vivre, lire, croire y joindre) que conforman a los verbos del tercer grupo.

Figura 76.

Evidencia de aprendizaje: Clase 11, grupo control - Equipo: Les amis



Análisis del equipo Les amis:

El análisis del equipo les amis refleja un desempeño en el que hay aspectos muy positivos, pero también áreas que requieren atención. En base al uso de los verbos del tercer grupo, todos fueron correctamente conjugados y pertenecen a dicho grupo, lo que fue evaluado de manera excelente, con una puntuación de 4.

En cuanto a la coherencia y la fluidez del texto, se observó que algunas partes de la historia presentan una secuencia coherente de eventos, pero no en su totalidad. Este aspecto fue calificado como regular, con una puntuación de 2. En lo relativo al vocabulario, la mayoría de las palabras y expresiones utilizadas estaban relacionadas con el tema de la historia, lo que les otorgó una calificación de 3.

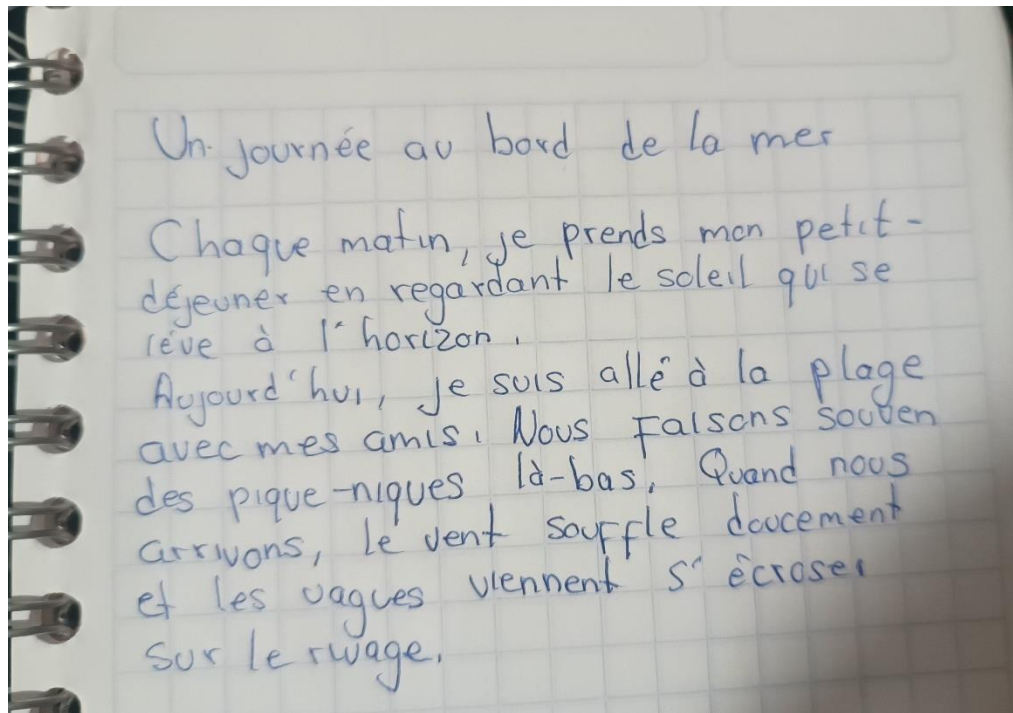
La corrección gramatical y ortográfica fue también en su mayoría correcta, con pequeños errores que no afectan demasiado la comprensión del texto. Este aspecto también fue evaluado como bueno, obteniendo 3 puntos. Finalmente, en cuanto a la fluidez y pronunciación, aunque la mayoría de la historia fue pronunciada con fluidez y ritmo, hubo algunos puntos a mejorar, lo que resultó en una calificación de 3, considerado como bueno.

En resumen, el equipo les amis obtuvo una puntuación total de 15 de 20, destacándose en el uso adecuado de los verbos del tercer grupo, pero con áreas de mejora en la coherencia y fluidez del texto, así como en la pronunciación y corrección gramatical.

Equipo 2 Les magnifiques: Historia en la cual se emplean los subgrupos (pouvoir, vouloir, valoir, offrir, mettre, apprendre, rire, courir, dormir, vivre, lire, croire y joindre) que conforman a los verbos del tercer grupo.

Figura 77.

Evidencia de aprendizaje: Clase II, grupo control - Equipo: Les magnifiques



Análisis del equipo Les magnifiques:

El análisis del equipo les magnifiques muestra un rendimiento sobresaliente en casi todos los aspectos evaluados. Sobre el uso adecuado de los verbos del tercer grupo, todos fueron

correctamente conjugados y pertenecen al grupo adecuado, lo que resultó en una calificación excelente de 4.

La coherencia y fluidez del texto fueron igualmente destacables, visto que toda la historia presentó una secuencia coherente de eventos, lo que también mereció una calificación excelente de 4. El vocabulario utilizado fue totalmente adecuado, con todas las palabras y expresiones relacionadas con el tema de la historia, lo que permitió obtener otra calificación excelente de 4.

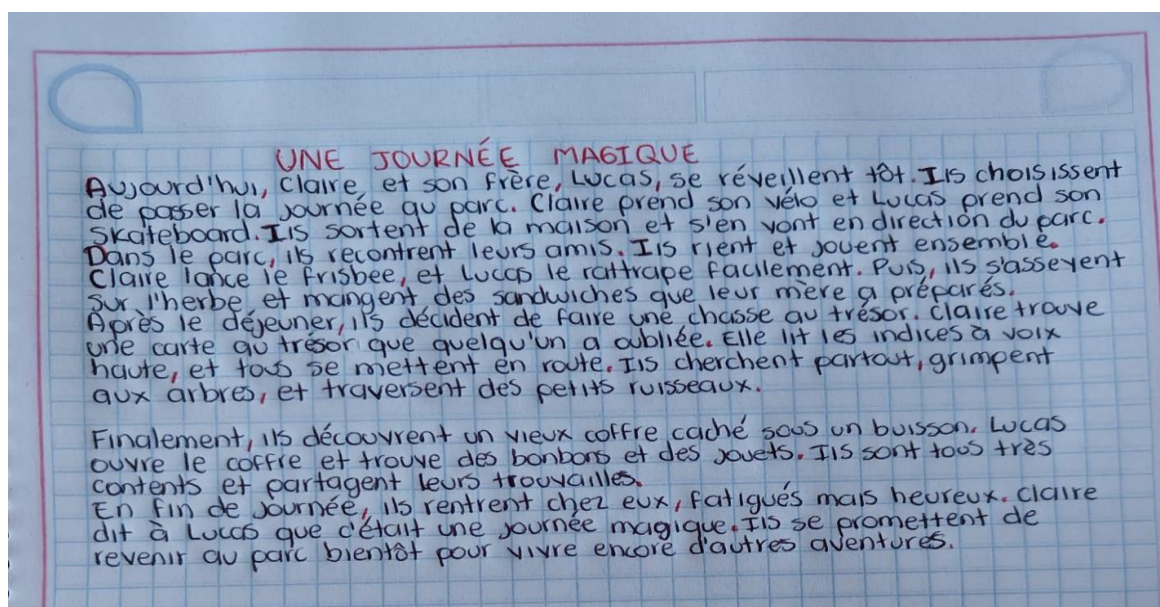
Asimismo, la corrección gramatical y ortográfica, toda la historia estuvo correctamente escrita según las reglas, lo que también se calificó como excelente, con 4 puntos. Sin embargo, relativo a la fluidez y la pronunciación, aunque la mayoría de la historia fue pronunciada con fluidez y ritmo, no fue completamente perfecta, lo que les dio una calificación de 3, considerada buena.

En resumen, el equipo les magnifiques obtuvo una puntuación total de 19 de 20, destacándose en el uso de verbos, coherencia y fluidez del texto, vocabulario y corrección gramatical, con solo una pequeña área de mejora en pronunciación y fluidez.

Equipo 3 Soleil: Historia en la cual se emplean los subgrupos (pouvoir, vouloir, valoir, offrir, mettre, apprendre, rire, courir, dormir, vivre, lire, croire y joindre) que conforman a los verbos del tercer grupo.

Figura 78.

Evidencia de aprendizaje: Clase 11, grupo control - Equipo: Soleil



Análisis del equipo Soleil:

El análisis del equipo soleil muestra un desempeño excelente en la mayoría de los aspectos evaluados. En cuanto al uso adecuado de los verbos del tercer grupo, todos fueron correctamente conjugados y pertenecen al grupo adecuado, lo que resultó en una calificación excelente de 4.

La coherencia y fluidez del texto fueron igualmente destacables, debido que toda la historia presentó una secuencia coherente de eventos, lo que permitió obtener otra calificación excelente de 4. Además, el vocabulario utilizado fue totalmente adecuado, con todas las palabras y expresiones relacionadas con el tema de la historia, lo que también les otorgó una calificación de 4.

La corrección gramatical y ortográfica fueron correctas, con toda la historia escrita correctamente según las reglas gramaticales y ortográficas, lo que también se calificó como excelente, con 4 puntos. Finalmente, en cuanto a fluidez y pronunciación, aunque la mayor parte de la historia fue pronunciada con fluidez y ritmo, no fue completamente perfecta, lo que resultó en una calificación de 3, considerada buena.

En resumen, el equipo soleil obtuvo una puntuación total de 19 de 20, destacándose en el uso de los verbos, la coherencia del texto, el vocabulario y la corrección gramatical, con solo una pequeña área de mejora en pronunciación y fluidez.

El análisis revela un desempeño diverso entre los equipos. Les magnifiques y Soleil destacan por su dominio en la conjugación de verbos, coherencia y corrección gramatical, mientras que Les amis presenta áreas de mejora en coherencia y gramática. Este ejercicio no solo reconoce los logros alcanzados por el momento, sino que también identifica aspectos que requieren atención.

En general, la secuencia didáctica del tema tres aplicada al grupo control permitió a los estudiantes abordar la conjugación de los verbos del tercer grupo en el presente del indicativo, logrando una comprensión básica de las reglas fonéticas y las conjugaciones irregulares correspondientes. Sin embargo, a pesar de los avances alcanzados, se identificaron áreas de mejora que deben ser atendidas para fortalecer el aprendizaje. Específicamente, algunos estudiantes presentaron dificultades en el uso adecuado de los verbos del tercer grupo dentro de contextos más complejos, lo que sugiere la necesidad de reforzar la práctica y la aplicación en situaciones comunicativas más amplias.

Además, aunque se observó una buena fluidez y coherencia en los textos, algunos errores gramaticales y ortográficos indicaron que los estudiantes aún requieren mayor consolidación en los aspectos de precisión y corrección. Por lo tanto, es fundamental continuar trabajando en la integración de estas habilidades a través de actividades más variadas y contextualizadas, así como proporcionar retroalimentación constante que permita corregir los errores y mejorar la comprensión y producción del idioma.

Cierre de las tres secuencias didácticas del grupo control

En última instancia, al finalizar la secuencia didáctica sobre la conjugación de los verbos en presente del indicativo en francés, los estudiantes del grupo control lograron un avance en su comprensión y aplicación de las reglas gramaticales correspondientes a los tres grupos verbales. A lo largo de los tres temas, las actividades prácticas como la elaboración de diálogos y la creación de historietas permitieron a los estudiantes consolidar sus conocimientos de manera contextualizada, promoviendo tanto la creatividad como la construcción de un discurso coherente, tanto oral como escrito.

No obstante, se identificaron áreas de mejora que deben ser abordadas para optimizar el aprendizaje. A pesar de los avances en la aplicación de las conjugaciones, algunos estudiantes enfrentaron dificultades con las excepciones fonéticas y en la correcta utilización de los verbos dentro de frases más complejas. Además, aunque la fluidez y coherencia en los textos mejoraron, persistieron errores gramaticales y ortográficos que requieren ser corregidos mediante un apoyo adicional y actividades de refuerzo.

En resumen, es necesario seguir trabajando en la consolidación de la precisión gramatical y la fluidez en contextos más complejos, mediante actividades más variadas y la retroalimentación constante, con el objetivo de asegurar una comprensión y producción del idioma cada vez más sólida y precisa.

Cierre de las secuencias didácticas del grupo experimental y del grupo control

En síntesis, las secuencias didácticas diseñadas para enseñar la conjugación de los verbos en presente del indicativo en francés, utilizando la gamificación, han sido efectivas en el grupo experimental, promoviendo no solo la comprensión de las reglas gramaticales, sino también el desarrollo de habilidades lingüísticas clave como la escritura, conversación y creatividad. La integración de actividades interactivas, como la creación de diálogos e historietas, ha

transformado el aprendizaje en una experiencia motivadora, en la que los estudiantes han logrado aplicar de manera significativa los contenidos gramaticales.

Por otro lado, en el grupo control, aunque se observó progreso en la comprensión y aplicación de las reglas de conjugación, persistieron algunas dificultades, especialmente con las excepciones fonéticas y la integración de los verbos en estructuras más complejas. Si bien las actividades prácticas facilitaron la consolidación de conocimientos, es necesario un trabajo continuo en la corrección de errores gramaticales y ortográficos, a través de actividades de refuerzo y retroalimentación constante. En definitiva, el aprendizaje del francés requiere seguir profundizando en la precisión gramatical y la fluidez en contextos más complejos, con el fin de lograr una comprensión y producción del idioma más sólida y precisa.

5.3 Resultados del Post-test

De igual manera, se muestran las frecuencias de las calificaciones de los dos grupos en el post test.

Tabla 3.

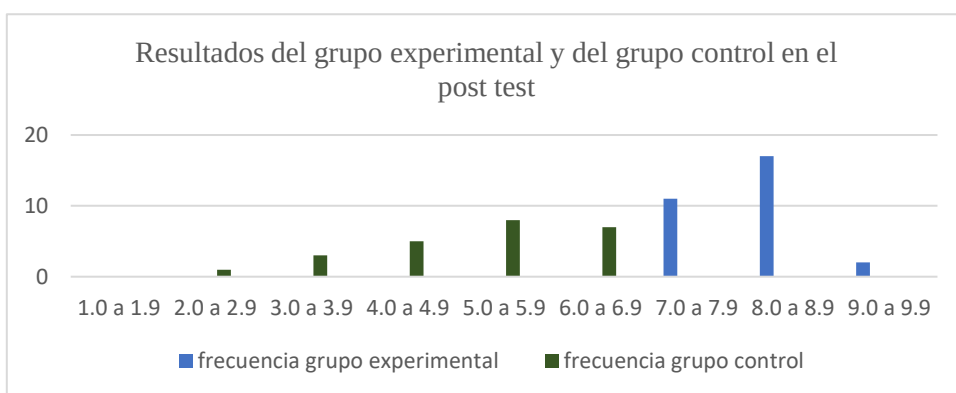
Resultados del grupo experimental y del grupo control en el post test

Post test frecuencia				
Calificaciones	Grupo experimental		Grupo control	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1.0 a 1.9	0	0%	0	0%
2.0 a 2.9	0	0%	1	4.16%
3.0 a 3.9	0	0%	3	12.50%
4.0 a 4.9	0	0%	5	20.83%
5.0 a 5.9	0	0%	8	33.33%
6.0 a 6.9	0	0%	7	29.16%
7.0 a 7.9	11	36.66%	0	0%
8.0 a 8.9	17	57%	0	0%
9.0 a 9.9	2	6.66%	0	0%
Total	30	100%	24	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos pretest y post test.

Figura 79.

Resultados del grupo experimental y del grupo control en el post test



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos pretest y post test.

En los resultados obtenidos en el post test se muestra que, en el grupo experimental (color azul), donde se aplicó la estrategia de la gamificación, la mayoría de los estudiantes lograron puntuaciones altas. Por otro lado, en el grupo de control (color verde), en donde se utilizó una enseñanza tradicional, también hubo un aumento, pero fue más moderado y no alcanzó

los niveles observados en el grupo experimental. Los resultados resaltan la eficacia de la gamificación como estrategia educativa y sugieren que enfoques innovadores y motivadores son importantes con el objetivo de maximizar el potencial de aprendizaje de los alumnos.

A partir de los resultados obtenidos del post test aplicado a los dos grupos se puede observar que los valores van desde 1 hasta 9.9, representando diferentes rangos de puntuación que se obtuvieron en el post test. La frecuencia indica el número de estudiantes que obtuvo una puntuación dentro de ese rango. Asimismo, se muestra el porcentaje que se obtuvo a partir de la frecuencia. A continuación, se presentan los resultados obtenidos:

Grupo experimental:

La distribución de las calificaciones se puede observar que once estudiantes el 36.66% de los estudiantes se encuentran en el rango de 7.0 a 7.9, y diecisiete el 57% en el rango de 8.0 a 8.9. Además, dos el 6.66% de los estudiantes alcanzó calificaciones en el rango de 9.0 a 9.9. Asimismo, como se puede observar, en el grupo experimental, no se registran calificaciones en los rangos más bajos por debajo de 7.0.

Por lo expuesto previamente, la distribución de las calificaciones se encuentra entre 7.0 y 9.9, lo que no solo refleja un rendimiento académico general positivo, sino que también evidencia el potencial de la gamificación como una estrategia eficaz para mejorar los resultados educativos en un entorno de enseñanza-aprendizaje.

Grupo Control:

En los resultados en el grupo control se observa que, un estudiante se encuentra en el rango de 2.0 a 2.9 lo que representa el 4.16%, tres estudiantes obtuvieron una calificación entre 3.0 y 3.9 el 12.50%, cinco estudiantes se tienen una calificación entre 4.0 y 4.9 el 20.83%, ocho de los estudiantes el 33.33% se encuentran en el rango de 5.0 a 5.9, seguido por siete alumnos el 29.16% en el rango de 6.0 a 6.9. No hay estudiantes con calificaciones superiores a 6.9 en el grupo control.

A partir de los datos obtenidos, los cuales van desde el 2.0 hasta 6.9. Esta variabilidad nos indica que el grupo control predominan las calificaciones bajas, con una ausencia notable de rendimientos altos, lo que podría reflejar la necesidad de implementar mejores estrategias para mejorar el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes.

Comparación entre el grupo experimental y el grupo control en el Pre-test

La comparación entre el grupo control, en donde las calificaciones se concentran principalmente en los rangos medios de 5.0 a 6.9, sin estudiantes alcanzando calificaciones superiores. En contraste, en el grupo experimental, no hay estudiantes con calificaciones inferiores a 7.0, y la mayoría se encuentra en los rangos superiores de 7.0 a 8.9, con algunos alcanzando incluso el rango más alto de 9.0 a 9.9.

Es relevante destacar que, el grupo experimental muestra un desempeño superior al grupo control en el post-test. Esto sugiere que la intervención aplicada al grupo experimental fue efectiva para mejorar la conjugación de verbos en presente del indicativo en francés. Por lo que, los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes en el grupo experimental lograron calificaciones altas, mientras que el grupo control permaneció en rangos medios. Este contraste indica que la intervención no solo ayudó a mejorar, sino que elevó las calificaciones a niveles más altos que los alcanzados por el grupo control.

En suma, el análisis comparativo entre el grupo control y el grupo experimental en el post-test revela una diferencia significativa en el desempeño. Mientras que el grupo control se mantuvo en un nivel de competencia media, el grupo experimental alcanzó niveles de competencia alta. Esto sugiere que la intervención aplicada al grupo experimental fue exitosa para mejorar las habilidades de conjugación de verbos en presente del indicativo en francés.

5.3.1 Análisis general de los resultados del Post-test del grupo experimental y del grupo control.

Para complementar a lo anterior, se muestra el incremento que presentaron los dos grupos en el post test.

Tabla 4.

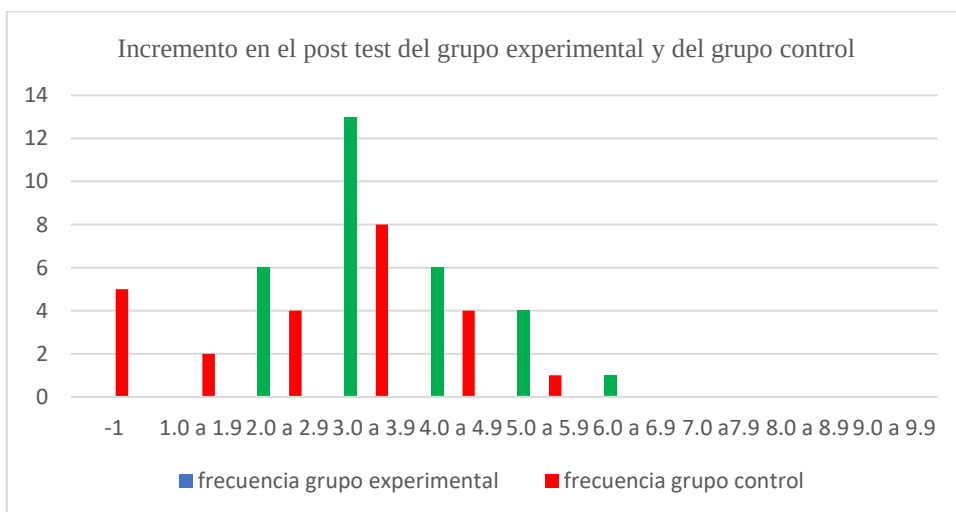
Incremento en el post test del grupo experimental y del grupo control

Puntuación	Comparación post test			
	Grupo experimental		Grupo control	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
-1	0	0%	5	20.83%
1.0 a 1.9	0	0%	2	8.33%
2.0 a 2.9	6	20%	4	16.66%
3.0 a 3.9	13	43.33%	8	33.33%
4.0 a 4.9	6	20%	4	16.66%
5.0 a 5.9	4	13.33%	1	4.16%
6.0 a 6.9	1	3.33%	0	0%
7.0 a 7.9	0	0%	0	0%
8.0 a 8.9	0	0%	0	0%
9.0 a 9.9	0	0%	0	0%
Total	30	100%	24	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos pretest y post test.

Figura 80.

Incremento en el post test del grupo experimental y del grupo control



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos pretest y post test.

En este aspecto lo anterior nos permite identificar las diferencias significativas en el progreso académico entre los grupos experimental (color verde) y de control (color rojo), y evaluar si la estrategia de gamificación utilizada en el grupo experimental ha generado beneficios adicionales en comparación con la enseñanza tradicional empleada en el grupo de control. En breve, esta comparación proporciona información para comprender el efecto de la intervención en cada grupo, evaluar la eficacia de cada estrategia e identificar áreas de mejora en futuras aplicaciones y así fortalecer el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes.

Grupo experimental:

Por su parte, el grupo experimental presenta una mejora significativa en la mayoría de los estudiantes. La mayoría de los participantes se encuentra en las categorías de incremento entre 3.0 y 3.9 puntos el 43.33% y entre 2.0 y 2.9 puntos el 20%. También es notable que un 13.33% de los estudiantes lograron incrementos de entre 5.0 y 5.9 puntos, lo que sugiere que un número considerable de estudiantes tuvo un progreso notable.

A diferencia del grupo control, ningún estudiante en el grupo experimental experimentó una disminución en su puntuación post test. Esto es un indicio positivo de que la estrategia de enseñanza empleada en este grupo no solo fue efectiva para la mayoría, sino que también evitaron que los estudiantes retrocedieran en su aprendizaje.

Cabe señalar que, la alta concentración de estudiantes en la categoría de mejora de 3.0 a 3.9 puntos sugiere que la mayoría de los estudiantes alcanzaron un nivel sólido de comprensión y aplicación de la conjugación de verbos en presente del indicativo en francés.

El hecho de que seis estudiantes el 20% lograron incrementos entre 4.0 y 4.9 puntos y 4 estudiantes el 13.33% superaron incluso los 5 puntos muestra que la intervención tuvo un impacto significativo en al menos un tercio del grupo, logrando que estos estudiantes alcanzaran niveles altos de rendimiento.

Grupo control:

Debido a lo anterior podemos observar que el grupo control tiene una distribución de puntos incrementados que varía desde una disminución de un punto (-1) hasta un incremento de 5.9 puntos. La mayor frecuencia se observa en la categoría de incremento de 3.0 a 3.9 puntos, con ocho estudiantes el 33.33%. Del mismo modo, cinco participantes el 20.83% del grupo control mostraron una disminución en sus puntajes post test, lo que indica que obtuvieron un puntaje menor en comparación con su pretest.

En la misma línea, la mayor concentración de estudiantes del grupo control mejoró entre 2.0 y 3.9 puntos, lo que indica una mejora moderada. Sin embargo, una parte significativa del grupo 20.83% no sólo no mejoró, sino que disminuyó en su rendimiento, lo cual podría reflejar dificultades persistentes o una posible ineficacia de la enseñanza aplicada en comparación con el grupo experimental.

Finalmente, los resultados obtenidos muestran diferencias notables entre el grupo control y el grupo experimental en cuanto a la mejora de puntajes post test. Mientras que el grupo control mostró una variabilidad considerable, con una parte significativa de los estudiantes que no sólo no mejoraron, sino que disminuyeron su rendimiento, el grupo experimental presentó una tendencia clara hacia la mejora. La ausencia de disminuciones en el grupo experimental, sumada a los incrementos significativos en los puntajes de varios estudiantes, sugiere que la estrategia de enseñanza aplicada en este grupo fue considerablemente más efectiva. Estos hallazgos subrayan la importancia de la intervención educativa, evidenciando que una estrategia bien diseñada puede tener un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.

5.4 Resultados del grupo experimental Pre-test y Post-test

En la misma línea, se presentan los resultados tanto en el pretest como en el post test, del grupo experimental con su tabla y su gráfica respectivamente.

Tabla 5.

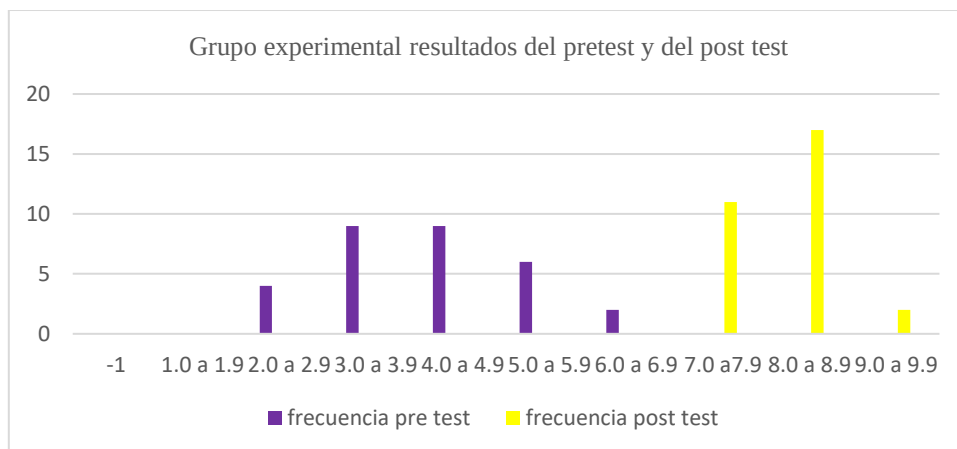
Grupo experimental resultados del pretest y del post test

Calificaciones	Grupo experimental	
	Pretest	Post test
	Frecuencia	Frecuencia
-1	0	0
1.0 a 1.9	0	0
2.0 a 2.9	4	0
3.0 a 3.9	9	0
4.0 a 4.9	9	0
5.0 a 5.9	6	0
6.0 a 6.9	2	0
7.0 a 7.9	0	11
8.0 a 8.9	0	17
9.0 a 9.9	0	2
Total	30	30

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos pretest y post test.

Figura 81.

Grupo experimental resultados del pretest y del post test



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos pretest y post test.

Con respecto a los datos obtenidos por el grupo experimental se pueden notar mejoras en las calificaciones del post test (color amarillo) en comparación con el pretest (color morado), especialmente en los rangos más altos de calificación. Estos resultados sugieren claramente un efecto positivo de la intervención aplicada en el grupo experimental, donde se implementó la gamificación. En conjunto, estos resultados subrayan la relevancia y el impacto positivo de la gamificación como una estrategia efectiva para mejorar el rendimiento académico y obtener aprendizajes significativos.

Como se puede observar, hay una mejora notable en las calificaciones del grupo experimental entre el pretest y el post test. En el pretest, las calificaciones se distribuyen principalmente en los rangos bajos, mientras que en el post test, las calificaciones están en rangos altos.

Por lo que, el cambio en la distribución de calificaciones indica un progreso significativo en el dominio de la conjugación de verbos en presente del indicativo en francés. Los estudiantes que estaban en los rangos inferiores del pretest han mejorado a los rangos superiores en el post test.

Lo anterior nos indica que, en el pretest, la distribución de calificaciones en el grupo experimental fue la siguiente: no se registraron estudiantes en los rangos de 1.0 a 1.9, 7.0 a 7.9, 8.0 a 8.9 y 9.0 a 9.9. En el rango de 2.0 a 2.9, hubo cuatro estudiantes. En el rango de 3.0 a 3.9, se encontraron nueve estudiantes, y en el rango de 4.0 a 4.9, también nueve

estudiantes. En los rangos de 5.0 a 5.9 y 6.0 a 6.9, hubo seis y dos estudiantes respectivamente.

Mientras que, en el post test, la distribución de calificaciones cambió notablemente. No se registraron estudiantes en los rangos de 1.0 a 1.9, 2.0 a 2.9, 3.0 a 3.9, 4.0 a 4.9, 5.0 a 5.9 y 6.0 a 6.9. En el rango de 7.0 a 7.9, se registraron once estudiantes. En el rango de 8.0 a 8.9, hubo diecisiete estudiantes, y en el rango de 9.0 a 9.9, dos estudiantes.

En síntesis, este cambio en la distribución de las calificaciones sugiere un progreso significativo en el dominio de la conjugación verbal entre los estudiantes. La gamificación parece haber sido efectiva, logrando un impacto positivo en el rendimiento académico del grupo, dado que la mayoría de los estudiantes lograron calificaciones altas en el post test. La mejora observada indica que la intervención contribuyó a un aumento de conocimientos en el tema en los estudiantes.

5.5 Resultados del grupo control Pre-test y Post-test

Por último, se presentan los resultados tanto en el pretest como en el post test, del grupo control con su tabla y su gráfica respectivamente.

Tabla 6.

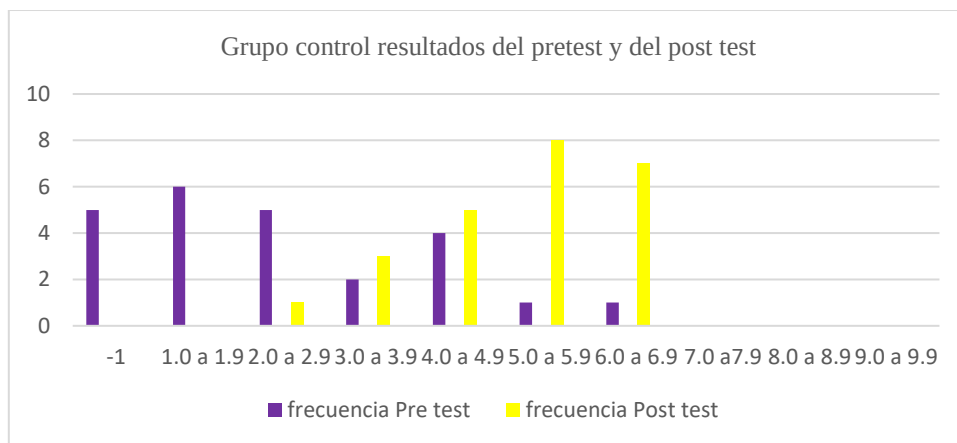
Grupo control resultados del pretest y del post test

Calificaciones	Grupo control			
	Pretest		Post test	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
-1	5	20.83%	0	0%
1.0 a 1.9	6	25%	0	0%
2.0 a 2.9	5	20.83%	1	4.16%
3.0 a 3.9	2	8.33%	3	12.50%
4.0 a 4.9	4	16.66%	5	20.83%
5.0 a 5.9	1	4%	8	33.33%
6.0 a 6.9	1	4.16%	7	29.16%
7.0 a 7.9	0	0%	0	0%
8.0 a 8.9	0	0%	0	0%
9.0 a 9.9	0	0%	0	0%
Total	24	100%	24	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos pretest y post test.

Figura 82.

Grupo control resultados del pretest y del post test



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos pretest y post test.

Con lo anterior, se puede observar el cambio en las calificaciones desde el pretest (color morado) hasta el post test (color amarillo) en el grupo de control. Esto nos permite discernir cambios significativos en el desempeño de los estudiantes a lo largo las 11 sesiones en donde se aplicó una enseñanza tradicional. Es así como, este análisis es fundamental a fin de evaluar el impacto de una intervención educativa, proporcionando una medida objetiva de los cambios en el rendimiento académico de los estudiantes.

En el pretest, los estudiantes se distribuyen principalmente en los rangos más bajos, con un 25% seis estudiantes en el rango de 1.0 a 1.9 y un 20.83% cinco estudiantes en los rangos de -1 y 2.0 a 2.9. Mientras que, en el post-test, las calificaciones se desplazan hacia rangos más altos: el 33.33% ocho estudiantes está en el rango de 5.0 a 5.9 y el 29.16% siete estudiantes en el rango de 6.0 a 6.9.

Por otra parte, No hay estudiantes con calificaciones de -1 en el post-test, lo que indica que todos lograron al menos una calificación positiva. Además, se observa que mientras que un 45.83% de los estudiantes (11 de 24) estaban en los dos primeros rangos de -1 a 1.9 en el pretest, en el post-test nadie se encuentra en estos rangos.

Cabe señalar que, en el pretest, solo un estudiante alcanzó el rango de 5.0 a 5.9 y ninguno superó esa puntuación. Sin embargo, en el post-test, ocho estudiantes 33.33% alcanzaron ese rango, y otros 7 estudiantes 29.16% alcanzaron el rango de 6.0 a 6.9. Esto indica una mejora significativa en las calificaciones generales.

En síntesis, el análisis muestra una ligera mejora en las calificaciones del grupo control entre el pretest y el post-test, con una redistribución de las calificaciones hacia rangos superiores. No obstante, el grupo control no logro un aprendizaje significativo en su capacidad para conjugar verbos en presente del indicativo en francés.

5.6 Resultados cualitativos: Encuesta de satisfacción aplicada al grupo experimental

La gamificación ha emergido como una estrategia educativa que busca transformar el proceso de aprendizaje mediante la incorporación de dinámicas propias de los juegos, como la competitividad, la motivación y la retroalimentación. Esta estrategia ha sido implementada en diversos entornos educativos con el fin de mejorar la participación y el rendimiento académico de los estudiantes. En el presente análisis, se evalúa la satisfacción de un grupo experimental en donde se aplicó a la gamificación, explorando su impacto en el logro de objetivos del curso, la comprensión de los contenidos, y la adecuación como estrategia. A través de una encuesta, se obtuvieron valiosas perspectivas de los participantes sobre los beneficios, desafíos y áreas de mejora de la gamificación en el ámbito educativo.

A continuación, se muestran las opiniones de los estudiantes clasificados en agrupaciones.

Criterio 1 Comprensión de qué es la Gamificación.

Pregunta 1: ¿Podrías explicar en tus propias palabras qué es la gamificación?

En la agrupación uno, podemos ver que los estudiantes ven a la gamificación como un enfoque de aprendizaje, lo cual refleja un buen entendimiento básico de su objetivo principal. Cada respuesta conecta a la gamificación con el aprendizaje o la enseñanza, lo que sugiere que reconocen la relación entre los juegos y el proceso educativo.

Agrupación 1: Enfoque didáctico y efectividad:

"Podría ser una forma de aprendizaje para así poder conseguir un buen desempeño en cuanto al aprendizaje" (Estudiante 2).

"Es una manera distinta de enseñar algún tema, alejados de los métodos tradicionales" (Estudiante 20).

"Es una metodología de estudio o aprendizaje con base a juegos para la ayuda de un tema o un plan de acción" (Estudiante 15).

"Es una manera de aprender, pero de forma didáctica" (Estudiante 14).

"Técnica de aprendizaje con actividades interactivas para conseguir resultados más efectivos" (Estudiante 7).

A partir de las opiniones anteriores se percibe a la gamificación como una estrategia de enseñanza-aprendizaje innovadora, basada en el uso de juegos o actividades interactivas, que se aleja de las formas tradicionales y mejora la efectividad del aprendizaje. "Los docentes

hacen uso de estrategias didácticas para desarrollar los contenidos de un programa y transformarlos en un concepto con significado,” (Orella, 2016, p. 3). Por lo que, al aplicar estrategias de aprendizaje innovadoras, podría ofrecer una forma didáctica y efectiva de enseñar cualquier tema, lo que podría contribuir a un mejor desempeño académico y a la creación de metodologías de enseñanza solidas.

Por otra parte, en la agrupación dos, tenemos otras opiniones de los alumnos que se encuentran vinculadas con la aplicación de los elementos del juego, en donde desde su perspectiva los alumnos, consideran que la gamificación es una estrategia para enseñar y aprender a través de juegos didácticos que extienden los conocimientos de manera divertida y significativa, promoviendo una mayor participación y motivación por parte de los estudiantes.

Agrupación 2 Aplicación de los elementos del juego:

"Es tomar los elementos del juego y aplicarlo a la enseñanza de un tema" (Estudiante 4).

"Elementos de un juego que se traspasan a un entorno de no juego" (Estudiante 6).

"Trasladar elementos de un juego hacia un área de estudio determinado" (Estudiante 11).

"Cuando se utilizan estrategias del juego para mejorar, ampliar o extender conocimientos" (Estudiante 10).

"Cuando se usa los recursos del juego y se implementan en un entorno académico" (Estudiante 17).

"La gamificación es una metodología que se utiliza en el aprendizaje, donde se utilizan mecánicas de los juegos" (Estudiante 13).

"Es el aprendizaje de la educación a través de juegos" (Estudiante 8).

"Es el aprendizaje a través de elementos del juego y se traslada a un ámbito real" (Estudiante 16).

"Utilizar los elementos de un juego para aplicarlo a la vida real" (Estudiante 19).

"Es retomar las acciones del juego para después poder aplicarlo en un tema para la vida real." (Estudiante 9).

"Es la forma de enseñar a través de juegos didácticas y de forma divertida" (Estudiante 18).

"Es el método de la enseñanza en donde se puede adquirir información mediante juegos" (Estudiante 21).

Los alumnos reconocen conscientemente los beneficios derivados de la incorporación de elementos del juego, indicando no solo una receptividad positiva hacia la gamificación, sino también una disposición de aprovecharla al máximo para el logro de un aprendizaje significativo. “La gamificación estaría enmarcada como una estrategia para aumentar la motivación de manera extrínseca, es decir se le va a brindar al estudiante estímulos externos que despierten la curiosidad, que aumenten el interés por actividad, que se puedan divertir aprendiendo.” (Gómez y Ávila, 2021, p. 13). Por lo que, mediante los elementos y dinámicas propias de los juegos se puede facilitar el aprendizaje. Trasladando la experiencia lúdica a contextos educativos y aplicarla de manera práctica en la vida real. Esta estrategia de enseñanza-aprendizaje permite adquirir información de manera efectiva, fomentando una conexión entre el aprendizaje y su aplicación práctica en situaciones concretas.

Criterio 2 Logro de objetivos del curso

Pregunta 2 ¿Consideras que la estrategia de gamificación contribuyó al logro de los objetivos del curso?

En la agrupación uno, las respuestas de algunos estudiantes, se identifican tanto desafíos personales como factores que podrían haber limitado el impacto de la gamificación en su proceso de aprendizaje.

Agrupación 1 Desafíos o dificultades experimentadas:

“En mi caso no fue fácil, ya que necesito más práctica en algunas plataformas o me distraigo” (estudiante 3).

“Si, sin embargo, tuvo ciertas desventajas en su proceso como la práctica y la motivación” (estudiante 11).

“Un poco, me costó un poco acostumbrarme, siento que me falta organización con mi equipo debido a que los trabajos fueron en línea” (estudiante 16).

Mientras algunos estudiantes encontraron que ayudó significativamente a alcanzar los objetivos, otros enfrentaron dificultades como la falta de práctica en las plataformas o distracciones durante las actividades. “Cabe entender que lo lúdico no pone el acento en el aprendizaje de contenidos, sino en la promoción de un entorno que estimule a cada estudiante en la construcción de un conocimiento propio cargado de significados personales” (Gonzalo,

2021, p. 6). Sin embargo, la gamificación ofrece beneficios como el aumento del compromiso y de la participación. Para maximizar estos beneficios, es fundamental tratar las preocupaciones individuales y fomentar un ambiente de aprendizaje favorable. Por ende, la efectividad de la gamificación varía según las circunstancias de cada estudiante, pero con el apoyo adecuado, puede ser una buena estrategia para alcanzar los objetivos del curso.

En relación con, la agrupación dos, al cuestionar a los alumnos sobre si esta estrategia contribuyó al logro de los objetivos del curso, los estudiantes expresaron de manera generalizada su entusiasmo y aprecio por el enfoque lúdico en las actividades.

Agrupación 2 Diversión y motivación:

“Si, fue muy divertida y en ella pude encontrar muchas opciones de material didáctico” (estudiante 5).

“Claro, porque en base a las actividades dinámicas aprende y se divierte al mismo tiempo” (estudiante 6).

“Si, aprender con juegos se me hace más didáctico y atractivo a pesar de no estar tan acostumbrada” (estudiante 10).

“Si, la verdad fue muy divertido y entretenido aprender con esta metodología” (estudiante 14).

“Demasiado, a mí me sirvió porque me motivaba a hacer ejercicios y que fuera una competencia y fuera divertido” (estudiante 17).

“Si, porque fue más divertido de aprender” (estudiante 19).

La gamificación ha permitido alcanzar los objetivos del curso, proporcionando una experiencia de aprendizaje atractiva y dinámica. Los estudiantes valoran la diversidad de material didáctico y la combinación de actividades divertidas las cuales aumentaron su compromiso y comprensión. Incluso para aquellos menos familiarizados con la gamificación.

[...] la gamificación se vincula con lo educativo en diversas áreas, para potenciar la motivación, concentración, superación personal, sentimiento de equipo y vinculación a un proyecto o empresa, todos son valores que se desarrollan en los juegos, especialmente en los individuales o de equipo (Sánchez, 2022, p. 8).

De esta manera, la gamificación es el un puente entre lo lúdico y el aprendizaje, permitiendo a los docentes explorar nuevas estrategias para aplicarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo un entorno de aprendizaje dinámico y colaborativo. La

gamificación representa una oportunidad de descubrir un enfoque educativo más atractivo y participativo. Por consiguiente, la gamificación ofrece un ambiente propicio para el logro de metas educativas de manera efectiva y satisfactoria, gracias a su capacidad para mantener la motivación y el compromiso de los alumnos a lo largo del curso.

En lo que respecta a la, agrupación tres, las opiniones de los estudiantes que se encuentran vinculadas con el impacto positivo de la gamificación como estrategia de enseñanza-aprendizaje tenemos:

Agrupación 3 Impacto positivo en la enseñanza:

“Claro, le pude entender mejor a textos ya escritos y poder interpretar lo mejor” (estudiante 12).

“Sí, porque de esta forma no es aburrido aprender, además no es tedioso y pones en práctica lo aprendido” (estudiante 18).

“A mi parecer apoyo demasiado, puesto que nos mantenía interesados en el tema” (estudiante 20).

La gamificación ha sido evaluada por los alumnos en términos de su impacto en el logro de los objetivos del curso. Los estudiantes coinciden en que esta estrategia ayuda a la comprensión de textos escritos y a la capacidad interpretarlos. La dinámica de juego hace que el aprendizaje sea menos tedioso y más efectivo, aumentando la retención de conceptos. “Su aplicación crea un entorno pedagógico excepcional en el que los docentes pueden fomentar un aprendizaje más creativo y los estudiantes son capaces de sintetizar y aplicar de manera efectiva los conocimientos adquiridos” (Bolaños, 2023, pp. 1848-1849). Por lo que, al introducir elementos lúdicos y desafíos interactivos, los estudiantes no solo obtienen conocimientos de manera más dinámica, sino que también son capaces de sintetizar y aplicar de manera efectiva lo aprendido.

En cuanto a la, agrupación cuatro, tenemos las respuestas que muestran una tendencia positiva hacia el uso de la gamificación, destacando su impacto en el nivel de aprendizaje, y la comprensión de los contenidos, como se detalla a continuación.

Agrupación 4 Comparación con métodos tradicionales:

“Si, aunque el aprendizaje depende de cada estudiante, es decir, si estudia o no” (estudiante 1).

“Sí, aprendí muchísimo más así, que con los métodos tradicionales y me divertí, aparte de hacer las clases más dinámicas y estructuradas, hoy uno se emocionaba por tomar la clase” (estudiante 4).

“Por supuesto es más divertido que la manera tradicional de repetir y repetir me sirvió bastante la verdad” (estudiante 9).

“Si, el hecho de que no aprendiéramos de forma tradicional hizo que las clases no fueran agobiantes y la información quedara más clara” (estudiante 13).

La gamificación ha sido evaluada por su impacto en el logro de los objetivos del curso, con opiniones diversas entre los participantes. Algunos enfatizan que el compromiso individual del estudiante es fundamental, mientras que otros resaltan los beneficios significativos de esta estrategia. La gamificación no solo hizo las clases más dinámicas y estructuradas, sino que también generó entusiasmo y estimuló el aprendizaje. “El juego es un activador en la atención y surge como alternativa para complementar los esquemas de enseñanza tradicional” (Lozada y Betancur, 2016, p. 99). Es así como, el juego, al ser un activador en la atención, surge como una alternativa innovadora para complementar los esquemas de enseñanza tradicionales. La diversión inherente a esta estrategia no solo atrae la atención de los estudiantes, sino que también evita la monotonía asociada a los métodos tradicionales.

Por lo tanto, en la agrupación cinco, la gamificación facilita una mejor asimilación de la información al crear un ambiente de aprendizaje más interactivo y participativo, donde los alumnos se encuentran más receptivos y comprometidos con el proceso educativo.

Agrupación 5 Cumplimiento de objetivos del curso:

“Desde mi perspectiva sí se lograron y sí hubo una mejora de aprendizaje y un alto desempeño, como el mejoramiento de resultados en el examen aplicado” (estudiante 2).

“En recordar o memorizar la raíz de los verbos, la escritura, pero en mi opinión, me hubiera gustado escribirlo todo en mi libreta” (estudiante 15).

“Sí, porque se logró todo el objetivo del curso” (estudiante 21).

La gamificación contribuyó efectivamente al logro de los objetivos del curso, evidenciando una mejora significativa en el aprendizaje y en el rendimiento académico, tal como se refleja en resultados de los exámenes del grupo experimental. “Una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional con el fin de conseguir mejores resultados ya sea para absorber mejor algunos conocimientos, mejorar alguna

habilidad, o bien recompensar acciones concretas, entre otros muchos objetivos”. (Gaitán, 2013, p. 1). Es así como, los juegos en el ámbito educativo y profesional representan una estrategia innovadora y efectiva que busca maximizar el potencial del aprendizaje y el rendimiento de los alumnos, al tiempo que promueve una experiencia de aprendizaje más dinámica, significativa y gratificante.

Pregunta 3 ¿Puedes mencionar ejemplos específicos en los que la gamificación ayudó a alcanzar los objetivos del curso?

En la agrupación uno, las respuestas de los alumnos evidencian como la gamificación no solo contribuyó a mejorar la comprensión de la conjugación verbal, sino también a desarrollar habilidades clave como la traducción y la escritura, lo que en general potenció el aprendizaje del idioma.

Agrupación 1 Comprensión del tema:

“En la conjugación de verbos, el cómo explicar la conjugación con diferentes terminaciones” (estudiante 1).

“Identificar las conjugaciones de cada verbo del primero, segundo y tercer grupo, un alto resultado en el examen aplicado a comparación del primero e identificar los verbos de cada grupo por su desinencia” (estudiante 2).

“La comprensión de la lectura y escritura de igual manera la traducción” (estudiante 8).

“Por ejemplo, para identificar los verbos del primer, segundo y tercer grupo, para saber las terminaciones de las conjugaciones de verbos de cada grupo, los verbos “rebeldes” al menos personalmente fueron los que más se grabaron en mí” (estudiante 10).

Con lo anterior podemos observar que la gamificación favoreció tanto el aprendizaje teórico de las conjugaciones como el desarrollo de las habilidades prácticas como la lectura, la escritura y la traducción. Con base en lo anterior, Schell (2018) destaca que la comprensión de lo que motiva a los jugadores es crucial para el diseño de juegos exitosos. Los diseñadores deben considerar cuidadosamente como cada aspecto del juego puede satisfacer diferentes fuentes de motivación para mantener a los jugadores interesados y comprometidos.

En un contexto escolar, la cita de Schell (2018) puede vincularse al diseño de actividades educativas, destacando la importancia de comprender lo que motiva a los estudiantes. Al igual que en el diseño de juegos, los docentes deben identificar las diversas

fuentes de motivación en los estudiantes para crear experiencias de aprendizaje que mantengan su interés y su compromiso. Esto implica considerar factores como la relevancia de los contenidos, la retroalimentación, el reto adecuado, y la autonomía en el aprendizaje, lo que contribuye a un ambiente educativo más dinámico y efectivo.

En cuanto a la agrupación dos, se señala que la gamificación no solo motiva a los estudiantes, sino que también desempeña un papel crucial en el refuerzo de habilidades clave, como la retención de información y la mejora en el desempeño académico.

Agrupación 2 Resultados en exámenes y competitividad:

“Puede ser en la agilidad para responder en menos tiempo, con esto reforzaba lo aprendido de manera competitiva” (estudiante 3).

“Gané en la mayoría de los juegos y alcancé una mayor calificación en el segundo examen” (estudiante 14).

“Las competencias por equipos en los quizzes y el simple hecho de repasar las conjugaciones de una forma divertida me ayudó a aprender más rápido” (estudiante 17).

“En el primer examen del tema obtuve como resultado una puntuación más baja a diferencia del último examen, mi calificación subió a un mejor promedio” (estudiante 13).

Al transformar el aprendizaje en un reto, los alumnos se sienten más inclinados a participar y a practicar los contenidos de manera constante, lo que no solo mejora su comprensión, sino que también aumenta su retención a largo plazo. Esto se traduce en una mayor preparación y confianza al momento de enfrentar exámenes. “Teniendo en cuenta los beneficios de las TIC y la gamificación reportados a nivel educativo hasta el momento, resulta fácil pensar que la utilización de ambas puede generar sinergias que contribuyan a maximizar los resultados alcanzados” (Beltran, Sánchez y Adelantado, 2021, p. 272).

Por lo que, la fusión entre las TIC y la gamificación permite crear entornos educativos donde los estudiantes tienen acceso a una variedad de plataformas interactivas y aplicaciones que les permiten practicar de manera dinámica los contenidos, monitorear su propio progreso y corregir sus errores de forma inmediata. Esta retroalimentación constante y personalizada refuerza su comprensión de los temas evaluados y optimiza su desempeño en exámenes.

En relación con la agrupación tres, podemos ver que, a través de la gamificación, los estudiantes no solo logran cumplir con sus responsabilidades académicas, sino que también desarrollan competencias esenciales para su vida profesional y personal.

Agrupación 3 Trabajo en equipo:

“Los trabajos eran en equipo, por lo que ser unidos y apoyarnos era vital; ese tipo de estrategias son más favorables que los trabajos por equipos tradicionales, aparte es más divertido” (estudiante 4).

“Entregar los trabajos puntuales, participación, etcétera” (estudiante 5).

“Los trabajos en equipo ayudando a convivir más e intercambiar conocimientos entre compañeros” (estudiante 9).

En un entorno gamificado, los equipos deben trabajar juntos para superar obstáculos y resolver problemas, lo que refuerza la importancia del apoyo mutuo y la cooperación. Esta dinámica no solo promueve el aprendizaje significativo, sino que también prepara a los estudiantes para el mundo real, donde las habilidades de trabajo en equipo son fundamentales.

[La gamificación] funciona como una estrategia didáctica motivacional que aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje provoca comportamientos determinados, experiencias positivas, en el alumno dentro de un ambiente atractivo, generándole compromiso, apoyo, a su equipo y conseguir las metas propuestas en las actividades en la que participa y lograr aprendizajes significativos (Cerde, 2021, p. 77).

Por lo que, al crear un contexto de aprendizaje estimulante y colaborativo, la gamificación facilita el desarrollo de habilidades sociales, preparando a los estudiantes para el éxito tanto en el ámbito académico como en el profesional.

Por otro lado, en la agrupación cuatro, se puede observar que, en el ámbito educativo, el uso de juegos y actividades lúdicas se ha convertido en una estrategia efectiva para facilitar el aprendizaje de nuevos temas y habilidades. Este enfoque no solo hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más dinámico, sino que también fomenta una mayor retención del conocimiento.

Agrupación 4 Uso de juegos y actividades lúdicas:

“En los temas nuevos en base a los juegos con quiz, tareas y actividades” (estudiante 6).

“Por ejemplo, los juegos didácticos. En mi caso me ayudó a recordar un poco más la conjugación de los verbos” (estudiante 7).

“Me ayudó mucho con la pronunciación y la escritura de los verbos” (estudiante 12).

“Todos los temas fueron sobre lo que estudiábamos. Cuando nos enseñó el vocabulario, fue un buen conjunto la práctica en el juego” (estudiante 11).

“Cuando debíamos conectar el juego donde ganaba dinero para poder ganar, memorizabas la conjugación de los verbos para ganar más rápido” (estudiante 16).

“En diferentes oraciones ejemplos sobre los verbos que nos hicieron aprender, los juegos me ayudaron a diferenciarlos” (estudiante 18).

“Los juegos de Kahoot al ganar para aprender” (estudiante 19).

“En los juegos presentados, el pensamiento de aprender las conjugaciones” (estudiante 20).

“Mediante las dinámicas que se presentaron en cada una de las actividades me ayudó a aprender de una forma diferente y no haciendo planas” (estudiante 21).

Las actividades lúdicas tienen la capacidad de transformar el aprendizaje en una experiencia activa y participativa. Los juegos permiten a los alumnos explorar, experimentar y aplicar conocimientos en un entorno seguro y estimulante. Esto no solo mejora su comprensión del material, sino que también fomenta habilidades sociales como la colaboración y la resolución de problemas. “Las actividades lúdicas constituyen un aliado poderoso para fomentar el aprendizaje de carácter significativo” (Candela y Benavides, 2020, p. 78). Lo que contribuye a la creación de un entorno de aprendizaje dinámico y enriquecedor, en el que los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también desarrollan habilidades para la vida.

Criterio 3 Facilitación de la Comprensión de los contenidos del curso

Pregunta 4 ¿Cómo crees que la estrategia de gamificación influyó en la comprensión de los contenidos del curso?

En el contexto educativo, y como podemos ver en la agrupación uno, la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje interactivas y lúdicas han demostrado tener un impacto significativo en la atención, memorización y agilidad de los estudiantes. La incorporación de actividades dinámicas en las clases puede transformar el aprendizaje en una experiencia más atractiva y efectiva.

Agrupación 1 Impacto positivo en la atención, memorización y agilidad:

“Al ser una clase interactiva, influyó con la atención del grupo” (alumno 1).

“Yo insisto en el aspecto de la memoria y agilidad para jugar los verbos vistos e identificarlos con más rapidez” (estudiante 3).

“Influye para bien porque se volvió algo divertido y disfrutable, por lo que retener la información, comprenderlo y aplicarlo se volvió mucho más fácil que con los métodos tradicionales” (estudiante 4).

“De la forma interactiva en como se estaban haciendo, creo que influyó de manera positiva porque se recordaban un poco más las cosas” (estudiante 7).

“Con la repetición constante de las palabras en el juego, ayuda a memorizar” (estudiante 9).

“En la memorización de las cosas, si se ve la imagen por mucho tiempo, tu cerebro lo va a recordar” (estudiante 15).

“Por qué a mí me ayudó en como repetíamos las conjugaciones en los juegos, de manera inconsciente aprendías” (estudiante 17).

La gamificación en la educación no solo enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también potencia la atención, la memorización y la agilidad de los estudiantes. Al transformar el aprendizaje en una experiencia más atractiva y divertida, preparando a los alumnos para enfrentar desafíos con mayor competencia y entusiasmo. “La aplicación de la gamificación en la educación formal tiene un impacto positivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Pérez y Gérteudix, 2021, p. 220). Por ende, al integrar estrategias lúdicas en el proceso educativo, se potencia no solo el interés y la participación, sino también la capacidad de retención de información y la agilidad mental, preparando a los alumnos para el éxito académico y profesional.

En lo que se refiere a la agrupación dos, se puede analizar al ámbito educativo, en donde la implementación de la innovación puede tener un impacto significativo en el proceso de aprendizaje. Asimismo, en las respuestas de los estudiantes se destaca como las estrategias novedosas utilizadas en sus clases han influido positivamente en su comprensión y en la diversión durante del aprendizaje.

Agrupación 2 Innovación y nuevos métodos de trabajo:

“Me enseñó a encontrar formas nuevas de trabajo” (estudiante 5).

“Gracias al método se pudo entender perfectamente los verbos y conjugaciones” (estudiante 8).

“Más que nada influyó de una manera más fresca, pues normalmente estábamos más acostumbrados a clases más formales, por decirlo de esa manera. Esta metodología de clase me agrada” (estudiante 10).

“Hacer actividades de aprendizaje diferentes” (estudiante 14).

“Nos ayudó a practicarlos y comprenderlos” (estudiante 18).

“Sí, no había trabajado anteriormente con gamificación y el ser algo novedoso para mí me ayudó mucho en el aprendizaje” (estudiante 21).

La innovación se convierte en un proceso continuo de adaptación y mejora. Es una dinámica que va más allá de la originalidad superficial para enfocarse en cómo las ideas y herramientas pueden ser perfeccionadas y ajustadas para ofrecer soluciones más efectivas.

La innovación no puede ser definida por la novedad. Lo que es nuevo en la innovación no es el objeto en cuestión o su contenido, sino más bien su introducción en un medio dado. Se trata de mejorar lo que existe o lo que se percibe (Valdivia, 2017, p. 68).

En relación con la gamificación tiene la capacidad de mejorar y transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la incorporación de los elementos del juego. En este proceso no se busca la creación de algo nuevo, sino su integración efectiva y valiosa en un contexto ya existente.

Continuando con la agrupación tres, vemos que el proceso de aprendizaje es inherentemente diverso, y que cada estudiante presenta estilos y preferencias únicas que influyen en su forma de adquirir conocimientos. Como se evidencia en las observaciones de los estudiantes, existe una notable variabilidad en cómo se enfrentan a las tareas y estrategias de estudio.

Agrupación 3 Diferencias en el aprendizaje individual:

“Influyó mucho ya que no a muchos les gusta hacer planas y demás y prefieren hacerlo más dinámico” (estudiante 12).

“Que no todos aprenden igual” (estudiante 19).

“Algunos, en cuestión de memorizar tal vez, como ciertas conjugaciones, pero me parece que lo hubiera complementado el poder tomar notas en la libreta” (estudiante 16).

El docente debe ser consciente de que los alumnos tienen distintas formas de procesar y asimilar información, lo que permite al profesor adaptar sus estrategias de enseñanza. Por ejemplo, algunos estudiantes pueden beneficiarse de estrategias visuales, mientras que otros podrían aprender mejor a través de métodos auditivos o kinestésicos. “Dentro del salón de clases, el profesor debe tener la certeza que sus alumnos son diferentes” (Martínez, 2015, p.

41). En última instancia, esta flexibilidad y sensibilidad a las necesidades individuales contribuyen a una experiencia educativa más equitativa y efectiva.

Por último, en la agrupación cuatro nos permite ver que la aplicación práctica del conocimiento adquirido es fundamental para asegurar un aprendizaje significativo. En el proceso educativo, es crucial que las estrategias de enseñanza no solo transmitan información, sino que también fomenten un entorno estimulante y dinámico. Como señalan los estudiantes, la clave está en implementar el conocimiento de manera dinámica y educativa.

Agrupación 4 Aplicación práctica y desarrollo de competencias:

“Llevarlo en práctica mediante una forma desestresante y meramente educativa. Poner en marcha el conocimiento obtenido como prueba de ello” (estudiante 11).

“Insisto que manteniéndonos alerta despertó nuestra competitividad” (estudiante 20).

“Porque se hacía interactivo y dinámico, porque si solo era explicación del tema y actividad si iba a ser aburrido y repetitivo” (estudiante 6).

“A mi parecer influyó demasiado ya que entendí una forma más fácil y divertida los temas presentados por la profesora” (estudiante 13).

“En la identificación de los verbos, hoy en un aprendizaje un poco más amplio y en la manera de comprender más los temas en las clases” (estudiante 2).

La gamificación actúa como una unidad de medida y control sobre el desempeño y las competencias adquiridas por los estudiantes. Mediante el uso de sistemas de puntuación, niveles y recompensas, los docentes pueden evaluar de manera más precisa el progreso de cada alumno y ajustar sus estrategias pedagógicas en función de los resultados obtenidos.

“La inclusión de la gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje facilita la labor del docente. Asimismo, sirve como unidad de medida y control sobre el desempeño y las competencias que adquiere el alumno” (Peñalva, Aguaded y De Casa, 2018, p. 202). La gamificación no solo enriquece el proceso educativo, sino que también proporciona herramientas valiosas para una enseñanza más efectiva y adaptada a las necesidades individuales de los alumnos.

Pregunta 5 ¿Hubo algún aspecto específico de la gamificación que facilitó la comprensión de los contenidos?

En la agrupación uno, se puede analizar que, a partir de las respuestas de los estudiantes, se destaca la valoración positiva del material y los recursos proporcionados por el docente. Esto resalta la relevancia del apoyo continuo a través de recursos accesibles y bien estructurados, promoviendo una mayor retención y comprensión de la información.

Agrupación 1 Material proporcionado por el docente:

“En la explicación y vídeos, en general, material que la profesora proporcionó” (estudiante 1).

“En las presentaciones que hacía la profesora me daba el tiempo necesario para ir reteniendo mejor la información, además de que la enviaba el material para que pudieras revisar nuevamente” (estudiante 7).

Es esencial que las actividades se estructuren de manera progresiva, de modo que presenten un orden creciente de dificultad, lo cual permite a los alumnos enfrentarse a retos gradualmente más complejos y desafiantes. “La función del profesorado en el proceso de gamificación del aprendizaje debe consistir en el diseño de entornos de aprendizajes significativos, de orden creciente de dificultad, utilizando los elementos que nos brinda la gamificación” (Hidalgo y Jurado, 2021, p. 1168). Con base en lo anterior, los docentes deben ser capaces de articular los principios de la gamificación con una planificación y programación de clase rigurosas, asegurando que el aprendizaje sea no solo lúdico y atractivo, sino también significativo.

En lo que concierne a la agrupación dos, se puede ver la relevancia en el contexto educativo, de la gamificación la cual ofrece una plataforma interactiva que no solo motiva al estudiante, sino que también le brinda correcciones instantáneas.

Agrupación 2 Retroalimentación inmediata y corrección en juegos:

“Sí, el si te equivocabas en alguna conjugación de algún verbo el mismo juego te ponía cuál era la correcta y así poder comprender mejor la conjugación y no confundirte” (estudiante 2). Al integrar las dinámicas del juego, se asegura que el estudiante reciba una retroalimentación continua. Esto fomenta no solo un mayor compromiso con el contenido, sino que también proporciona un incentivo claro mediante la entrega de reconocimientos que refuerzan el aprendizaje. “La gamificación implica básicamente que el estudiante tenga una

retroalimentación constante a través de la visualización de sus logros y de la entrega de reconocimientos para su aprendizaje” (Díaz y Suárez, 2021, p. 1309). La gamificación, por tanto, transforma el entorno educativo en un espacio dinámico y estimulante, donde el progreso personal se convierte en una fuente de motivación continua.

En lo que respecta a la agrupación tres, la competitividad y el desarrollo de las habilidades juegan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. Estos dos aspectos no solo fomentan la mejora continua de las capacidades individuales, sino que también promueven un ambiente dinámico y estimulante para el aprendizaje.

Agrupación 3 Competitividad y desarrollo de habilidades:

“La competitividad fue un aspecto ya que yo misma mostraba destreza” (estudiante 3).

“El que fuera aprendizaje interactivo para todos y que cualquiera podía ganar te motivaba a cierta manera a contestar todo bien” (estudiante 17).

Las capacidades no son estáticas ni adquiridas de manera inmediata, sino que se desarrollan de forma progresiva y constante a lo largo de los años. A través de diversas experiencias educativas, personales y sociales, los estudiantes van afinando estas competencias, adaptándolas y ampliándolas según sus intereses y circunstancias. “Cada estudiante, tiene un conjunto de competencias y habilidades que son propias de su persona, y han sido desarrolladas de forma continua a lo largo de los años” (Hernandez, Suárez y Rico, 2017, pp. 97). Cabe mencionar, que este proceso de crecimiento continuo permite que cada persona afronte nuevos retos, supere obstáculos y se prepare para las demandas de su entorno académico y profesional, consolidando así una identidad propia basada en sus logros y aprendizajes.

Con respecto a, la agrupación cuatro, es notable en las respuestas de los alumnos, la oportunidad de practicar lo aprendido a través de los juegos y de las dinámicas, los cuales no solo refuerzan el conocimiento previo, sino que también hacen que los temas resulten más accesibles y comprensibles.

Agrupación 4 Actividades interactivas y dinámicas:

“Las actividades interactivas en donde tenemos que aplicar lo explicado en clase ya que eran dinámicas y siempre había una recompensa” (estudiante 4).

“Sí, pero en general todas las actividades dinámicas ayudaron a la comprensión del contenido” (estudiante 6).

“Sí, en los juegos después de ser explicados el tema y jugar una dinámica, resultó más sencillo de comprender el tema, ya que era un tema de practicar lo anterior aprendido” (estudiante 13).

La gamificación transforma el aprendizaje en una experiencia motivadora, al introducir los elementos del juego los cuales hacen que las tareas sean más atractivas y desafiantes. Los estudiantes no solo deben resolver problemas, sino que también tienen la oportunidad de desarrollar habilidades como la toma de decisiones, la resolución de problemas y la comunicación. “En una actividad gamificada, los estudiantes implementan diferentes acciones para resolver tareas complejas. Durante este tipo de situaciones, los estudiantes interactúan entre sí y aplican todas sus habilidades y competencias para encontrar soluciones y resolver un desafío” (Cerda, 2021, p. 101).

Por lo que, la gamificación no solo promueve un aprendizaje significativo, sino que también ayuda a los estudiantes a desarrollar competencias clave para su futuro académico y profesional, al tiempo que disfrutan de una experiencia educativa más lúdica y colaborativa.

En el caso de la agrupación cinco, los alumnos expresan cómo el repaso constante y la repetición, ya sea a través de ejercicios específicos, juegos o la práctica reiterada de conjugaciones verbales, contribuyen significativamente a su comprensión y retención del contenido.

Agrupación 5 Repaso y memorización:

“La repetición” (estudiante 9).

“La repetición de los verbos” (estudiante 15).

“Memorizar conjugaciones de verbos o identificar sus terminaciones de los que más se repetían en un juego” (estudiante 16).

“El repaso que se tenía en los juegos” (estudiante 20).

“El poder repetir las cosas las veces que fueran necesarias y la motivación ayudó mucho a mi aprendizaje” (estudiante 21).

El enfoque de la gamificación en la educación no solo hace que el proceso de aprendizaje sea más divertido, sino que también aumenta la motivación, el compromiso de los estudiantes y les ayuda en la memorización de los contenidos aprendidos. “Aprendizaje más significativo permitiendo mayor retención en la memoria al ser más atractivo” (Borrás, 2022, p. 46). al hacer el aprendizaje más atractivo a través de la gamificación, se fomenta una mayor

retención de la información y una comprensión más significativa del material. Al adoptar este enfoque, los docentes pueden transformar el proceso educativo en una experiencia más atractiva y significativa.

Continuando con la agrupación seis, las respuestas de los estudiantes nos muestran que la utilización de los juegos y de las herramientas tecnológicas pueden transformar el proceso de aprendizaje en una experiencia más dinámica y memorable. A continuación, se presentan algunas perspectivas de los estudiantes sobre como el juego y la tecnología influyen en su aprendizaje:

Agrupación 6 Utilización de juegos y tecnología:

“El hecho de jugar al aprender es una de mis cosas favoritas” (estudiante 12).

“Probablemente lo activas de las actividades, cuando aprendemos a forma de juego siento que es más sencillo que las cosas se queden grabadas en nosotros” (estudiante 10).

“El juego por internet” (estudiante 19).

La combinación de la gamificación y la tecnología no solo moderniza las prácticas educativas, sino que también impulsa a los actores educativos a reflexionar sobre cómo se puede optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomentar habilidades clave para el siglo XXI.

La gamificación, el rol de la tecnología, la experiencia de juego es crucial para desenvolvemos competentemente en este nuevo milenio; las actividades gamificadas están desarrollando el rol activo del estudiante a fin de que los actores educativos reflexionen sobre el alto potencial de su aplicación curricular (López y Quispe, 2020, p. 8).

Por lo tanto, a medida que avanzamos en este milenio, es fundamental que los educadores reconozcan y aprovechen el potencial de estas estrategias para preparar a los estudiantes para los desafíos y oportunidades del futuro.

Por lo que se refiere a la agrupación siete, se puede observar que, en el proceso enseñanza-aprendizaje, las estrategias y recursos utilizados juegan un papel muy importante en la asimilación de los contenidos. Tal y como se refleja en los comentarios de los estudiantes.

Agrupación 7 Facilitadores para la comprensión:

“Fue más fácil de comprender con las actividades” (estudiante 5).

“Comprendí mejor los contenidos de cada tema” (estudiante 14).

“Las tarjetas estudio con su significado ayudaron mucho a comprender vocabulario” (estudiante 18).

La gamificación puede atender a una gama más amplia de estilos de aprendizaje y niveles de habilidad. Por ejemplo, los estudiantes que aprenden mejor a través de la interacción social pueden participar en actividades colaborativas, mientras que aquellos que prefieren el aprendizaje independiente pueden explorar recursos en línea o trabajar en proyectos individuales.

Con la gamificación se pueden manejar rutas de aprendizaje diversificadas para alcanzar el objetivo principal, basado en la actitud, habilidades y otras características de los alumnos, que resulta muy valioso en la medida que los grupos de aprendizaje se diversifican cada vez más (Tanevitch et al, 2023, p. 80).

Por lo tanto, la gamificación ofrece una solución innovadora para los desafíos de la educación moderna al permitir la diversificación de las rutas de aprendizaje y adaptarse a las características individuales de los estudiantes.

Criterio 4 Adecuación como Estrategia de Enseñanza

Pregunta 6 ¿En qué medida consideras que la metodología de gamificación fue adecuada como estrategia de enseñanza para los contenidos del curso?

En la agrupación uno, es notable que, los estudiantes han valorado la estrategia por su capacidad de hacer las lecciones más dinámicas y comprensibles, así como por su impacto en el desempeño en los exámenes. Las opiniones expresadas por los alumnos sobre la efectividad de la estrategia de enseñanza.

Agrupación 1 Opiniones sobre la efectividad de la estrategia de enseñanza:

“Buena, en el aspecto de que si hubo un gran mejoramiento” (estudiante 2).

“Fue excelente y considero importante para dar nuevas estrategias” (estudiante 5).

“Fue muy buena porque las clases no eran simples. Fueron más dinámicas, participativas y fáciles de entender” (estudiante 6).

“Fue bueno durante el curso e interactivo” (estudiante 7).

“Si fue adecuado para mí ya que me ayudó más rápido a mí para poder entender el idioma” (estudiante 8).

“Considero que fue adecuado ya que era un tema bastante complejo” (estudiante 12).

“Bueno, es un buen método de aprendizaje, es adecuada” (estudiante 13).

“Te obliga a aprender sobre el tiempo y sin tiempo y también sin presión” (estudiante 18).

“Este método ayudó mucho porque nuestro resultado en el segundo examen fue mejor que en el primero” (estudiante 21).

La estática del juego y la dinámica pueden transformar la manera en que los estudiantes abordan el material, alentándolos a involucrarse más profundamente y a aplicar lo que han aprendido de manera práctica. “Utilizando las mecánicas del juego, su estética y sus estrategias, se consigue una mayor proactividad en el aprendizaje, se incrementa la motivación y promueve el aprendizaje activo y, por lo tanto, la capacidad de resolución de problemas” (Molina, 2024, p. 127). Por ende, la efectividad de esta estrategia de enseñanza radica en su capacidad para transformar la educación en una experiencia más interactiva y comprometida, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real con confianza y competencia.

Por otro lado, en la agrupación dos, tenemos respuestas que nos muestran, cómo la innovación y la tecnología han enriquecido la experiencia educativa, ofreciendo aprendizajes significativos y la adquisición de conocimientos de manera diferente frente a la enseñanza tradicional.

Agrupación 2 Comparación con métodos tradicionales:

“En el aspecto tecnológico ya que en nuestra generación es lo más usado, como redes sociales páginas web, etc.” (estudiante 3).

“En medida inmediata al ser algo nuevo y fresco, fuera de lo ordinario y tradicional se sentían diferentes las clases” (estudiante 4).

“En la medida en que no se sintió algo obligatorio o estresante, sino fue algo informal y recreativo” (estudiante 11).

“Considero que fue una buena opción, porque también nosotros nos diéramos cuenta de que podríamos aprender de otras maneras a diferencia de los métodos tradicionales” (estudiante 17).

La gamificación representa un cambio en el ámbito educativo, superando las limitaciones de la educación tradicional y ofreciendo nuevas oportunidades para un aprendizaje significativo. Al integrar elementos lúdicos en el proceso educativo, la gamificación no solo mejora la

motivación y el compromiso de los estudiantes, sino que también fomenta una experiencia de aprendizaje más lúdico, dinámico y colaborativo.

La gamificación en el ámbito pedagógico pretende superar los principios de la educación tradicional en favor de nuevos parámetros de aprendizaje, procurando que el proceso educativo se convierta en una experiencia significativa fundamentada en factores como la motivación y la identificación social a través del juego, con el fin de alcanzar un mayor compromiso por parte de los estudiantes ante el aprendizaje (Liberio, 2019, p. 397).

En última instancia, la adopción de estrategias de gamificación puede conducir a una educación más dinámica y adaptativa, alineada con las necesidades y expectativas del siglo XXI.

Por otro lado, en la agrupación tres, se puede apreciar que la evaluación de la enseñanza en el curso de idiomas ha recibido comentarios variados por parte de los estudiantes, reflejando una apreciación general positiva.

Agrupación 3 Evaluación de la calidad de la enseñanza:

“Un 8 de 10, ya que ayudaba bastante también la explicación de la maestra, juntos son un 10” (estudiante 9).

“En una escala de 1 a 5 yo diría que un 4. Aprender idiomas nuevos de forma interactiva lo hace más o menos para gente a la que le cuesta acostumbrarse y concentrarse en clases” (estudiante 10).

“8 de 10, completa la explicación del docente” (estudiante 21).

Al facilitar una mayor integración entre la teoría y la práctica, la gamificación no solo hace que el aprendizaje sea más atractivo y significativo, sino que también mejora la comprensión y aplicación de los conceptos teóricos, “la gamificación otorga la posibilidad de crear ambientes de aprendizaje mediados por TIC, sobre los que se puede aumentar la comunión entre teoría y práctica” (Ardila et al., 2016, p. 98). De manera que, a medida que la tecnología continúa avanzando, la gamificación tendrá un papel cada vez más importante en la educación, ofreciendo nuevas oportunidades para mejorar la experiencia de enseñanza-aprendizaje.

Pregunta 7 ¿Qué elementos específicos de la gamificación destacarías como efectivos para la enseñanza?

En la agrupación uno, se encuentran opiniones de los estudiantes sobre cómo las herramientas que se emplearon en la gamificación no solo facilitan la comprensión de los temas, sino que también hacen el proceso de aprendizaje más dinámico y atractivo.

Agrupación 1 Uso de herramientas visuales e interactivas:

“Videos, los mapas conceptuales o tablas para la explicación de un tema y los juegos interactivos” (estudiante 1).

“Las presentaciones, los juegos porque te ayudaban a practicar el material en general fue muy dinámico” (estudiante 7).

“Juegos, videos y canciones” (estudiante 15).

Las plataformas educativas en línea, las aplicaciones interactivas y los recursos multimedia facilitan un aprendizaje más dinámico y significativo. Debido a, que los estudiantes pueden acceder a una variedad de materiales y recursos en cualquier momento y lugar, lo que fomenta un aprendizaje autónomo y continuo. “La gamificación educativa y el uso de las TIC pueden considerarse herramientas efectivas para favorecer la percepción del alumnado respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje” (Beltran, Sánchez y Adelantado, 2021, p. 283). Por consiguiente, la gamificación no solo motiva a los estudiantes y enriquece su experiencia de aprendizaje, sino que también proporciona recursos y oportunidades para un aprendizaje más personalizado y dinámico.

En relación con la agrupación dos, las respuestas recopiladas revelan que la utilización de las herramientas lúdicas, como Kahoot, y la implementación de premios y puntuaciones, no solo hacen el aprendizaje más atractivo, sino que también fomentan una mayor responsabilidad, puntualidad y deseo de superación entre los participantes.

Agrupación 2 Competitividad y motivación:

“La destreza y competitividad” (estudiante 3).

“Actividades interactivas, en donde se elige un carácter, competías y podías ganar una recompensa” (estudiante 4).

“La puntualidad, responsabilidad y competitividad” (estudiante 5).

“Las dinámicas que intervienen en el juego” (estudiante 8).

“Los premios por responder bien. La competencia contra otros grupitos del salón” (estudiante 9).

“El uso de juegos digitales como Kahoot siento que logran activarnos” (estudiante 10).

“Los premios, elementos como las puntuaciones, la competitividad, confianza” (estudiante 11).

“El hecho de que solo de juego o llegar al primer puesto es como un logro y se hace sentir especial” (estudiante 12).

“Los juegos en general, no es algo usual de usar para el aprendizaje, pero la competitividad y la motivación nos ayudó a aprender” (estudiante 18).

“Los juegos competitivos siento que me ayudan a memorizar las conjugaciones de los verbos” (estudiante 16).

“Los puntos por equipo” (estudiante 19).

“La competencia interna” (estudiante 20).

“El poder subir de nivel y los puntos que nos daban en cada actividad” (estudiante 21).

La gamificación representa una evolución significativa en la forma en que se lleva a cabo el aprendizaje en las aulas. Al promover la motivación, la diversión, reglas claras, la evaluación en tiempo real y seguimiento del progreso, la gamificación enriquece la experiencia educativa, “La gamificación implica el diseño de nuevas formas que utilicen la motivación, diversión, establecimiento y cumplimiento de reglas, evaluación del proceso en tiempo real y seguimiento del proceso personal y colectivo de los estudiantes” (Santamaría y Díaz, 2021, p. 40). De igual manera, se mejora el rendimiento y la participación de los estudiantes. Los docentes pueden crear un entorno de aprendizaje más dinámico y efectivo, preparando mejor a los estudiantes para enfrentar los desafíos laborales y sociales.

Continuando con la agrupación tres, los estudiantes destacan la importancia de las actividades prácticas para consolidar el aprendizaje, especialmente a través del uso de juegos y ejercicios interactivos. Las respuestas reflejan cómo la conjugación de verbos, las opciones múltiples y la formación de palabras no solo facilitan la adquisición de conocimientos, sino que también hacen que el proceso sea más dinámico y entretenido

Agrupación 3 Práctica y consolidación del aprendizaje:

“Elegir la conjugación correcta de acuerdo con la persona, el significado de cada verbo” (estudiante 2).

“Los juegos de opción múltiple, ya que aparte de hacer más movidas e interactivas las clases fue más fácil de aprender” (estudiante 6).

“Los juegos en donde se formaba correctamente la palabra ayudaban con la estructura correcta a la hora de escribir una oración” (estudiante 13).

“El repasar lo aprendido con juegos o con actividades que nosotros mismos realizamos” (estudiante 17).

La gamificación promueve una mayor retención de la información al presentar los conceptos en un formato atractivo y desafiante. Al final, los estudiantes no solo aprenden más, sino que también disfrutan del proceso. “[La] gamificación en educación (...) revelan que la implementación de estrategias gamificadas puede tener un impacto notable en el rendimiento académico de los estudiantes” (Suárez, 2024, p. 3). Por lo que, al incorporar actividades lúdicas, se fomenta una participación, se refuerza la comprensión de los contenidos y se facilita la consolidación del conocimiento.

Criterio 5 Facilitación del Aprendizaje

Pregunta 8 ¿En qué medida consideras que la estrategia de gamificación fue adecuada como estrategia de enseñanza para los contenidos del curso?

En la agrupación uno, las respuestas de los estudiantes reflejan una apreciación hacia la implementación de estrategias innovadoras en el proceso educativo, señalando la necesidad de su mayor adopción en el ámbito universitario.

Agrupación 1 Percepción positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

“Impactó de manera positiva. Ya que mi aprendizaje mejoró. A medida de cada clase iba comprendiendo más y ampliando mi conocimiento” (estudiante 2).

“Para bien, fue muy estimulante, sinceramente me gustaría que toda la carrera universitaria fuera así” (estudiante 4).

“Me gustó porque pude entender” (estudiante 5).

“Volvió fácil la comprensión de los temas y el aprendizaje” (estudiante 6).

“Fue buena ya que comprendí y entendí más la información” (estudiante 7).

“Pude comprender el idioma más fácil a pesar de que este idioma es difícil de entender” (estudiante 8).

“Bastante, nunca había tenido y es, muy buena, debería ser implementado por más docentes” (estudiante 9).

“De manera neutral. No fue algo sumamente nuevo, pero tampoco algo que hiciera lento mi aprendizaje, pero me agrada” (estudiante 10).

“Considero que sí impacto de una forma de ver diferente el aprendizaje y que no siempre debe de ser aburrido o agobiante” (estudiante 13).

“Mucho ya que aprendí más” (estudiante 14).

“Muy buena porque el resultado del segundo examen mejoró” (estudiante 19).

“Muy bien, nunca la había tenido” (estudiante 20).

“Fue fácil para mí mediante esta metodología aprender los verbos” (estudiante 21).

La gamificación es una estrategia que no solo se adapta a las características y necesidades de la sociedad actual, sino que también transforma los ambientes de aprendizaje, haciéndolos más inclusivos, flexibles y dinámicos “Los principales beneficios (...) es que se adapta positivamente a las características y necesidades de la sociedad actual, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos, generando ambientes de aprendizaje favorables” (Sánchez, 2022, p. 10). Por este motivo, al integrar elementos lúdicos en el aula, se potencia la motivación, el compromiso y el aprendizaje autónomo de los estudiantes, lo que, en última instancia, contribuye a un aprendizaje significativo y adaptado a los tiempos modernos.

En relación con, la agrupación dos, las respuestas destacan cómo los estudiantes experimentan el aprendizaje de manera efectiva cuando se integran los juegos y la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que, no solo hace que el aprendizaje sea más entretenido, sino que también facilita la adquisición de conocimientos de manera subconsciente,

Agrupación 2 Aprendizaje a través de juegos y con el uso de la tecnología:

“Como lo mencioné antes no soy una de las personas que aprende haciendo planas y demás, prefiero hacerlo más divertido y que sea diversión antes que una carga” (estudiante 12).

“Fue un poco raro porque sí me sirvió, sin darme cuenta recordaba las conjugaciones porque en los juegos lo repasaba mucho” (estudiante 17).

“Sin darnos cuenta aprendimos muchos verbos a través de juegos, fue como inconscientemente” (estudiante 18).

El uso de la gamificación y de la tecnología no solo fomenta una experiencia de aprendizaje más dinámica, sino que también permite adaptar los contenidos y estrategias a las necesidades individuales de cada estudiante, lo que motiva a los estudiantes a continuar progresando. “La integración de herramientas tecnológicas y la gamificación se caracteriza por su capacidad para personalizar el aprendizaje, ofrecer retroalimentación inmediata, fomentar la competencia amigable y proporcionar un entorno de aprendizaje interactivo y entretenido” (Castillo, Chavez, Maldonado y Erazo, 2023, p. 1208). Por último, esta combinación de aprendizaje y tecnología crea un entorno propicio para el desarrollo de las habilidades y las emociones, favoreciendo un aprendizaje significativo.

Por otra parte, en la agrupación tres, podemos reflexionar cómo el aprendizaje mediante la gamificación ha transformado la manera en que los estudiantes adquieren conocimientos, brindando accesibilidad y flexibilidad. No obstante, este entorno presenta desafíos que varían de un estudiante a otro

Agrupación 3 Desafíos y obstáculos en el aprendizaje digital:

“Muy poco, porque al ser digital todo se me hacía fácil o no quería repasar más a menudo” (estudiante 1).

“La verdad no mucho, solo en el sentido de la memoria porque me distraigo un poco” (estudiante 3).

“De manera rápida, algo incompleta ya que no contaba a veces con los recursos necesarios y tuvo éxito en mis conocimientos tecnológicos” (estudiante 11).

Las experiencias de los estudiantes nos recuerdan que, aunque la tecnología facilita el acceso al conocimiento, también introduce nuevos retos que deben ser tratados con estrategias y los recursos adecuados “Tenemos que estar conscientes que el mundo que estamos viviendo en esta segunda década del siglo XX se modificará sustancialmente en los próximos años, y la tecnología será parte inseparable de ese desarrollo en estos cambios” (Trejo, Llaven y Culebro, 2014, p. 140). A medida que avanzamos hacia un futuro cada vez más dependiente de la tecnología, será crucial que tanto educadores como estudiantes desarrollen competencias, que les permitan aprovechar de manera efectiva estas herramientas sin declinar a los obstáculos que el entorno digital pueda presentar.

Criterio 6 Fortalecimiento de actitudes y valores

Pregunta 9 ¿Identificaste cambios positivos en tu participación o tu compromiso debido a la gamificación?

En la agrupación uno, los estudiantes destacan una clara mejora en su rendimiento y compromiso a lo largo del curso. Se observa un avance en aspectos como la confianza para participar, el compromiso con las tareas, la responsabilidad y la rapidez en la realización de las actividades.

Agrupación 1 Mejora del rendimiento y compromiso:

“Sí, recordé cosas que había visto o no recordaba” (estudiante 1).

“Sí, y son cambios bastantes que tuve a comparación de la primera clase y esto más notorio en los resultados obtenidos de mi primer examen y el segundo” (estudiante 2).

“Si, muchos, compromiso con la clase, dar la importancia, cumplir con lo pedido, confianza para preguntar todo sobre lo que se dudaba y conocimiento de los nuevos temas” (estudiante 4).

“Sí, encontré bastantes cambios importantes de rapidez y responsabilidad” (estudiante 5).

“¡Super! Mi rendimiento fue muy bueno en general” (estudiante 9).

“Si, realmente fueron varios cambios” (estudiante 8).

“Si, ya tengo más confianza para participar” (estudiante 10).

“Claro, pude llegar a mejorar en distintos aspectos” (estudiante 12).

“Sí, fue más participativa en las actividades” (estudiante 13).

“Sí, mucho” (estudiante 14).

Sí, bastantes (estudiante 19).

“Sí, fue muy buena” (estudiante 20).

“Sí, debido a que no soy una persona que participe mucho esto me ayudó a participar más y a trabajar en equipo” (estudiante 21).

El compromiso con el aprendizaje y la fidelización con las tareas no solo se reflejan en un mejor rendimiento en los exámenes, sino también en cambios como el desarrollo de la confianza, la participación y la responsabilidad. “Compromiso con el aprendizaje y fidelización o vinculación del estudiante con el contenido y con las tareas en sí” (Borrás, 2022, p. 46). Por lo que, cuando los estudiantes se vinculan con el contenido y las actividades,

experimentan una transformación en su proceso de aprendizaje, logrando no solo mejores resultados, sino también una mayor satisfacción y motivación personal.

Por lo que se refiere a la agrupación dos, observamos que, en el proceso de aprendizaje, la participación y el uso de dinámicas lúdicas han demostrado ser clave para mejorar la comprensión y retención de conceptos. Asimismo, los estudiantes comparten cómo la gamificación ha influido en su experiencia de aprendizaje, destacando la importancia de la diversión y la reducción de la presión al equivocarse.

Agrupación 2 Aprendizaje y mejora en la comprensión:

“Sí, mejor comprensión de los temas debido a la dinámica” (estudiante 6).

“Ahora recuerdo las raíces y algunos verbos” (estudiante 15).

“Sí, fue una forma de aprender divirtiéndose y usando juegos te liberas de la presión y de la pena de equivocarte” (estudiante 18).

La gamificación apoyada por las TIC ha demostrado ser una buena estrategia para mejorar la experiencia educativa. La interacción, y la capacidad de aprender a través del juego ofrecen a los estudiantes un ambiente más relajado, estimulante y efectivo para adquirir tanto conocimientos como habilidades. “[se percibe a] la gamificación a través del uso de las TIC como una forma divertida de aprender y adquirir habilidades y destrezas” (Beltran, Sánchez y Adelantado, 2021, p. 277). Cabe destacar que, uno de los mayores beneficios de la gamificación es la capacidad de crear un entorno en el que el aprendizaje, a través de la diversión, lo que se convierte en algo memorable y significativo.

Criterio 7 Comprensión de las Herramientas

Pregunta 10 ¿Las herramientas utilizadas en la gamificación fueron comprensibles?

En la agrupación uno, podemos observar que, los estudiantes destacan que las herramientas eran fáciles de entender y de utilizar, lo que facilitó su proceso de aprendizaje. Algunos incluso mencionan aspectos específicos, como la presentación visual atractiva y la legibilidad del material. Esto indica que las herramientas cumplieron con su objetivo de ser comprensibles y eficientes para los estudiantes.

Agrupación 1 Claridad y facilidad de comprensión:

“Sí, muy fáciles y explicativos” (estudiante 1).

“Sí, comprensibles y fáciles de usar” (estudiante 2).

“Fueron lo suficientemente comprensibles” (estudiante 3).

“Sí, fueron comprensibles, claras y precisas” (estudiante 6).

“Sí, ya que fueron muy fáciles de entender en su momento” (estudiante 8).

“Siempre” (estudiante 9).

“Sí, casi en su totalidad” (estudiante 10).

“Sí, fueron herramientas fáciles de usar” (estudiante 13).

“Sí, las herramientas funcionan bastante bien por un llamativas a la vista y comprensibles, me gustó porque las letras eran grandes entendibles y la información bastante clara” (estudiante 16).

“Sí, porque fue más sencillo” (estudiante 19).

“Siempre, todo fue muy claro” (estudiante 20).

“Sí, todas las herramientas fueron comprensibles” (estudiante 21).

La claridad y facilidad de la comprensión son componentes esenciales para el éxito de la gamificación en entornos educativos. Asimismo, las herramientas utilizadas han cumplido con este requisito, permitiendo una experiencia de aprendizaje accesible y significativo. “La gamificación efectiva requiere una comprensión sólida de las necesidades y motivaciones de los estudiantes, así como la habilidad para crear una experiencia de aprendizaje enriquecedora y desafiante” (Alvarado y Rosado, 2023, p. 66). Cabe señalar que, para que la gamificación sea realmente enriquecedora, los docentes deben equilibrar instrucciones claras con los desafíos adecuados, manteniendo así la motivación y el interés de los estudiantes a largo plazo.

Con respecto a la agrupación dos, las respuestas reflejan un alto grado de aprecio por la claridad de las instrucciones, la disposición de la maestra para resolver dudas, así como la dinámica de la experiencia, la cual fue percibida como fluida y accesible.

Agrupación 2 Valoración positiva de la experiencia:

“Demasiado, no se volvía complicado me gustó mucho, aparte la maestra siempre estuvo abierta a responder dudas” (estudiante 4).

“Todas ellas fueron importantes” (estudiante 5).

“Bastante, me gustó mucho el cómo se hizo todo” (estudiante 12).

“Demasiado” (estudiante 14).

“Sí, el que sea dinámico es un buen punto” (estudiante 15).

“Sí mucho, las instrucciones eran claras y precisas” (estudiante 18).

La gamificación en el ámbito educativo tiene un papel muy importante, debido a que, motiva a los estudiantes y fomenta el desarrollo de las habilidades. Asimismo, “en la herramienta gamificada los jugadores pueden desarrollar habilidades más complejas, lo que les genera una mayor motivación” (Rodríguez, Cañar, Gualoto, y Correa, 2022, p. 668). Es importante señalar, que la gamificación tiene la capacidad para hacer que los estudiantes se involucren en su proceso de aprendizaje y en ayuda de las herramientas adecuadas se obtendrán resultados favorables.

Por último, tenemos a la agrupación tres, en donde los alumnos sugieren que, para mejorar la experiencia educativa, sería útil reducir la repetitividad en las explicaciones y proporcionar a los estudiantes recursos adicionales, como apuntes escritos, que faciliten la comprensión y el seguimiento de los temas tratados.

Agrupación 3 Sugerencias para mejorar la experiencia:

“Sí, pero realmente llegaban a ser algo confusas, el docente llegaba a ser repetitivo, pero por ratos” (estudiante 11).

“Sí, pero creo que a mí me hubiera ayudado o contribuido a mi aprendizaje tener apuntes en mi libreta” (estudiante 17).

Una planificación bien estructurada es indispensable para mantener la motivación en los estudiantes y garantizar una educación de calidad. Las experiencias compartidas por los estudiantes evidencian que la claridad, la organización y el apoyo adecuado son factores determinantes para un aprendizaje significativo. “El docente debe realizar una planificación bien estructurada para no crear un efecto contrario a la motivación” (Ordóñez, 2022, p. 47). Por este motivo, los docentes, al priorizar una buena planificación, no solo evitan efectos contraproducentes, sino que también potencian el compromiso y el éxito de sus alumnos, contribuyendo así al desarrollo integral de la comunidad educativa.

Pregunta 11 ¿Hubo algún elemento tecnológico o de diseño que consideres que podría haber sido más claro o fácil de entender?

En la agrupación uno, podemos ver en las respuestas de los alumnos una experiencia generalizada de comprensión y accesibilidad en el uso de las plataformas y herramientas.

Asimismo, se señala que las explicaciones ofrecidas fueron suficientes y las actividades interactivas se desarrollaron de manera clara.

Agrupación 1 Claridad y facilidad de entendimiento:

“Sí, bueno la verdad es que todo venía con explicación por lo que era muy raro encontrar algo deficiente” (estudiante 1).

“No, porque todo fue claro las actividades interactivas estaban muy bien desarrolladas” (estudiante 4).

“Todas las que utilizamos fueron claras y fáciles de entender” (estudiante 6).

“No hubo ningún elemento tecnológico que fuera difícil. Todo estaba muy claro” (estudiante 7).

“Todos los elementos fueron claros” (estudiante 10).

“Todos los elementos fueron fáciles de entender” (estudiante 21).

“Para mí todo fue muy claro las plataformas eran fáciles de usar el usarlas te repetían muchas veces lo mismo para que aprendieras” (estudiante 18).

“Todo estuvo bien” (estudiante 19).

Las respuestas de los estudiantes refuerzan la idea de que una enseñanza clara, apoyada por actividades interactivas y elementos tecnológicos comprensibles, facilita un aprendizaje significativo. “Claridad es lo que necesitan muchos docentes en su intervención pedagógica en el aula y fuera de ella” (Latorre, 2021, p. 3). Por otro lado, al incorporar a la gamificación, se puede fortalecer aún más esta claridad, logrando que el aprendizaje sea más accesible, motivador para los estudiantes.

Por lo que refiere a la agrupación dos, se presentan las respuestas de los estudiantes que expresan sugerencias de mejora relacionadas con diferentes aspectos del curso. Estas respuestas reflejan sus percepciones y experiencias con el contenido y las actividades realizadas.

Agrupación 2 Sugerencias de mejora:

“Claro, me hubiera gustado que fuera mejor todo escrito” (estudiante 5).

“Las positivas con más audios que estuvieran pronunciación en cada palabra” (estudiante 8).

“Sólo algunas cosas que con el tiempo puedo llegar a mejorar” (estudiante 12).

“Tal vez las actividades se dejaban de tarea en las páginas en donde teníamos que elaborarlas” (estudiante 17).

“Tal vez los juegos tradicionales ya que no todos tienen datos” (estudiante 20).

Estar conscientes de que cada estudiante aprende de manera diferente es el primer paso hacia una enseñanza más inclusiva y significativa. Al prestar atención a las sugerencias y necesidades expresadas por los alumnos, como las que hemos analizado, los docentes pueden ajustar sus estrategias y recursos de manera más precisa. “Cada persona aprende de diferente manera, por lo que el docente ha de conocer cómo aprende cada uno de sus estudiantes” (García, 2012, p. 5). Respecto a la, gamificación, en este sentido, se convierte en una buena estrategia para tratar la diversidad de estilos de aprendizaje, ritmos y recursos disponibles, permitiendo a los estudiantes no solo aprender, sino disfrutar y comprometerse con su proceso educativo.

Por otro lado, en la agrupación tres, los estudiantes compartieron sus experiencias con el uso de elementos tecnológicos. Si bien la mayoría señala que las plataformas utilizadas en el proceso de enseñanza eran claros y comprensibles, muchos mencionaron que la señal de internet y los problemas tecnológicos afectaron su experiencia.

Agrupación 3 Experiencia con elementos tecnológicos:

“No, solo afectaba la señal para los datos móviles, pero por parte del juego, todo muy bien” (estudiante 9).

“Creo que no los métodos y las plataformas me parecieron muy entendibles, pero a veces la señal y los problemas tecnológicos influyeron mucho” (estudiante 16).

La tecnología, cuando se integra de manera efectiva en la educación, puede transformar el proceso de aprendizaje y fomentar un entorno de creatividad, libertad y participación crítica. No obstante, la tecnología debe estar acompañada de una infraestructura sólida y un enfoque consciente hacia su implementación.

[El uso de la tecnología] implica la creación de espacios donde se promueva la creatividad, la libertad, el respeto a las nuevas ideas y la participación crítica, analizada, dialogada, consensuada de todos los agentes que deben estar abiertos a las grandes transformaciones y ser parte de ellas (Trejo, Llaven y Culebro, 2014, p. 140).

En última instancia, el objetivo es crear un entorno educativo donde todos los agentes puedan colaborar y adaptarse a las transformaciones, aprovechando al máximo el potencial de la tecnología para enriquecer el aprendizaje.

Por lo que corresponde a la agrupación cuatro, los comentarios de los estudiantes sobre las actividades específicas realizadas en clase reflejan una valoración positiva hacia el uso de recursos variados para el aprendizaje.

Agrupación 4 Comentarios sobre actividades específicas:

“Los ejercicios en dónde se tenían que completar” (estudiante 3).

“Sí, también fueron practicados las diapositivas, los videos y con un seguimiento interesante y tenían mejores ventajas” (estudiante 11).

“Videos o canciones, ya qué recuerdas el significado de las cosas” (estudiante 15).

La elección de actividades en la enseñanza debe estar en sintonía con el objetivo de la lección. Esto implica que el docente debe seleccionar cuidadosamente aquellas actividades que no solo mantengan el interés y la motivación del alumnado, sino que también faciliten la comprensión y la aplicación práctica de los contenidos “La actividad elegida debe reflejar nuestro propósito al enseñar la lección” (Villalobos, 2003, p. 173). Y con ayuda de la gamificación se pueden transformar las actividades tradicionales en experiencias más dinámicas y motivadoras, alineando así las tareas con los propósitos de una manera atractiva y significativa.

Criterio 8 Claridad en la Evaluación

Pregunta 12 ¿Las evaluaciones dentro del enfoque de la gamificación fueron claras?

La agrupación uno, refleja una percepción positiva sobre la claridad de las evaluaciones por parte de los estudiantes, quienes coinciden en que las explicaciones proporcionadas y los ejercicios realizados contribuyeron a una buena comprensión de las evaluaciones, permitiéndoles realizarlas de manera sencilla y sin dificultades.

Agrupación 1 Claridad de las evaluaciones:

“Sí, explicaciones y ejercicios completos por lo que la evaluación era clara y concisa” (estudiante 1).

“Sí, que daban muy claras las evaluaciones que las comprendíamos fácilmente” (estudiante 2).

“Bastante ya que igual fueron sencillas” (estudiante 3).

“Todas las evaluaciones fueron claras” (estudiante 5).

“Todo claro sin ninguna duda” (estudiante 6).

“Sí, bastante” (estudiante 10).

“Sí, eran claras” (estudiante 11).

“Bastante, me gustó mucho que yo misma evalúe lo que hago y a mi propio ritmo” (estudiante 12).

“Fueron claras” (estudiante 16).

“Las evaluaciones fueron claras” (estudiante 21).

La claridad de las evaluaciones, la inclusión de elementos interactivos como la gamificación y la posibilidad de la autorregulación del aprendizaje son aspectos clave para que la evaluación no solo mida el conocimiento, sino que también se convierta en un proceso enriquecedor y formativo que beneficie tanto a estudiantes como a docentes, “el caso de la evaluación es necesario establecer las dimensiones que propicien una actuación benéfica para los actores que en ella participan” (Gómez, 2018, p. 126). De esta manera, la evaluación se transforma en una herramienta que no solo propicia el éxito académico, sino que también fortalece el compromiso y la motivación de los estudiantes hacia su propio aprendizaje.

Referente a la agrupación dos, los estudiantes destacaron aspectos positivos en torno a la manera en que las actividades y explicaciones fueron presentadas durante las clases.

Agrupación 2 Claridad de las instrucciones:

“Sí, de hecho, la profesora nos ayudaba a tener las actividades más claras” (estudiante 7).

“Sí, ya que me ayudó mucho y me facilitó la comprensión de los temas nuevos” (estudiante 8).

“Sí, ya que fueron dinámicas y con muy buena explicación” (estudiante 15).

“Sí, y si no entendías algo o la explicación se veía reflejado en los quizzes” (estudiante 17).

Cabe resaltar que, el éxito de una clase gamificada depende en gran medida de que las instrucciones proporcionadas sean precisas y accesibles para todos los estudiantes. “lograr unas instrucciones claras es vital, (...) de tal manera que sean comprensibles para los estudiantes y faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje y la interrelación en el grupo” (Jaramillo, 2017, p. 19). Por lo que, la claridad en las instrucciones no solo facilita el aprendizaje individual, sino que también promueve una mejor interacción grupal y mejora los resultados de aprendizaje en los estudiantes.

En lo referente a la agrupación tres, se explora la percepción de los estudiantes en torno a la transparencia en la evaluación dentro de un enfoque de aprendizaje basado en

gamificación. Los alumnos destacan que las reglas y los criterios de evaluación fueron comunicados de manera clara desde el principio, lo que les permitió comprender el proceso y los resultados esperados.

Agrupación 3 Transparencia en la evaluación:

“Sí, muy claras, sabes cual era el resultado y la ganancia, por si ganabas, desde antes de comenzar y al terminar” (estudiante 4).

“Sí, muy clara, ganas, te dan puntos, no ganas, no hay nada” (estudiante 9).

“Sí, todo claro y justo los puntos y los lugares que los ganabas dependiendo del tiempo y de las respuestas que tenías” (estudiante 18).

“Sí, no resulta difícil comprender que las evaluaciones serán a través de puntos por juegos” (estudiante 13).

Como menciona Levin-Rozalis (2015), el proceso de la evaluación implica la necesidad de realizar evaluaciones justas, y socialmente responsables, manteniendo la objetividad, la transparencia, la confidencialidad, el respeto y la competencia, para garantizar que el aprendizaje durante el proceso de la gamificación sea significativo.

En relación con el proceso de evaluación en la gamificación debe ser justo, transparente, socialmente responsable, objetivo y respetuoso. Solo de esta manera se puede garantizar que los estudiantes se involucren en su aprendizaje, donde no solo se premien los resultados, sino también el esfuerzo y el proceso de aprendizaje en su conjunto. Al hacerlo, la gamificación se convierte en una excelente estrategia para fomentar un aprendizaje significativo, que va más allá de los juegos y los puntos.

Pregunta 13 ¿Crees que las evaluaciones reflejaron con precisión el nivel de aprendizaje alcanzado?

En la agrupación uno, los estudiantes reflexionan sobre la relación entre el esfuerzo, el interés y la distribución del trabajo en equipo. Estas respuestas reflejan percepciones diversas sobre el compromiso grupal y la equidad en el esfuerzo compartido.

Agrupación 1 Reflexión sobre el esfuerzo y el interés del alumno:

“Sí, porque es el esfuerzo que cada alumno ponía de interés” (estudiante 1).

“No, del todo ya que algunos compañeros hicieron más trabajo que otros” (estudiante 3).

Cuando los estudiantes perciben que su aprendizaje tiene un valor y, además, se sienten reconocidos y desafiados de manera justa, experimentan una mayor satisfacción y compromiso en su proceso de aprendizaje. “Cuanto más aprecien los estudiantes ese vínculo y relación entre la vida real y lo que se enseña en el aula, más interés tendrán por aprender y mayor satisfacción les producirán esos aprendizajes” (Valle, González y Rodríguez, s.f., p. 3). Para que el vínculo entre el contexto cotidiano y el aula sea efectivo en el aprendizaje, es necesario considerar tanto el esfuerzo individual como colectivo de los estudiantes. Al agregar a la gamificación y una evaluación equilibrada puede ayudar a disminuir las desigualdades en el esfuerzo y promover un entorno donde todos los estudiantes se sientan motivados y valorados.

Referente a la agrupación dos, los estudiantes coinciden en que las evaluaciones reflejaron su progreso en el aprendizaje. Muchos mencionan que, aunque los temas fueron difíciles al principio, las evaluaciones ayudaron a clarificar y aplicar lo aprendido. También destacan la importancia de estudiar fuera de clase para mejorar su desempeño y cómo las pruebas se ajustaron a su nivel de avance.

Agrupación 2 Evaluación sobre la congruencia entre evaluaciones y progreso del aprendizaje: “Puedo considerar que sí, por los resultados obtenidos” (estudiante 2).

“Sí, primero se complicaba el tema y después en la actividad se aplicaba lo aprendido por lo que se volvió más fácil y claro” (estudiante 4).

“Sí, estrictamente exactamente nuestras capacidades” (estudiante 5).

“Sí, porque en base a las evaluaciones se reflejó como los alumnos han alcanzado y mejorado en el aprendizaje de los idiomas” (estudiante 6).

“Sí, reflejo el aprendizaje, aunque nos falta trabajar más” (estudiante 8).

“Sí, aunque siempre debemos completar la información estudiando en casa” (estudiante 9).

“Desde mi punto de vista sí” (estudiante 11).

“Sí, todo concordaba” (estudiante 12).

“Sí, es notorio el cómo subió mi nivel en el tema aprendido” (estudiante 13).

“La verdad sí” (estudiante 14).

“Al menos en el examen sí, siento que fue un examen donde se recopiló muy bien lo que aprendimos” (estudiante 16).

“Sí, si yo hubiera estudiado o repasado un poco más creo que la calificación sería mayor” (estudiante 17).

“Sí, conforme avanzaban las clases el nivel de dificultad avanzaba, pero poco a poco, al final ya no era difícil la prueba” (estudiante 18).

“Sí, cada evaluación realizada reflejó mi aprendizaje” (estudiante 21).

La incorporación de estrategias como la gamificación ayuda a que las evaluaciones sean más dinámicas, motivadoras y alineadas con el desarrollo continuo de las habilidades de los estudiantes. “La enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son elementos estrechamente interrelacionados, de modo que cualquier cambio en la evaluación necesariamente trastoca la enseñanza y el aprendizaje en el aula” (Moreno, 2016, p. 19). Es así, como la gamificación conecta a la enseñanza, al aprendizaje y a la evaluación, los tres elementos fundamentales del proceso educativo, asegurando que cualquier cambio en la evaluación impacte positivamente tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

Pregunta 14 ¿Consideras que las referencias utilizadas en el curso fueron adecuadas y enriquecedoras para el aprendizaje?

En la agrupación uno, los estudiantes destacan la utilidad de las referencias empleadas en su aprendizaje. La mayoría considera que fueron adecuadas, claras y accesibles, facilitando la comprensión de los temas y apoyando su desarrollo en áreas específicas, como el aprendizaje de los verbos y en un nuevo idioma.

Agrupación 1 Adecuación y ayuda en el aprendizaje:

“Sí, las páginas web que nos proporcionaban eran gratas en ese mismo instante” (estudiante 1).

“Desde mi parecer puedo decir que sí” (estudiante 2).

“Sí, fueron adecuadas porque la utilización de la tecnología es la relación con las mismas ayudó el aprendizaje” (estudiante 3).

“Claro que sí, fueron adecuadas y ayudaron a la comprensión del contenido de los temas” (estudiante 6).

“Sí, adecuadas a nuestro nivel” (estudiante 9).

“Sí, tomando en cuenta los horarios tan limitantes que tiene la profesora, los temas se enriquecieron más de lo esperado” (estudiante 10).

“Sí, tenían la información bastante bien, no era compleja de entender y facilitar el aprendizaje. Además, podías entrar para ver el resto de su contenido y así enriquecer más tu aprendizaje” (estudiante 16).

“Sí, eran muy adecuadas y didácticas, lo que hace que comprendieras fácilmente” (estudiante 18).

“Sí, cada una de las referencias utilizadas nos ayudaron debido a que la mayoría no sabíamos francés” (estudiante 21).

“Si ya que el método utilizado me ayudó demasiado a aprender los verbos” (estudiante 8).

La facilidad de acceso a las referencias utilizadas, la adaptación al nivel del estudiante, la posibilidad de profundizar en el contenido y la flexibilidad en la gestión del tiempo son factores que subrayan la efectividad de estos recursos en el aprendizaje. “[Las referencias empleadas deben de] ayudar en los procesos de enseñanza, como medios de expresión; y el aprendizaje significativo estimula la función de los sentidos para acceder de manera fácil la adquisición de conceptos, habilidades y destrezas” (Villacreses, Lucio y Romero, 2016, p. 1). Cabe destacar, la integración de la gamificación y de la tecnología facilitaron y mejoraron el proceso educativo, conforme a las necesidades y expectativas de los estudiantes.

Por otro lado, en la agrupación dos, tenemos comentarios que destacan la claridad y la precisión en la explicación de temas complejos, así como la mejora en la comprensión de los verbos en otros idiomas.

Agrupación 2 Opiniones positivas generales:

“Definitivamente referencias que explicaban de manera clara y concisa, temas que tal vez son complicados y enredados” (estudiante 4).

“Sí, esas fueron unas de las ventajas en la gamificación, ya que en mi opinión no suele ser efectiva por sí sola” (estudiante 11).

“Claro, el hecho de ver los verbos en otro idioma es una mejora” (estudiante 12).

“Sí, no era tanta información, pero era precisa y entendible” (estudiante 13).

“Sí, muy dinámica pero sí necesita algunos apuntes” (estudiante 15).

“Sí, lo fueron, aunque creo que hacer más repasos en clase con juegos o actividades ayudará a refrescar los conocimientos” (estudiante 17).

“Algunos fueron importantes” (estudiante 5).

Las observaciones de los estudiantes proporcionan una retroalimentación precisa sobre las referencias utilizadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que permite ajustar las estrategias para optimizar los resultados en el aula. “Las observaciones de los alumnos pueden ser una muy buena fuente de información para saber qué es lo que ocurre en el aula, pues son parte constitutiva” (Tirado, Miranda, Sánchez, 2006, p. 2). Estas observaciones, al ser parte constitutiva de la experiencia educativa, ofrecen una base sólida para reflexionar sobre cómo mejorar la dinámica en el aula y, en última instancia, enriquecer el aprendizaje de los alumnos.

Pregunta 15 ¿Hubo alguna referencia específica que destacara por su contribución al entendimiento del tema?

En la agrupación uno, los estudiantes valoraron positivamente los recursos didácticos utilizados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La claridad de las presentaciones fue un aspecto destacado, ya que muchos estudiantes mencionaron que comprendían los temas fácilmente gracias a ellas, sin necesidad de explicaciones adicionales.

Agrupación 1 Valoración de recursos didácticos:

“Pues las presentaciones sobre los temas eran muy claras así que los entendía de una, no necesitaba una segunda explicación, por lo que me parece interesante” (estudiante 4).

“Sí, la mayoría fueron interesantes” (estudiante 5).

“Todas fueron útiles para la comprensión del tema” (estudiante 6).

“Sí, me gustaron las diapositivas que nos brindaba la profesora porque me ayudaba a entender mejor. En cambio, cuando uno escribe creo que no pongo a veces tanta atención” (estudiante 7).

“Las fichas de estudio eran un buen recurso para el aprendizaje, las diapositivas, referencias visuales o los videos” (estudiante 11).

“En el último tema o más bien en la recapitulación de los verbos del tercer grupo se me complicó, pero poder hacer algunas anotaciones y jugar respecto a las pequeñas anotaciones es un logro porque pude llegar a entender el tema completamente” (estudiante 12).

“Supongo que no, todas las referencias fueron esenciales” (estudiante 13).

“Sí, los verbos” (estudiante 14).

“La plataforma que nos recomendó la docente tenía mucha información y la podías ver sin ningún problema” (estudiante 16).

“Sí, los quizzes o test para repasar tenían buena explicación en las plataformas que la docente nos dio” (estudiante 17).

“Ejemplos de oraciones cotidianas” (estudiante 18).

La evaluación de los materiales didácticos debe ser un proceso dinámico que considere el contexto en el que estos se utilizan y las características de los estudiantes que interactúan con ellos. “La evaluación de los materiales didácticos debe considerar el contexto de uso de estos materiales, considerando las características del usuario, las estrategias de enseñanza” (Aguilar, De la Vega, Lugo y Zarco, 2014, p. 86). Con lo anterior, podemos destacar la importancia de seleccionar y adaptar recursos que no solo transmitan conocimiento, sino que también se ajusten a las estrategias de enseñanza y a las necesidades individuales de los alumnos.

En lo que respecta a la agrupación dos, es notable en las respuestas de los estudiantes que la implementación de juegos interactivos, como el dar puntos y la entrega de premios por respuestas correctas, fue señalada como un elemento clave que no solo incentivó a la participación, sino que también facilitó la comprensión de los contenidos.

Agrupación 2 Utilización de juegos y recompensas:

“El juego de puntos y generador de dinero” (estudiante 8).

“Los premios por responder correctamente” (estudiante 9).

“Todo el tiempo ya que después de una explicación se usaba un juego para ayudar” (estudiante 15).

“Sí respondías bien, te daban puntos” (estudiante 20).

La gamificación va más allá de la incorporación de los juegos en el aula, sino el uso estratégico de sus elementos, como los puntos, recompensas y sistemas de refuerzo, para crear un entorno de aprendizaje dinámico y motivador.

Dentro de las características de la gamificación es que ella incorpora elementos de juego para que sean incorporados en espacios educativos como el aula: es decir, que no se trata del juego en sí mismo, sino que emplea algunos de sus principios o mecánicas como incentivos (Cerdeira, 2021, p. 77).

Por lo que, la efectividad de esta estrategia ha mostrado como los incentivos pueden transformar el proceso educativo en una experiencia más atractiva y significativa, logrando una mayor participación.

Finalmente, en la agrupación tres, se presentan los comentarios de los estudiantes en relación con su apreciación de las explicaciones y la retroalimentación recibida durante las sesiones de aprendizaje.

Agrupación 3 Apreciación de la explicación y retroalimentación:

“Quizá cuando se explicaba lo de las terminaciones, eso lo hacía todo más conciso y claro de comprender” (estudiante 1).

“Sí, a la hora de la conjugación de verbos de acuerdo a cada persona” (estudiante 2).

“La retroalimentación de la profesora” (estudiantes 3 y 10).

“La explicación de la profesora” (estudiante 21).

La evaluación en la gamificación, apoyada por la retroalimentación constante, se consolida como un proceso que va más allá de la simple corrección de errores. “Uno de los aspectos relevantes referentes a la evaluación en la gamificación es que se trata de una evaluación formativa, esta se encuentra vinculada a los frecuentes comentarios (feedback) que guían a los estudiantes en su progreso” (Cerde, 2021, p. 101). Es así como, la retroalimentación en un entorno gamificado se convierte en una base sólida para promover un aprendizaje significativo y autónomo.

Criterio 10 Recomendaciones sobre la Gamificación para el Aprendizaje del Idioma

Pregunta 16 ¿Qué recomendaciones específicas harías sobre el uso de la gamificación para mejorar el aprendizaje de idiomas?

En la agrupación uno, los estudiantes sugieren que, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se deben incorporar nuevas dinámicas y recursos que hagan el proceso más interactivo y motivador. Los estudiantes destacan la importancia de utilizar aplicaciones y plataformas digitales que les permitan practicar el idioma de manera autónoma y lúdica.

Agrupación 1 Sugerencias para más actividades o variedad en el aprendizaje:

“Fomentar el uso de las aplicaciones para poder mejorar el aprendizaje del idioma” (estudiante 6).

“Usar dinámicas con más aprendizajes” (estudiante 14).

“Más actividades así debido que se aprende de forma diferente” (estudiante 21).

“Juegos con imágenes para que te ayude a relacionarlas con facilidad” (estudiante 18).

“Recomendar que haya un servidor para seguir jugando” (estudiante 12).

“Utilizar más recursos” (estudiante 11).

El uso de las aplicaciones móviles y de las plataformas educativas ofrecen una variedad de posibilidades para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes. La integración de estas herramientas no solo mejora su rendimiento en áreas específicas como el aprendizaje de idiomas, sino también diversifica sus experiencias educativas. “Muchas aplicaciones de los dispositivos móviles se están convirtiendo en herramientas clave para el aprendizaje de los estudiantes. Con la rápida adopción de estos dispositivos conectados a Internet, se abre una gama de posibilidades” (Cruz y Barragán, 2014, p. 1). Asimismo, al incorporar a la gamificación, se pueden diseñar experiencias de aprendizaje más atractivas y motivadoras, que fomenten una mayor participación y retención del conocimiento.

En relación con la agrupación dos, en las opiniones recopiladas, se evidencian varias sugerencias por parte de los estudiantes respecto al uso de la libreta como herramienta de aprendizaje en el aula.

Agrupación 2 Sugerencias para el uso de la libreta:

“Solo una y sería usar un poco más la libreta, sobre todo porque a la hora de estudiar y para tener los apuntes más fáciles” (estudiante 4).

“Que se nos permita hacer más seguido notas escritas en clase” (estudiante 10).

“Actividades en la libreta de apuntes” (estudiante 15).

La escritura, más allá de ser un acto mecánico, promueve una mayor atención y comprensión de los contenidos, debido a que, el estudiante debe seleccionar, organizar y sintetizar la información que considera relevante “los apuntes que toman en clase, [a los estudiantes] les permiten construir interpretaciones y significados acerca de los contenidos de su disciplina” (Cartolari y Carlino, 2011, p. 79). Con lo anterior, las sugerencias de los estudiantes sobre el utilizar más la libreta y la realización de actividades relacionadas con los apuntes destacan la importancia de fomentar prácticas que involucren a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

En lo relativo a la agrupación tres, los estudiantes expresan sus inquietudes relacionadas con la pronunciación y el dominio de las conjugaciones verbales.

Agrupación 3 Sugerencias para mejorar la pronunciación y conjugaciones:

“Que enfatizamos más en la pronunciación de los verbos” (estudiante 16).

“Practicar más la pronunciación” (estudiante 19).

“Quizá el uso de más ejercicios, conjugaciones con cada verbo que venían en los ejemplos” (estudiante 1).

La pronunciación es un pilar fundamental en el aprendizaje de un idioma, y las sugerencias de los estudiantes subrayan la necesidad de prestarle más atención dentro del proceso educativo, “La pronunciación es un tema clave a la hora de aprender un nuevo idioma debido a la importancia que tiene en su comunicación” (De Mingo, 2014, p. 1). De ahí que, al implementar estrategias, los estudiantes no solo mejorarán su pronunciación, sino que también ganarán mayor confianza y fluidez en su uso del idioma.

Concerniente a la agrupación cuatro, las sugerencias de los estudiantes reflejan la importancia de cultivar una actitud competitiva, no en comparación con los demás, sino con uno mismo, así como el autocontrol personal.

Agrupación 4 Sugerencias para el autocontrol y la competencia personal:

“Que tomen el lado competitivo consigo mismos y la sinceridad para mejorar su destreza” (estudiante 3)

“Que el alumno pueda controlarse un poco más” (estudiante 13).

El autocontrol y la competencia personal no solo influyen en el éxito académico o profesional, sino que también juegan un papel crucial en el bienestar emocional, “la capacidad de autorregulación y autonomía emocional son factores esenciales para el desarrollo personal y para el bienestar” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 77). A partir de lo anterior, es importante destacar, los comentarios de los estudiantes reflejan una comprensión profunda de estos conceptos y subrayan la importancia de fomentar estas habilidades dentro del aula.

Para finalizar, en la agrupación cinco, las respuestas reflejan una apreciación general favorable, destacando la claridad, la utilidad para el aprendizaje, y la satisfacción con la estrategia empleada.

Agrupación 5 Respuestas generales positivas:

“Ninguna, todo me pareció adecuado” (estudiante 2).

“Es útil para el aprendizaje de un idioma, ya que haciendo estas actividades nos motivó a concentrarnos para poder responder bien” (estudiante 8).

“Nada, es muy bueno todo” (estudiante 9).

“Creo que por el momento ninguno” (estudiante 17).

“Todo fue claro” (estudiante 5).

La gamificación ofrece diversos beneficios, al incorporar elementos del juego, no solo fomenta un ambiente de aprendizaje más agradable, sino que también potencia la motivación, el compromiso y la satisfacción del estudiante. “[La gamificación] traslada la mecánica del juego al ámbito educativo-profesional y, gracias a su carácter lúdico, genera una experiencia positiva de disfrute y diversión en el estudiante durante el proceso de aprendizaje” (Donante, Villar, Rueda y Sánchez, 2021, p. 748). Con referencia a las opiniones de los estudiantes, se señala el potencial de transformar la forma en que se concibe la enseñanza, generando un proceso de aprendizaje que no solo se centra en el conocimiento, sino también en la experiencia la motivación y la diversión.

Pregunta 17 ¿Crees que la gamificación podría aplicarse de manera más efectiva para mejorar el aprendizaje de un idioma?

En la agrupación uno, los estudiantes destacan cómo la estrategia de la gamificación, al ser dinámica y práctica, facilita la adquisición de conocimientos y mejora la experiencia educativa. Se subraya la diversión y el aspecto no aburrido del proceso de aprendizaje.

Agrupación 1 Opiniones positivas sobre el método:

“Desde mi parecer sí se podría porque aparte de ser dinámico y práctico, se centra en el conocimiento y adquisición y el aprendizaje del idioma deseado” (estudiante 2).

“Claro, porque es divertido aprender un idioma así” (estudiante 6).

“Sí, cuando se hace con tiempo de forma organizada y de forma clara se puede lograr un mejor resultado” (estudiante 7).

“Por supuesto, es la manera más fácil de aprender” (estudiante 9).

“Si, más que nada en la parte de la gramática” (estudiante 10).

“Si, ya que las apps nos ayudaron a aprender” (estudiante 11).

“Yo creo que en la manera que utilizaron la gamificación con nosotros es lo mejor que he utilizado” (estudiante 12).

“Sí, ya que se hace dinámico se ajusta a cualquier edad” (estudiante 15).

“Claro, yo creo que es la forma más efectiva para aprender porque no es típica y no es aburrida” (estudiante 18).

“Si, nos ayuda a ser más sociables y abiertos” (estudiante 19).

“Claro, y es un buen método 0% aburrido” (estudiante 20).

“Sí, debido a que es más fácil de entender los temas y no es aburrido” (estudiante 21).

La gamificación se presenta como una estrategia educativa que no solo hace que el aprendizaje sea más atractivo y motivador, sino que también promueve la cooperación y facilita la transferencia del conocimiento más allá del aula. “La gamificación contribuye a que las clases sean más atractivas y motivadoras, fomenta el trabajo cooperativo y le permite al estudiante transferir el conocimiento más allá del aula favoreciendo su rendimiento académico” (Rodríguez, Cañar, Gualoto, y Correa, 2022, p. 663). Con base en lo anterior, la integración de la gamificación en el proceso educativo representa un avance hacia un aprendizaje más significativo y satisfactorio.

En lo relativo a la agrupación dos, los estudiantes comparten sus opiniones respecto a la mejora de la estrategia de enseñanza-aprendizaje utilizada. En general, se observa una tendencia a considerar que la gamificación es adaptable, pero su efectividad depende de diversos factores.

Agrupación 2 Comentarios sobre la mejora de la estrategia:

“Podría ser utilizado, pero depende de los alumnos” (estudiante 8).

“Sí, buscando las soluciones a los problemas, podría mejorar la gamificación” (estudiante 13).

“Tal vez de una manera donde se aplique la pronunciación” (estudiante 16).

“Sí, siempre se puede mejorar, pero también depende del alumno” (estudiante 17).

“Es que depende de muchos factores, tanto externos como internos, y cómo estos influyen en el aprendizaje de la persona” (estudiante 1).

La gamificación es una buena estrategia en el ámbito educativo, pero su éxito depende de varios factores, entre ellos, la participación de toda la comunidad educativa y su capacidad para impactar tanto la motivación intrínseca como la extrínseca de los estudiantes.

“La gamificación involucra a toda la comunidad educativa, de ahí su carácter bidireccional, debe repercutir sobre la motivación intrínseca y la motivación extrínseca (según el tipo de

estímulo que la motive)” (Flores, 2021, p. 1084). En última instancia, la gamificación no es una estrategia fija, sino un proceso dinámico y bidireccional que requiere un enfoque reflexivo y adaptable para maximizar su impacto educativo.

Respecto a la agrupación tres, algunos estudiantes resaltaron la relevancia de complementar las clases con actividades adicionales que refuercen el aprendizaje. Los comentarios enfatizan la necesidad de más práctica para consolidar lo aprendido en clase

Agrupación 3 Opiniones que destacan la importancia de la práctica adicional:

“No completamente porque para aprender un idioma necesita más práctica” (estudiante 3).

“Si, creo que, con solo usar un poco más la libreta para tener apuntes, pero la manera de dar las clases fue muy buena” (estudiante 4).

El proceso de aprendizaje no puede ser exclusivamente atribuido al contenido que se imparte, sino que está profundamente influenciado por las prácticas, los recursos y la interacción social dentro del grupo de trabajo. “Se hace necesario aclarar que la diversidad de estrategias, utilizadas por cada estudiante, contribuye con el ritmo de aprendizaje que, a su vez, está determinado por el grupo de trabajo mas no por la materia que debe aprender” (Ussa, 2011, p. 114). Lo que resalta la importancia de la personalización en la enseñanza y la necesidad de adaptar las estrategias y las herramientas a los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Criterio 11 Ventajas, Desventajas y Comentarios Adicionales

Pregunta 18 ¿Cuáles crees que son las principales ventajas de utilizar la gamificación en entornos educativos?

En la agrupación uno, podemos observar, en los comentarios de los estudiantes en donde se reflejan la importancia de que las estrategias que fomenten la creatividad, el interés y faciliten el aprendizaje de una manera dinámica y entretenida. Los alumnos valoran que las actividades sean atractivas y emocionantes, promuevan la disciplina y la puntualidad, y generen un ambiente de colectividad en el grupo, lo cual potencia la motivación.

Agrupación 1 Interacción y Participación:

“La interacción y creatividad de los alumnos” (estudiante 1).

“Tener una clase más dinámica y fácil de comprender, que las clases no sean tan pesadas y aburridas, una fácil comprensión de algún tema” (estudiante 2).

“Que llamen la atención del estudiante porque les parece interesante y emocionante que incluyan competitividad” (estudiante 3).

“Ayuda a disciplinarse, escuchar, descripción y puntualidad” (estudiante 5).

“Vuelve más interactiva las clases, permitiendo la diversión y el conocimiento del tema” (estudiante 6).

“Las actividades las hacen más interesantes y menos estresantes para nosotros” (estudiante 7).

“Este tipo de estrategias consiguen activar más a la clase y al sentido de colectividad del grupo ya que deseamos alcanzar cierta recompensa, por lo que se retroalimenta la motivación” (estudiante 10).

“Incitar al aprendizaje, llamar la atención, ser divertidas” (estudiante 11).

“Memorizar las cosas y lo dinámico que es muy participativo (estudiante 15).

Es divertida, y no te aburres al aprender, te enganchaba ya sé que quieras aprender más” (estudiante 18).

“Es fácil de aprender y puedes usarlas en cualquier momento” (estudiante 21).

La gamificación ofrece numerosas ventajas en la educación, principalmente al aumentar la participación y la interacción de los estudiantes en el aula. Al transformar las clases en experiencias dinámicas y colaborativas, la gamificación no solo mejora la comprensión del contenido, sino que también fomenta una mayor motivación y compromiso por parte de los estudiantes, “las ventajas de la gamificación como la construcción del conocimiento de manera colaborativa a partir de la mayor participación e interacción en el aula, lo cual deviene en una mejora significativa en las motivaciones a los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Flórez, Cabeza y Oses, 2023, p. 12). Esta estrategia, respaldada por la retroalimentación de los alumnos, demuestra que, al integrar elementos de juego en el proceso educativo, se puede crear un entorno de aprendizaje significativo y agradable.

Por otro lado, en la agrupación dos, los comentarios de los alumnos indican que mantener la motivación a través de estrategias educativas innovadoras favorece una mayor retención del conocimiento y proporciona una experiencia de aprendizaje más satisfactoria y significativa.

Agrupación 2 Facilidad del aprendizaje y de la motivación:

“Una mejor enseñanza, más efectiva, más divertida, más dinámica, y como resultado mejor comprensión del idioma” (estudiante 4).

“De esta manera no se presenta estrés” (estudiante 8).

“En aprendizaje no aburrido” (estudiante 9).

“El hecho de mantener entretenido y enseñar a la vez creo que es un gran logro, para muchos maestros ya que o no llegan a ser o les aburre y eso es lo que quiere evitar” (estudiante 12).

“Que los alumnos no se aburren y ponen mucha más atención a la hora de aprender, ya que absorben mejor el conocimiento” (estudiante 13).

“Entretenido, llamativa divertida y eficaz” (estudiante 14).

“Qué es más didáctico ayuda a tener la información más fácil y al alcance de todos los que tengan internet” (estudiante 16).

“Aprendes de una manera más didáctica, aprendes a usar distintas aplicaciones o páginas para estudiar o hacer más actividades” (estudiante 17).

“sí, porque es una manera no tradicional de aprender” (estudiante 19).

“no es aburrido” (estudiante 20).

La gamificación se consolida como una estrategia educativa que activa la motivación por el aprendizaje. Al transformar el entorno educativo en un espacio más dinámico, entretenido y accesible, la gamificación no solo facilita el aprendizaje, sino que también mejora la experiencia educativa en general. “Activa la motivación por el aprendizaje” (Borrás, 2022, p. 46). Al integrar elementos lúdicos en la enseñanza, se promueve una mayor participación, comprensión y retención del conocimiento, ofreciendo a los estudiantes una forma más atractiva y significativa de aprender.

Pregunta 19 ¿Qué desventajas o limitaciones identificaste en la implementación de la gamificación en este curso?

En la agrupación uno, tenemos las perspectivas de los estudiantes, las cuales proporcionan una visión valiosa de cómo las distracciones pueden manifestarse de diferentes maneras y cómo afectan la dinámica del aprendizaje en el entorno académico.

Agrupación 1 Distracciones:

“Las distracciones, el conformismo y la falta de interés” (estudiante 1).

“Distracción entre los compañeros” (estudiante 7).

“Un poco de distracción debido a que quería conseguir más puntos” (estudiante 13).

Las distracciones, ya sean internas, externas o derivadas de la estructura del juego, son un aspecto crítico que debe ser gestionado para maximizar la efectividad del entorno gamificado.

“la aplicación comportamental afecta directamente la forma como el participante actúa frente a determinadas situaciones en medio del entorno gamificado” (Pascuas, Vargas y Muñoz, 2017, p. 74). Asimismo, al tratar estas distracciones y ajustar las dinámicas del juego, se puede mejorar significativamente la forma en que los participantes actúan y responden en estas situaciones, alineando mejor sus comportamientos con los objetivos del juego y, en última instancia, con los objetivos educativos o de desarrollo deseados.

Por otro lado, en la agrupación dos, se evidencia una preocupación recurrente entre los estudiantes relacionada con la limitada conectividad a internet, lo que afecta su acceso a los recursos educativos en línea.

Agrupación 2 Problemas de acceso a recursos:

“La señal, los datos móviles no agarran tanto” (estudiante 9).

“La falta de datos, Internet” (estudiante 11).

“Que algunos no tenían datos para acceder a las plataformas” (estudiante 16).

“No todos tenían acceso a internet” (estudiante 19).

“No hay internet, y los datos no agarran” (estudiante 20).

La importancia de las aplicaciones fáciles de usar está indudablemente vinculada a un aspecto crucial de la tecnología en la educación. Sin embargo, el verdadero desafío es garantizar que estas plataformas sean accesibles para todos, más allá de su uso, mediante la resolución de problemas como la falta de conectividad y acceso a Internet. “desde el punto de vista tecnológico se implementan aplicaciones web, móviles y de escritorio que sean de fácil acceso a los usuarios, en ambientes en los cuales ellos se desenvuelven fácilmente y con los cuales ya están familiarizados” (Pascuas, Vargas y Muñoz, 2017, pp. 74 y 76). Con base en lo anterior, la falta de datos o señal no solo es un inconveniente, sino una barrera que impide el aprovechamiento de las herramientas tecnológicas, afectando directamente su aprendizaje y desarrollo académico.

Complementando lo anterior, en la agrupación tres, se destacan las limitaciones en el aprendizaje según los estudiantes, como la falta de notas escritas, la necesidad de más

práctica, y dificultades en el trabajo en equipo debido a una distribución desigual de tareas. Algunos valoran las estrategias tecnológicas, pero prefieren el uso de medios físicos, como libretas. También mencionan desafíos en la gestión del tiempo durante las actividades, lo que sugiere ajustes para mejorar la participación y el aprovechamiento en clase.

Agrupación 3 Otras limitaciones identificadas:

“Se dificultaba repasar el no tener notas en la libreta, pero la ventaja es que aprendí sin tener que usar recursos además de la tecnología” (estudiante 17).

“Se necesita mucha práctica” (estudiante 3).

“Yo creo que solo sería el uso de la libreta” (estudiante 4).

“El no hacer notas en clase me afecta mucho. Me gustan mucho estas estrategias, pero el uso de medios físicos me es más útil” (estudiante 10).

“Actividades no escritas” (estudiante 15).

“Hacer equipos, muchas veces sólo una persona trabaja más, pero al final el que trabaja más aprende más” (estudiante 18).

“Los tiempos que teníamos al responder” (estudiante 21).

Desde la necesidad de la práctica hasta la importancia de los medios físicos, la educación debe ser flexible, permitiendo que cada estudiante encuentre las herramientas y estrategias que mejor se adapten a sus necesidades. “Examinar el alcance y límites de la actividad educativa es, sin duda, uno de los asuntos más importantes (...) de la educación, pues constituye una cuestión propedéutica que se halla en el núcleo mismo de la crítica de la razón pedagógica” (Palop, (s.f), p. 1). Es importante señalar que, este equilibrio entre alcance y limitación es, en última instancia, lo que define la efectividad del proceso educativo.

Finalmente, en la agrupación 4, se destacan las respuestas de varios estudiantes que expresan la ausencia de limitaciones durante su proceso de aprendizaje. Las respuestas recogen experiencias positivas, en las que los estudiantes no solo mencionan la inexistencia de obstáculos, sino que también resaltan beneficios específicos.

Agrupación 4 Ausencia de limitaciones identificadas:

“Ninguna” (estudiantes 2 y 14).

“No, no encuentro ninguna limitación o ventaja, incluso encontré más beneficios” (estudiante 6).

“De esta manera no se presenta demasiado estrés y facilita demasiado los temas” (estudiante 8).

“No tuve ninguna limitación” (estudiante 12).

La gamificación es vista por los estudiantes como una estrategia que ofrece diversos beneficios. Su capacidad para reducir el estrés, facilitar la comprensión de los temas y mejorar el comportamiento en el aula, demuestra su efectividad para alcanzar los objetivos educativos. “La gamificación mejora el comportamiento de los alumnos y les ayuda a conseguir los conocimientos que necesitan para adquirir habilidades” (Beltrán et al., 2018, p. 110). Las respuestas de los estudiantes en la pregunta son un testimonio del potencial de la gamificación como estrategia educativa que no solo les ayuda a adquirir conocimientos, sino que también les proporciona un entorno más amigable y motivador para desarrollar sus habilidades.

Pregunta 20 ¿Qué comentarios adicionales te gustaría añadir sobre la experiencia que viviste a través de la gamificación en el contexto educativo?

En la agrupación uno, podemos reflexionar sobre las opiniones de los estudiantes que reflejan una valoración positiva hacia la creatividad y el dinamismo de la estrategia utilizada en las clases. La incorporación de herramientas tecnológicas ha generado un ambiente de aprendizaje entretenido y significativo, lo que no solo ha facilitado la comprensión de los temas, sino que también ha promovido una mayor participación e interacción entre los compañeros.

Agrupación 1 Valoración positiva de la creatividad y la dinámica:

“Me gustó mucho la creatividad y empeño de la clase” (estudiante 1).

“Me parece algo dinámico esta forma de aprender ya que ha sido la primera vez que he aprendido de esta forma” (estudiante 2).

“Para nuestra generación es bueno el uso de la tecnología ayuda a reforzar la memoria y la destreza” (estudiante 3).

“Pues que me gusta, me divertí, pero sobre todo aprendí y pude entender mejor los temas” (estudiante 4).

“Con las aplicaciones pudimos entender mejor los temas y tener mucho mejor aprendizaje” (estudiante 5).

“Me ayudaron a involucrarme más con mis compañeros y en la participación” (estudiante 7).
“Es una de las mejores formas de aprender 0% aburrido. El hacer planas, quedo en el pasado” (estudiante 9).

“Realmente es una opción, una manera de aprendizaje más informal” (estudiante 11).

“Fue divertido este tipo de metodología para la enseñanza, las clases no fueron agobiantes y aprendí más” (estudiante 13).

“Fue muy creativo y divertido de aprender francés, fue un nuevo una nueva metodología que jamás había visto, es muy entretenida, solo que me gustaría escribir más” (estudiante 15).

“Me gustaría seguir implementándolo a futuro es efectivo y divertido” (estudiante 18).

“Debería ser una sola app para el aprendizaje” (estudiante 19).

La gamificación ha demostrado ser una buena estrategia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo fomentando la creatividad y la capacidad mental de los estudiantes, sino también ofreciendo una alternativa más dinámica y atractiva a la enseñanza tradicional. “la gamificación se realiza este tipo de interacción para lograr un mejor proceso de enseñanza aprendizaje y fomentar la capacidad mental y creativa de los alumnos” (Bowen, Moreira, Roldan, Cadeño, Párraga y Barcia, 2022, p. 414). Es importante destacar que, la evolución de la gamificación garantizará que se mantenga relevante y efectiva para futuras generaciones de estudiantes.

En lo que respecta, a la agrupación dos, se han identificado varias sugerencias para mejorar la experiencia de aprendizaje. Los estudiantes han expresado sus opiniones sobre cómo se pueden hacer más efectivas las prácticas y dinámicas.

Agrupación 2 Solicitud de mejoras y variabilidad en las actividades:

“Que en algunos puntos no se practicó mucho la pronunciación. Me gustó demasiado este método la verdad” (estudiante 8).

“Ya lo he externado. Simplemente me gustaría tener más elementos palpables y no solo digitales” (estudiante 10).

“Que se implementará más la pronunciación y me gustaría que las dinámicas fueran en equipos reducidos o individuales” (estudiante 16).

“Me gustó, pero me gustaría hacer actividades además de los quizzes” (estudiante 17).

Las respuestas de los estudiantes ofrecen una guía invaluable para este replanteamiento, destacando la necesidad de diversificar las actividades, mejorar la práctica de la

pronunciación, equilibrar los recursos digitales con materiales palpables, y adaptar las dinámicas de trabajo a las preferencias individuales “se identifica la necesidad de replantearse el proceso de ludificación desde una perspectiva del diseño de juegos y de una postura pedagógica centrada en el estudiante y en su formación integral” (Rodríguez, 2019, p. 224). Por consiguiente, al integrar estas consideraciones en el proceso de ludificación, se puede lograr un aprendizaje significativo y enriquecedor que apoye una formación integral y personalizada, alineada con las expectativas y necesidades de los estudiantes.

Para finalizar, en la agrupación tres, la retroalimentación proporcionada por los estudiantes sobre la estrategia de enseñanza-aprendizaje, encontramos comentarios que destacan la importancia de mantener y expandir las prácticas efectivas en el aula.

Agrupación 3 Solicitud de mayor implementación por parte de los docentes:

“Seguirlos haciendo para que no se pierda el ritmo y el dinamismo de las clases” (estudiante 6).

“Le agradezco muchísimo a la profesora por sus enseñanzas en metodología para la enseñanza del idioma” (estudiante 14).

“Debería ser implementado por más docentes” (estudiante 20).

“Me gustaría seguir aprendiendo de esta forma más profesores deberían implementarlo” (estudiante 21).

Los docentes, como promotores de la formación de los alumnos, tienen la oportunidad de crear ambientes educativos que integren la diversión con el aprendizaje, fomentando así una mayor motivación por el conocimiento. “El docente de educación superior es, entonces, para la gamificación un promotor de la formación integral que se interesa en generar ambientes educativos que usan la diversión para promover el aprecio por el conocimiento” (Ardila, 2019, p. 81). En definitiva, la gamificación, al mantener el ritmo y la dinámica en las clases, al ser valorada y solicitada por los estudiantes, demuestra su potencial para mejorar la experiencia educativa y motivar a los alumnos en su proceso de aprendizaje.

Para resumir, el análisis de la encuesta revela que la gamificación fue percibida mayormente de manera positiva por los estudiantes, quienes destacaron su capacidad para incrementar la motivación, facilitar la comprensión de los contenidos y hacer el proceso de aprendizaje más dinámico e interactivo. Si bien se señalaron algunas áreas de mejora, como la necesidad de mayor accesibilidad tecnológica y la complementación con apuntes, la

gamificación demostró ser una estrategia efectiva para fomentar la participación y el compromiso de los estudiantes. Las sugerencias aportadas por los encuestados subrayan la importancia de seguir perfeccionando esta estrategia para maximizar su potencial a futuro.

5.7 Resultados cualitativos y cuantitativos: Cuestionario sobre motivaciones, creencias y objetivos en la Licenciatura en Lenguas Modernas

El presente análisis tiene como objetivo explorar las motivaciones y expectativas de los estudiantes de la licenciatura en Lenguas Modernas mediante la aplicación de una encuesta. Esta herramienta fue diseñada para recopilar información valiosa sobre los factores que influyeron en la elección de esta carrera, así como para identificar las principales expectativas de los estudiantes frente a su formación académica y profesional. La encuesta, dividida en cinco criterios clave, permitió obtener una visión integral de las razones detrás de la elección de esta licenciatura. A continuación, se presentan los resultados obtenidos:

Criterio 1: Motivaciones iniciales

Pregunta 1: ¿Cuáles fueron las principales razones que te llevaron a elegir la licenciatura en Lenguas Modernas como área de estudio?

En la agrupación uno, vemos que el aprendizaje de los idiomas es una habilidad cada vez más valorada en el contexto global actual, no solo por la satisfacción personal que ofrece, sino también por las oportunidades laborales y académicas que puede abrir. Los estudiantes que han expresado su interés por los idiomas mencionan tanto el placer de aprender como el deseo de aprovechar las ventajas profesionales y personales que el conocimiento de varias lenguas puede proporcionar.

Agrupación 1 Gusto por los idiomas debido a las oportunidades que ofrecen:

“Porque me gusta aprender nuevos idiomas” (estudiante 5).

“Porque me gustan los idiomas, fue mi segunda opción, ya que hoy en día son fundamentales los idiomas” (estudiante 11).

“Pues el gusto a los idiomas y la extensa oportunidad de trabajo” (estudiante 19).

“La primera fue porque siempre me han gustado los idiomas, quiero estudiar actuación en otro país, me gustaría trabajar como traductora o intérprete en otro país” (estudiante 20).

En resumen, el gusto por los idiomas y el reconocimiento de su importancia en el ámbito profesional son motivaciones clave para muchos estudiantes. Aprender nuevos idiomas no solo responde a una pasión personal, sino que también les permite proyectarse hacia un futuro con mayores oportunidades en el extranjero, ya sea en áreas como la traducción, la interpretación o cualquier otra carrera que requiera habilidades lingüísticas.

Asimismo, en la agrupación dos, podemos observar que, el interés por aprender idiomas es un factor común que motiva a muchos estudiantes en su proceso educativo. Esta curiosidad por dominar nuevas lenguas refleja el deseo de expandir horizontes, tanto personales como profesionales, y el valor que se le otorga al conocimiento de idiomas en un mundo cada vez más interconectado.

Agrupación 2 Interés en aprender idiomas:

“Para aprender diferentes idiomas” (estudiante 9).

“Mi interés por aprender otros idiomas” (estudiante 23).

“Desde la preparatoria me han llamado la atención el aprender nuevos idiomas” (estudiante 24).

“Porque quiero aprender nuevos idiomas, y poder ejercer algo con ellos” (estudiante 29).

“El querer aprender un idioma y saber que podía aprender más idiomas por un mismo costo” (estudiante 30).

En definitiva, el deseo de aprender nuevos idiomas impulsa a los estudiantes a explorar nuevas culturas y perspectivas, con la intención de aplicar estos conocimientos en su vida a futuro. Desde el interés en etapas tempranas de su formación hasta la visión de aprovechar múltiples oportunidades educativas, el aprendizaje de idiomas se presenta como una inversión clave para su desarrollo en los ámbitos personal y laboral.

De igual manera, en la agrupación tres, se reflexiona sobre el interés por la lingüística y la estructura de los idiomas es una motivación destacada entre algunos estudiantes. Más allá del deseo de aprender lenguas por razones prácticas o laborales, existe una fascinación profunda por el sonido, la forma y las reglas que rigen el funcionamiento de un idioma, así como la conexión entre el lenguaje y la cultura.

Agrupación 3 Interés por la lingüística del idioma:

“Se me hace muy interesante el cómo aprender un idioma y el cómo comunicarte” (estudiante 4).

“El gusto que le tengo al sonido de un idioma distinto al mío” (estudiante 10).

“Voy a aprender otro idioma además el mío, conocer su cultura y aprender la estructura de este” (estudiante 14).

“Al escuchar a personas que hablan un idioma ajeno al mío, me llama mucho la atención, y me veo en un futuro así” (estudiante 28).

En suma, los estudiantes no solo buscan comunicarse en otro idioma, sino también comprender sus matices y particularidades. Su interés va más allá de lo funcional, explorando la belleza sonora, la estructura lingüística y el impacto cultural que los idiomas representan.

En relación con, la agrupación cuatro, tenemos que, la habilidad natural para aprender idiomas es un factor clave que motiva a algunos estudiantes a profundizar en el estudio de nuevas lenguas. Para aquellos que encuentran facilidad en la adquisición de los idiomas, el aprendizaje se convierte no solo en una tarea placentera, sino también en una oportunidad para desarrollar una destreza que les abre puertas tanto en lo personal como en lo profesional.

Agrupación 4 Habilidad en los idiomas:

“Abre muchas puertas, soy hábil en ello” (estudiante 1).

“El idioma inglés siempre me ha gustado y se me facilita, así que quería hablarlo y además aprender otros idiomas” (estudiante 2).

Finalmente, el talento para aprender idiomas impulsa a los alumnos a aprovechar sus habilidades y explorar nuevas lenguas con confianza. Reconocer su facilidad para el aprendizaje les brinda una ventaja competitiva y les permite visualizar un futuro lleno de oportunidades, tanto en el dominio del inglés como en el de otros idiomas.

Del mismo modo, en la agrupación cinco, las respuestas de los alumnos proyectan el deseo de conocer otras culturas y viajar, lo cual es una motivación para muchos estudiantes interesados en aprender nuevos idiomas. El aprendizaje de las lenguas no solo les abre las puertas a la comunicación internacional, sino que también les permite sumergirse en la riqueza cultural de otros países, descubrir nuevas formas de vida y experimentar el mundo desde una perspectiva más amplia.

Agrupación 5 Deseo de conocer otras culturas y viajar:

“Me gustan los idiomas y con ello quisiera viajar a otros países” (estudiante 6).

“Llamó mi atención la cultura y lugares que hay en cada país, y la manera de cómo enseñar” (estudiante 12).

“Porque me gustan los idiomas, la cultura y sus paisajes de cada país” (estudiante 18).

“Porque la carrera se me hizo muy interesante, además de que en un futuro me gustaría viajar y conocer nuevas cosas” (estudiante 25).

“Quiero aprender otras culturas y me gustaría iniciar por su lengua” (estudiante 27).

“Porque siempre he querido viajar y dar clases en otros lugares” (estudiante 31).

“Porque me gustaría viajar a otros lugares para conocer su cultura” (estudiante 32).

“Para aprender sobre distintas culturas y poder comunicarme con personas de otros países” (estudiante 34).

“En aprender nuevas cosas como lo son los idiomas y el hecho de poder comunicarme con personas de diferentes lugares” (estudiante 37).

“Me interesan los idiomas porque veo series en otras lenguas y no le entendía es por lo que me interesaron para que pudiera aprenderlo si entender más y así poder también viajar y yo poder comunicarme” (estudiante 38).

Para resumir, la combinación entre el deseo de viajar y el interés por conocer otras culturas impulsa a los estudiantes a aprender nuevos idiomas como un medio para conectarse con el mundo. Para ellos, el conocimiento lingüístico es una herramienta que facilita no solo la interacción con personas de diferentes países, sino también la exploración y el entendimiento profundo de las costumbres y tradiciones de cada cultura.

Por otro lado, en la agrupación seis, los estudiantes reconocen que el dominio de varias lenguas es una manera de mejorar su capacidad para comunicarse, ampliar sus horizontes laborales y aprovechar las oportunidades que surgen en distintos contextos internacionales.

Agrupación 6 Importancia de aprender idiomas en el mundo actual:

“Me gusta el área de la lingüística, aprender idiomas, el inglés ya que es un requerimiento para algunos trabajos” (estudiante 8).

“Saber idiomas y abrirme muchas puertas” (estudiante 15).

“Quería aprender a hablar francés, inglés e italiano para desenvolverse en otras áreas, creo que aprender otro idioma es importante hoy en día” (estudiante 22).

“Porque es una licenciatura que puede ser muy útil en varios aspectos como la comunicación, conocer varios lugares o transmitir conocimientos” (estudiante 35).

Para sintetizar, la importancia de aprender idiomas en la actualidad es indiscutible para estos estudiantes, quienes ven en el dominio de las lenguas como el inglés, francés e italiano una ventaja competitiva. Lo cual, no solo les permite desenvolverse en diversas áreas y acceder a más oportunidades laborales, sino que también les abre puertas hacia un mundo más conectado y lleno de posibilidades.

En cuanto a la agrupación siete, el interés por la docencia es una motivación central para algunos estudiantes que eligen estudiar idiomas. Para ellos, aprender nuevas lenguas no solo es una pasión personal, sino también una forma de transmitir ese conocimiento a otros. Ven en la enseñanza una oportunidad de compartir su amor por los idiomas y preparar a futuras generaciones.

Agrupación 7 Interés en la docencia:

“La principal razón es querer dar clases a personas en los idiomas que son necesarios en la globalización y por qué hay que salir de la zona de confort” (estudiante 13).

“Escogí esta carrera porque me gustan los idiomas y en un futuro me gustaría enseñar todos los conocimientos que he adquirido” (estudiante 26).

“En mis planes siempre estuvo aprender idiomas, por qué realmente me gustan, en especial el francés, además, esta licenciatura me ofrece trabajos que se acoplan a lo que me gusta” (estudiante 33).

En resumen, los estudiantes encuentran en la docencia un camino para combinar su pasión por los idiomas con la oportunidad de contribuir a la formación de otros. Su deseo de enseñar y transmitir sus conocimientos refleja un compromiso con la educación y con la importancia de que más personas adquieran las herramientas necesarias para enfrentar a un mundo interconectado y multilingüe.

De la misma manera en la agrupación ocho, las oportunidades laborales que ofrece el conocimiento de los idiomas son una motivación clave para algunos estudiantes. Además del interés personal en las lenguas, muchos ven en el aprendizaje de nuevos idiomas una ventaja competitiva que les permite acceder a una amplia variedad de empleos en diferentes campos y sectores.

Agrupación 8 Oportunidades laborales:

“Las ofertas laborales y el gusto por las materias” (estudiante 16).

“Trabajos de todo tipo” (estudiante 17).

En definitiva, el aprendizaje de los idiomas no solo responde a un gusto personal, sino que también es visto como una herramienta para acceder a diversas ofertas laborales. Los estudiantes reconocen que el dominio de varios idiomas les abre puertas a un mercado laboral más amplio y les brinda la flexibilidad de optar por trabajos en distintos ámbitos profesionales.

Por último, en la agrupación nueve, las motivaciones para aprender diferentes idiomas pueden ser variadas y personales, como lo demuestran algunos estudiantes que destacan razones fuera de las convencionales. Desde el interés por un plan de estudios atractivo hasta la pasión por la poesía en su idioma original, estos estudiantes encuentran en el aprendizaje de los idiomas una manera de enriquecer su experiencia académica y personal, además de cumplir con exigencias profesionales.

Agrupación 9 Otras motivaciones:

“La licenciatura me llevó a saber, los diferentes idiomas que hay en el mundo, y me enamoró” (estudiante 3).

“Porque mi segunda carrera me exige estudiar idiomas” (estudiante 7).

“Porque quería leer poesía en francés e inglés, pues muchos pierden el sentido original al traducirse” (estudiante 21).

“Me interesó el plan de estudios, quería aprender más idiomas y tener conocimiento académico relacionado a ello” (estudiante 36).

Con base en lo anterior, las razones que impulsan a los alumnos a aprender diversos idiomas van más allá de las oportunidades laborales o la simple curiosidad. Para ellos, el conocimiento de las lenguas es una puerta a un mundo más profundo de expresión artística, académica y cultural, además de ser una herramienta necesaria para complementar otras áreas de estudio. Su motivación refleja una búsqueda de crecimiento integral y de conexiones más auténticas con el mundo.

A partir de las respuestas recolectadas, es posible identificar patrones comunes que agrupan las razones para aprender lenguas extranjeras. Estas motivaciones van desde el interés por las oportunidades laborales hasta el deseo de conocer otras culturas o el simple gusto por los idiomas. Los siguientes datos, muestran una visión más clara sobre las motivaciones que guían a los estudiantes en su decisión sobre el aprendizaje de nuevos idiomas.

Figura 83.

Motivaciones



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos del cuestionario sobre motivaciones, creencias y objetivos en la Licenciatura en Lenguas Modernas.

- Agrupación 1: Gusto por los idiomas debido a las oportunidades que ofrecen

Total, de estudiantes: 4 estudiantes (5, 11, 19, 20)

Porcentaje: Si consideramos que hay 38 estudiantes en total, el 10.5% de los estudiantes expresan que el gusto por los idiomas y las oportunidades que ofrecen son su motivación principal.

- Agrupación 2: Interés en aprender idiomas

Total, de estudiantes: 5 estudiantes (9, 23, 24, 29, 30)

Porcentaje: El 13.1% de los estudiantes mencionan que su interés principal es aprender nuevos idiomas.

- Agrupación 3: Interés por la lingüística del idioma

Total, de estudiantes: 4 estudiantes (4, 28, 10, 14)

Porcentaje: El 10.5% de los estudiantes se sienten motivados por el interés en la estructura y el sonido de los idiomas.

- Agrupación 4: Habilidad en los idiomas

Total, de estudiantes: 2 estudiantes (1, 2)

Porcentaje: El 5.2% de los estudiantes se sienten motivados por su habilidad innata para aprender idiomas.

- Agrupación 5: Deseo de conocer otras culturas y viajar

Total, de estudiantes: 10 estudiantes (6, 12, 18, 25, 27, 31, 32, 34, 37, 38)

Porcentaje: El 26.3% de los estudiantes expresan que su principal motivación es conocer otras culturas y viajar.

- Agrupación 6: Importancia de aprender idiomas en el mundo actual

Total, de estudiantes: 4 estudiantes (22, 35, 8, 15)

Porcentaje: El 10.5% de los estudiantes consideran que la importancia de aprender idiomas en el mundo actual es su principal razón.

- Agrupación 7: Interés en la docencia

Total, de estudiantes: 3 estudiantes (26, 33, 13)

Porcentaje: El 7.8% de los estudiantes mencionan su interés en la docencia como motivación principal para estudiar idiomas.

- Agrupación 8: Oportunidades laborales

Total, de estudiantes: 2 estudiantes (16, 17)

Porcentaje: El 5.2% de los estudiantes están motivados principalmente por las oportunidades laborales que ofrece el aprendizaje de idiomas.

- Agrupación 9: Otras motivaciones

Total, de estudiantes: 4 estudiantes (36, 3, 21, 7)

Porcentaje: El 10.5% de los estudiantes mencionan otras motivaciones, como el plan de estudios, la poesía y exigencias de otras carreras.

Para finalizar, el aprendizaje de idiomas entre los estudiantes se sustenta en una amplia variedad de motivaciones, desde el interés en nuevas culturas y oportunidades de viaje, hasta el reconocimiento de la importancia de las lenguas en el mercado laboral actual. Además, muchos ven en los idiomas una herramienta clave para desarrollar carreras en la docencia o para satisfacer intereses personales, como la lectura de poesía o la adquisición de habilidades lingüísticas. Al analizar estas razones de los alumnos, se observa que el deseo de conocer otras culturas y viajar es la motivación más común, seguido por el interés en aprender idiomas y la relevancia laboral, lo que demuestra la importancia de los idiomas en un mundo globalizado y lleno de oportunidades.

Pregunta 2 ¿Tienes alguna experiencia previa en el estudio de idiomas extranjeros?

En la agrupación uno, se observa que los estudiantes tienen experiencias previas en cursos de inglés. Estas respuestas reflejan una tendencia generalizada entre los estudiantes hacia la formación en este idioma, aunque con variaciones en el tiempo y contexto en el que llevan a cabo sus estudios.

Agrupación 1 Cursos:

"Sí, estuve en un curso de inglés." (estudiante 1).

"Solo en cursos" (estudiante 4).

"Sí, tomé un curso de inglés 2 años antes." (estudiante 19).

"Sí, llevaba cursos." (estudiante 21).

En resumen, todos los estudiantes de la agrupación uno, han tenido algún nivel de exposición a cursos de inglés. Esto sugiere un interés y una base previa en el aprendizaje del idioma, lo que puede ser aprovechado en su futura formación académica y profesional.

En cuanto a la agrupación dos, las respuestas revelan que la mayoría ha tenido contacto con el inglés en diversas etapas de su formación, como primaria, secundaria, preparatoria y a través de cursos extraescolares y algunos de ellos han tomado cursos de francés.

Agrupación 2 Experiencia en el sistema educativo:

"Sí, en el bachiller y la secundaria, pero los maestros no enseñaron como tal la estructura y lo importante del idioma." (estudiante 2).

"En la primaria durante 2 años recibí inglés básico." (estudiante 6).

"Sí, varios cursos extraescolares y 1 año en la facultad de lenguas de la BUAP." (estudiante 8).

"Medio año en otra universidad." (estudiante 17).

"Solamente lo que me enseñaron en la escuela medio superior." (estudiante 18).

"En la preparatoria nos daban inglés, pero creo que no nos brindaron el conocimiento suficiente" (estudiante 22).

"Fueron las clases de inglés en secundaria y en bachillerato" (estudiante 31).

“Únicamente tomé clases de inglés en la escuela desde primaria” (estudiante 33).

“Sí, en preparatoria aprendí lo básico de inglés y tomé algunos cursos de francés” (estudiante 35).

“Sólo con los maestros de inglés de secundaria y preparatoria” (estudiante 37).

“Iba a cursos inglés ese primero de secundaria” (estudiante 38).

En conjunto, los estudiantes de la agrupación dos han tenido experiencias variadas en el aprendizaje del inglés y del francés dentro del sistema educativo. Aunque algunos han recibido formación básica, otros mencionan limitaciones en la profundidad de los contenidos. Este panorama sugiere la necesidad de reforzar la enseñanza de los idiomas en etapas educativas clave para lograr un dominio más sólido del idioma.

Por otra parte, en la Agrupación tres, se puede observar que los estudiantes han participado en diversas actividades académicas o extracurriculares que les han permitido familiarizarse con más de un idioma, desarrollando así una perspectiva más amplia sobre el aprendizaje lingüístico.

Agrupación 3 Experiencia con múltiples idiomas:

"Sí, porque antes estudié 2 idiomas más o menos ya tengo un poco de experiencia." (estudiante 3).

"Sí, con algunos idiomas." (estudiante 7).

"Sí, estuve en otra universidad en la cual iba a conferencias de hablantes nativos de distintos idiomas." (estudiante 10).

En suma, los estudiantes muestran una experiencia previa significativa en el aprendizaje de varios idiomas o en la interacción con hablantes nativos de distintas lenguas. Esta exposición les ha proporcionado una ventaja inicial en su formación lingüística, lo que les permitirá afrontar el aprendizaje de nuevos idiomas con mayor confianza y habilidad.

En lo que respecta a la agrupación cuatro, reúne las respuestas de los estudiantes que han tenido experiencias con el idioma inglés en contextos prácticos y cotidianos fuera del entorno académico. Estas situaciones incluyen la traducción en interacciones sociales y el uso del inglés en un ambiente laboral con hablantes nativos.

Agrupación 4 Experiencia en otros contextos:

"Traducía las conversaciones de unos familiares y amigos extranjeros." (estudiante 12).

"Sólo en el idioma inglés, cuando trabajé con niños estadounidenses." (estudiante 20).

En definitiva, los estudiantes han adquirido experiencia en inglés mediante su participación en contextos reales y funcionales, como la traducción de conversaciones y el trabajo con hablantes nativos. Estas vivencias les han permitido aplicar el idioma de manera práctica, lo que contribuye a su capacidad de comunicación en situaciones de la vida diaria.

Por otro lado, en la agrupación cinco, los estudiantes mencionaron no tener experiencia previa en el aprendizaje de los idiomas. Sus respuestas muestran una ausencia de formación o exposición formal al idioma, lo que contrasta con las experiencias de las otras agrupaciones que sí han tenido algún contacto con algún idioma.

Agrupación 5 Sin experiencia previa:

"No." (estudiantes 2, 5, 14, 15, 16, 23, 25, 29, 30 y 34).

"No, ninguno." (estudiante 9).

"No, ninguna." (estudiante 11).

"No, ninguna experiencia." (estudiante 13).

"No, aunque quisiera tener una buena experiencia" (estudiante 32).

Por último, la falta de exposición presenta un reto inicial en su formación lingüística, pero también una oportunidad para desarrollar sus habilidades desde una base sólida y adaptada a sus necesidades.

El análisis de las respuestas de los estudiantes respecto a su experiencia con el aprendizaje de los idiomas revela una variedad de contextos y niveles de exposición. Los estudiantes presentan distintos grados de conocimiento de los idiomas, desde aquellos con formación académica y práctica en inglés o en francés, hasta quienes no han tenido contacto previo.

Figura 84.

Experiencia con los idiomas



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos del cuestionario sobre motivaciones, creencias y objetivos en la Licenciatura en Lenguas Modernas.

- Agrupación 1: Cursos

Total, de estudiantes: 4 estudiantes (1, 4, 19, 21).

Porcentaje: Si consideramos que hay 34 estudiantes en total, 11.7% de los alumnos expresa haber tomado cursos antes de ingresar a la licenciatura.

- Agrupación 2: Experiencia en el sistema educativo

Total, de estudiantes: 11 estudiantes (2, 6, 17, 18, 22, 31, 33, 35, 37, 38).

Porcentaje: El 32.3% de los alumnos han tenido alguna experiencia con los idiomas dentro del sistema educativo formal.

- Agrupación 3: Experiencia con múltiples idiomas

Total, de estudiantes: 3 estudiantes (3, 7 y 10).

Porcentaje: El 8.8% de los alumnos han tenido contacto con varios idiomas.

- Agrupación 4: Experiencia en otros contextos

Total, de estudiantes: 2 estudiantes (12 y 20).

Porcentaje: El 5.8% de los alumnos han utilizado los idiomas en situaciones prácticas, como la traducción o el trabajo con hablantes nativos en un contexto laboral.

- Agrupación 5: Sin experiencia previa

Total, de estudiantes: 14 estudiantes (2, 3, 5, 11, 14, 15, 16, 23, 25, 29, 30, 32 y 34).

Porcentaje: El 41.1% de los alumnos indicaron no tener experiencia previa con algún idioma.

Finalmente, el análisis de las respuestas de los estudiantes sobre su experiencia con los idiomas revela una amplia diversidad en el nivel de exposición y aprendizaje. Mientras que algunos han tenido formación formal a través de cursos y el sistema educativo, otros han adquirido habilidades en contextos prácticos o, por el contrario, no cuentan con experiencia previa. Esta variabilidad indica la necesidad de mejorar la enseñanza de los idiomas, adaptando las estrategias a las características y necesidades específicas de cada grupo. Así, se puede fomentar un aprendizaje más significativo para todos los estudiantes, independientemente de su punto de partida.

Criterio 2 Conocimientos previos del francés

Pregunta 3 ¿Tenías algún conocimiento previo de la lengua francesa antes de comenzar tus estudios en Lenguas Modernas?

En la agrupación uno, las opiniones de los estudiantes sobre sus experiencias relacionadas con cursos de idiomas, específicamente en inglés y francés, proporciona una visión clara de cómo estos antecedentes pueden afectar su aprendizaje actual.

Agrupación 1 Conocimientos previos a través de cursos:

"Sí, igualmente en el CELE de la BUAP." (estudiante 8).

"Sí llevaba cursos y leía." (estudiante 21).

"Sí, sólo del inglés y muy poco en francés" (estudiante 29).

"Sí, en preparatoria por 1 año tomé un curso" (estudiante 35).

En síntesis, Las respuestas de los estudiantes reflejan una diversidad de experiencias previas en la adquisición de idiomas, destacando la importancia de los cursos formales y la lectura como herramientas esenciales en este proceso.

Por lo que se refiere a la agrupación dos, el aprendizaje de un segundo idioma no siempre se limita a entornos formales; muchas veces, se nutre de experiencias informales que enriquecen el proceso.

Agrupación 2 Conocimientos previos adquiridos de manera informal:

"Solo viendo películas o caricaturas." (estudiante 4).

"Sí, gracias a películas y amigos extranjeros." (estudiante 10).

"Solo por apps." (estudiante 17).

En suma, las respuestas de los estudiantes subrayan el impacto significativo de los métodos de aprendizaje informales en la adquisición de un segundo idioma. A través de la visualización de películas, caricaturas y el uso de aplicaciones, los estudiantes han podido complementar su educación formal y desarrollar una conexión más orgánica con el idioma.

Por otro lado, en la agrupación tres, el dominio de un segundo idioma puede variar significativamente entre los estudiantes, y muchos comienzan su aprendizaje con conocimientos básicos o parciales. Estas experiencias iniciales pueden influir en su motivación y enfoque hacia el aprendizaje a medida que avanzan en sus estudios.

Agrupación 3 Conocimientos básicos o parciales:

"Solo un poco es que era una lengua romance y que su gramática es complicada no me había adentrado tal cual hasta que empecé la carrera." (estudiante 13).

"Solo un poco." (estudiante 14).

En suma, las respuestas de los estudiantes ponen de manifiesto que, a pesar de contar con solo conocimientos básicos o parciales, existe un reconocimiento de la complejidad del idioma. Este entendimiento puede ser un punto de partida crucial para su desarrollo académico en la carrera, dando como resultado un esfuerzo adicional por profundizar en el estudio de la lengua.

En cuanto a la agrupación cuatro, la falta de conocimientos previos en un segundo idioma puede ser un punto de partida significativo para muchos estudiantes. Lo que nos permite reflexionar sobre diversos aspectos que deben tomarse en cuenta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma.

Agrupación 4 Sin conocimiento previo:

"No, ningún conocimiento como tal." (estudiante 1).

"No, ninguna." (estudiante 2).

"No, por qué antes no sabía nada, pero estudiando ahorita ya sé más." (estudiante 3).

"No." (estudiantes 5, 6, 16, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 33, 34, 26 y 37).

"No, nunca había tenido clases de francés." (estudiante 11).

"No, no tenía ningún conocimiento." (estudiante 12).

"Ningún conocimiento." (estudiante 15).

"Ninguna." (estudiante 18).

“No tenía conocimiento en lo absoluto” (estudiante 22).

“Ninguno” (estudiante 23, 31).

“No tenía conocimiento previo de la lengua francesa” (estudiante 32).

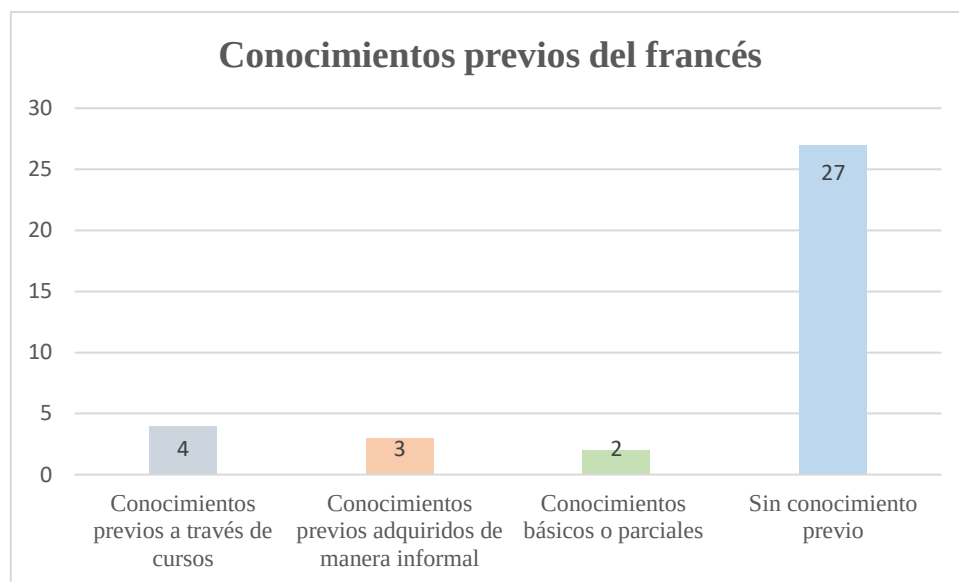
“No tenía ningún conocimiento” (estudiante 38).

Para finalizar, a medida que estos estudiantes avanzan en el estudio del idioma, será fundamental proporcionarles herramientas y recursos que fomenten su confianza y les ayuden a desarrollar una base sólida en el francés. Con la guía adecuada, pueden transformar su ausencia de conocimiento en un conocimiento sólido del idioma.

A partir de las respuestas de los estudiantes, se proporciona una comprensión clara del contexto en el que se encuentran los estudiantes y plantea desafíos y oportunidades para la enseñanza del francés, destacando la necesidad de estrategias que se adapten a las diversas trayectorias de aprendizaje de los estudiantes.

Figura 85.

Conocimientos previos del francés



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos del cuestionario sobre motivaciones, creencias y objetivos en la Licenciatura en Lenguas Modernas.

- Agrupación 1: Conocimientos previos a través de cursos

Total, de estudiantes: 4 estudiantes (8, 21, 29 y 35).

Porcentaje: Si consideramos que hay 36 estudiantes en total, el 11.1% de los estudiantes indica haber adquirido conocimientos previos a través de cursos, lo que sugiere que una parte menor de la muestra ha tenido una formación estructurada en el idioma.

- Agrupación 2: Conocimientos previos adquiridos de manera informal

Total, de estudiantes: 3 estudiantes (44, 10 y 17).

Porcentaje: El 8.3% de los alumnos ha obtenido conocimientos previos de manera informal, destacando la influencia de recursos como películas y aplicaciones en su aprendizaje. Esto sugiere que la exposición informal al idioma es menos común entre los estudiantes.

- Agrupación 3: Conocimientos básicos o parciales

Total, de estudiantes: 2 estudiantes (13 y 14).

Porcentaje: 5.5% de los alumnos reporta tener conocimientos básicos o parciales, lo que indica que muy pocos han tenido alguna exposición previa al idioma más allá de un reconocimiento general. Esto sugiere que la mayoría de los estudiantes se encuentran en un nivel de conocimiento mínimo.

- Agrupación 4: Sin conocimiento previo

Total, de estudiantes: 27 estudiantes (1, 2, 3, 5, 6, 11, 12, 15, 16, 18, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 33, 34, 26 y 37).

Porcentaje: 75% de los alumnos no tiene ningún conocimiento previo del idioma, lo que representa la mayor parte de la muestra. Esta cifra resalta que la mayoría de los encuestados está comenzando su aprendizaje del francés desde cero, lo que puede implicar una necesidad de apoyo y recursos adicionales para facilitar su aprendizaje.

En conjunto, estas observaciones sugieren que, para facilitar el aprendizaje eficaz del francés, es fundamental crear un entorno educativo adaptable que reconozca las diversas trayectorias y necesidades de cada estudiante.

Pregunta 4 En caso afirmativo, ¿cuál fue tu nivel de competencia en francés antes de comenzar?

En la agrupación uno, los estudiantes reflejan una experiencia de aprendizaje en la que reconocen una base mínima, pero carecen de un conocimiento del idioma.

Agrupación 1 Nivel bajo o limitado:

"Pequeñas palabras." (estudiante 4).

"Mi nivel fue demasiado bajo." (estudiante 10).

“Conocí palabras, un poco de vocabulario, pero no sobre la estructura del idioma” (estudiante 35).

En resumen, las respuestas indican que los estudiantes con un nivel bajo tienen una familiaridad superficial con palabras o poco vocabulario. No obstante, conforme los alumnos avancen en su proceso de aprendizaje del idioma irán mejorando e incrementando su vocabulario.

Por el contrario, en la agrupación dos, los estudiantes que se ubican en un nivel inicial o principiante (A1 y A2) reflejan un conocimiento básico del idioma, destacando su experiencia previa con el aprendizaje formal. Estas respuestas muestran un enfoque en el desarrollo de habilidades elementales, como el manejo de frases sencillas y vocabulario básico.

Agrupación 2 Nivel Inicial/Nivel elemental:

"A1" (estudiante 17).

"A2" (estudiantes 8 y 21).

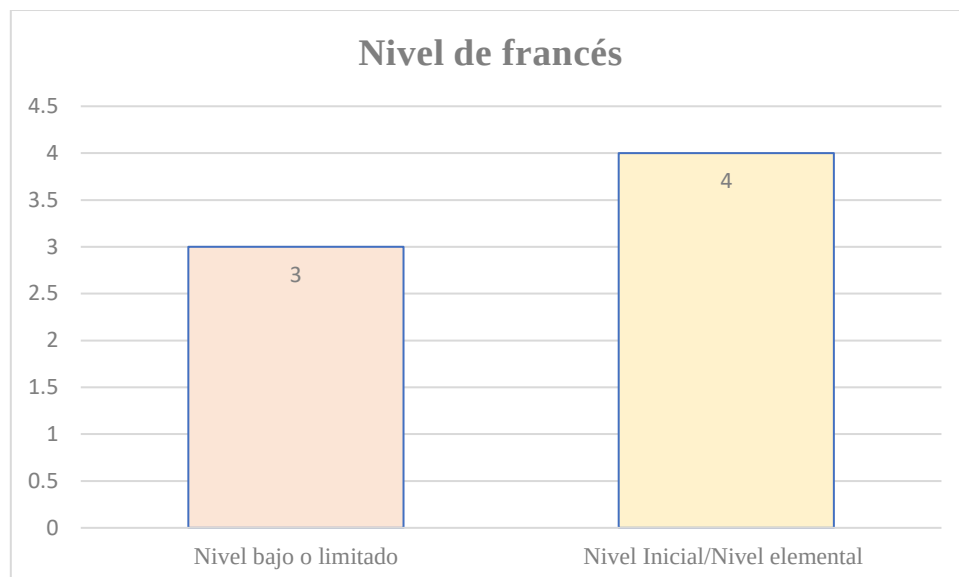
“Tuve 2 años de francés en secundaria y aprendí lo básico” (estudiante 29).

En suma, los estudiantes en esta categoría han alcanzado una base elemental en su aprendizaje del idioma, con experiencia limitada pero significativa en situaciones cotidianas. Aunque su competencia es básica, este nivel les proporciona las herramientas necesarias para progresar hacia etapas más avanzadas.

Con base en las respuestas obtenidas en la pregunta cuatro, encontramos dos agrupaciones principales en función de su nivel de competencia en el idioma: aquellos con un nivel bajo o limitado y aquellos que se sitúan en niveles iniciales o principiantes, clasificados en los niveles A1 y A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Mientras que algunos estudiantes expresan dificultades significativas con el vocabulario y la estructura básica del idioma, otros han logrado adquirir nociones elementales a través de experiencias de aprendizaje formal.

Figura 86.

Nivel de francés



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos del cuestionario sobre motivaciones, creencias y objetivos en la Licenciatura en Lenguas Modernas.

- Agrupación 1: Nivel bajo o limitado

Total, de estudiantes: 3 estudiantes (4, 10 y 35).

Porcentaje: Si consideramos que en esta pregunta solo respondieron siete estudiantes, el 42.8% de los alumnos expresó tener un nivel limitado de vocabulario.

- Agrupación 2: Nivel Inicial/Nivel elemental

Total, de estudiantes: 4 estudiantes (8, 17, 21 y 29).

Porcentaje: El 57.1% de los alumnos mencionaron haber tenido una experiencia formal de aprendizaje de dos años en nivel básico.

En síntesis, las respuestas de los estudiantes muestran una clara distinción entre aquellos con un nivel muy limitado, quienes tienen dificultades para manejar incluso el vocabulario básico y la estructura del idioma, y aquellos que se sitúan en niveles iniciales o principiantes, con un mayor dominio de expresiones y frases sencillas. Mientras que el primer grupo requiere un enfoque más intensivo en los aspectos fundamentales del lenguaje, el segundo grupo ha alcanzado una base sólida que les permite avanzar hacia un conocimiento más profundo del idioma. Este análisis subraya la necesidad de adaptar las estrategias según el nivel de cada estudiante.

Criterio 3 Perspectivas profesionales

Pregunta 5 ¿Tienes ya en mente algún área específica en la que desees trabajar después de completar tus estudios de lenguas modernas?

En la agrupación uno, los estudiantes revelan interés por desempeñarse en diversas áreas relacionadas con la traducción de textos, la interpretación, y el trabajo en empresas formales. A lo largo de las respuestas, se aprecia una clara inclinación por carreras en estos ámbitos, ya sea como traductores literarios, empresariales o intérpretes.

Agrupación 1 Traducción e interpretación:

“Ser traductora en alguna empresa formal (...)” (estudiante 1).

“Sí, siendo traductora, me gustaría traducir libros tal vez” (estudiante 2).

“Como traductora o intérprete” (estudiante 4).

“Aduanas o intérprete” (estudiante 5).

“Traductora” (estudiante 11).

“Traductora de una empresa (...)” (estudiante 12).

“Traductor (...)” (estudiante 13).

“Traducción” (estudiante 15).

Sí, me gustaría estar en alguna empresa como traductora (estudiante 19).

“Sí, traductora o intérprete (...)” (estudiante 20).

“Me gustaría dedicarme la traducción (...)” (estudiante 24).

“Sí, como intérprete (...)” (estudiante 26).

“Traducción empresarial” (estudiante 29).

“Por el momento, me interesa la traducción e interpretación (...)” (estudiante 33).

“Me gustaría ser traductora” (estudiante 35).

“En traducción (...)” (estudiante 34).

“Quisiera dedicarme a algo relacionado a la traducción de libros o trabajar en algún otro país” (estudiante 36).

“Traducción (...)” (estudiante 38).

Finalmente, las respuestas reflejan que la mayoría de los estudiantes desea desarrollar una carrera profesional en el campo de la traducción y de la interpretación. Desde la traducción de libros hasta trabajos en empresas formales, los alumnos muestran un firme compromiso

con su elección profesional, destacando su motivación por aplicar sus habilidades lingüísticas en entornos diversos.

Por otra parte, en la agrupación dos, los alumnos expresan su interés por dedicarse a la docencia, con un enfoque particular en la enseñanza de los idiomas. Las respuestas reflejan un deseo por transmitir conocimientos, especialmente en inglés y en francés, a nivel de bachillerato y universidad. Lo anterior nos muestra una clara vocación y un compromiso por formar a futuras generaciones en el ámbito educativo.

Agrupación 2 Docencia:

“Trabajar en una escuela ya sea bachillerato o universidad” (estudiante 12).

“Enseñanza en la lengua de inglés” (estudiante 13).

“Sí, enseñanza de idiomas” (estudiante 16).

“Maestra” (estudiantes 20 y 26).

“Docencia” (estudiantes 21 y 38).

“Sí, en el área de educación” (estudiante 23).

“A la enseñanza” (estudiante 24).

“Me gustaría mucho dar clases de inglés y tal vez francés a alumnos de preparatoria” (estudiante 31).

Para resumir, los estudiantes que se inclinan por la docencia destacan su interés por la enseñanza de lenguas extranjeras y su deseo de trabajar en instituciones educativas. Desde la educación básica hasta niveles superiores, estos futuros docentes están motivados por contribuir al aprendizaje de idiomas, reflejando una vocación marcada por el deseo de compartir su conocimiento y sus habilidades lingüísticas.

En cuanto a la agrupación tres, los alumnos muestran una preferencia por profesiones que involucren viajes y contacto con diferentes culturas, como ser guías turísticos, azafatas o sobrecargos, así como trabajar en cruceros. Estos estudiantes evidencian una marcada inclinación hacia el sector turístico, atraídos por la posibilidad de explorar nuevos destinos y participar activamente en la industria del turismo.

Agrupación 3 Áreas relacionadas con el turismo:

“(…) Ser guía turística (…)” (estudiante 1)

“Zonas turísticas trabajar como guía turística” (estudiante 6).

“Turismo, etcétera” (estudiante 7).

“Me gustaría ser azafata” (estudiantes 8, 34 y 38).

“Azafata (...)” (estudiante 11).

“Sobrecargo” (estudiante 17).

“Me gustaría trabajar en cruceros” (estudiante 22).

“Sí, deseo ser azafata en un avión, me gustaría mucho conocer otros países” (estudiante 32).

“(...) me gustaría también trabajar en algo turístico” (estudiante 33).

Por último, los estudiantes de esta agrupación destacan su deseo de desarrollarse profesionalmente en el ámbito del turismo, ya sea como guías turísticos, azafatas o en puestos relacionados con el transporte y los viajes. Sus respuestas reflejan un fuerte interés por conocer otros países y culturas, lo que pone de manifiesto su entusiasmo por las oportunidades que ofrece el sector turístico para combinar trabajo y exploración del mundo.

Comparado con las agrupaciones anteriores en la agrupación cuatro, los estudiantes expresan su interés por incursionar en áreas profesionales diversas que van más allá de la docencia, la traducción o el turismo. Los ámbitos mencionados incluyen el trabajo en consulados y embajadas, el cine, y el sector de la defensa nacional. Estas respuestas reflejan diversidad de intereses y ambiciones, cada una orientada hacia campos específicos que requieren habilidades y conocimientos especializados.

Agrupación 4 Otras áreas:

“(...) trabajar en un consulado” (estudiante 1).

“En la embajada de México” (estudiante 3).

Sí, en el mundo del cine (estudiante 10).

“Sí, entrar al sector de la defensa nacional con estudios terminados nivel superior y poder estar en esa área” (estudiante 30).

En definitiva, las respuestas reflejan un claro deseo de contribuir en sectores específicos, ya sea representando a su país en el exterior, participando en la industria cinematográfica o desempeñándose en roles clave dentro de la seguridad nacional, destacando la diversidad de sus aspiraciones profesionales.

Por el contrario, en la agrupación cinco, las respuestas reflejan un estado de reflexión y búsqueda, en el que los estudiantes aún no han encontrado un área que despierte su interés o simplemente no han dedicado tiempo suficiente para tomar una decisión definitiva sobre su futuro laboral.

Agrupación 5 Sin una elección clara o en proceso de decisión:

“Todavía no” (estudiante 9).

Aún no (estudiante 14, 28).

Todavía sigo pensando en el área que quiero (estudiante 18).

“Yo diría que aún no, ya que ningún área me llama la atención” (estudiante 23).

“Creo que no como tal” (estudiante 27).

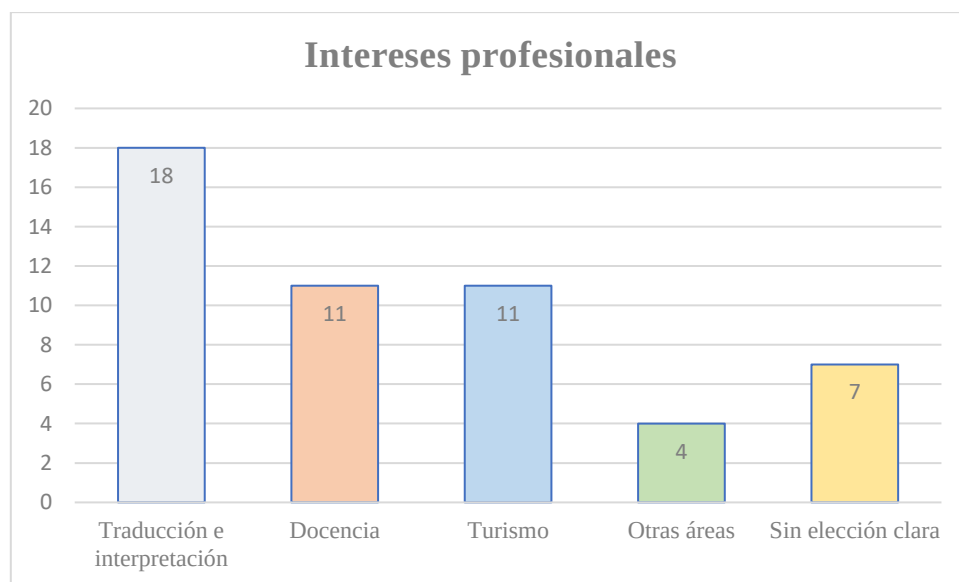
“La verdad no he pensado mucho en eso” (estudiante 37).

Así pues, aunque los alumnos no han definido aún su camino, este proceso es natural y les permitirá descubrir con el tiempo qué áreas o campos podrían alinearse mejor con sus intereses y habilidades.

A partir de las respuestas de los estudiantes respecto a sus intereses profesionales, clasificándolos en cinco categorías: traducción e interpretación, docencia, áreas relacionadas con el turismo, otras áreas específicas, y aquellos que aún no han tomado una decisión clara. Reflejan una diversidad de aspiraciones, desde un fuerte enfoque en áreas lingüísticas y educativas hasta profesiones relacionadas con viajes, diplomacia, y el cine, así como aquellos que se encuentran en proceso de exploración vocacional.

Figura 87.

Intereses profesionales



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos del cuestionario sobre motivaciones, creencias y objetivos en la Licenciatura en Lenguas Modernas.

- Agrupación 1: Traducción e interpretación

Total, de estudiantes: 18 estudiantes (1, 2, 4, 5, 11, 12, 13, 15, 19, 20, 24, 26, 29, 33, 34, 35, 36 y 38).

Porcentaje: Considerando que en la pregunta cinco se recolectaron 51 respuestas, el 35.2% de los alumnos muestra un claro interés por dedicarse a la traducción e interpretación, indicando una fuerte vocación en estas áreas. La mayoría de las respuestas se centra en trabajar como traductores o intérpretes en empresas o en la traducción de libros, sugiriendo un enfoque profesional claro.

- Agrupación 2: Docencia

Total, de estudiantes: 11 estudiantes (12, 13, 16, 20, 21, 26, 23, 24, 31 y 38).

Porcentaje: El 21.5% de los alumnos se inclinan hacia la docencia, mostrando interés en la enseñanza de los idiomas, especialmente del inglés y del francés. Este grupo refleja un compromiso significativo con la educación y la formación de futuros estudiantes.

- Agrupación 3: Áreas relacionadas con el turismo

Total, de estudiantes: 11 estudiantes (1, 6, 7, 8, 11, 17, 22, 32, 33, 34 y 38).

Porcentaje: El 21.5% de los alumnos manifiesta interés por carreras en el turismo, con un enfoque en ser guías turísticos o trabajar como azafatas. Esto sugiere un interés en profesiones que ofrecen experiencias de viaje y contacto cultural.

- Agrupación 4: Otras áreas

Total, de estudiantes: 4 estudiantes (1, 3, 10, 30).

Porcentaje: El 7-8% de los alumnos tienen interés en áreas como la diplomacia, el cine o la defensa nacional. Este grupo es el más pequeño, lo que sugiere que, aunque hay aspiraciones en campos específicos, estos no son tan comunes entre el total de estudiantes.

- Agrupación 5: Sin una elección clara o en proceso de decisión

Total, de estudiantes: 7 estudiantes

Porcentaje: El 13.7% de los estudiantes no ha definido claramente su camino profesional y está en un proceso de reflexión. Esto indica que, aunque están en busca de orientación, no tienen una dirección definida, lo que es común en etapas iniciales de formación profesional.

En resumen, las respuestas de los estudiantes reflejan una variedad de intereses profesionales, destacando la traducción e interpretación, la docencia y el turismo como las

áreas más populares. Estas elecciones sugieren un fuerte interés por el trabajo con idiomas, ya sea en el ámbito educativo, empresarial o en el turismo. A su vez, un grupo más pequeño de estudiantes explora opciones menos comunes, como el cine, la diplomacia o la defensa nacional, lo que indica la diversidad de aspiraciones dentro del grupo. Finalmente, un porcentaje significativo aún está en proceso de reflexión, lo que es natural en esta etapa de sus vidas, y sugiere que están abiertos a explorar nuevas oportunidades antes de tomar una decisión definitiva sobre su futuro profesional.

Pregunta 6 ¿Cómo crees que el conocimiento de lenguas modernas, excluyendo el francés, puede influir en tus oportunidades profesionales?

En la agrupación uno, podemos observar cómo el conocimiento de diferentes lenguas es valorado por su impacto positivo en el ámbito profesional. Estas respuestas destacan que la capacidad de comunicarse en otros idiomas no solo amplía las oportunidades laborales, sino que también se ha convertido en un requisito en muchos sectores.

Agrupación 1 Ventajas laborales y profesionales:

“Sí, hoy en día el saber más de un idioma puede abrirte muchas puertas en cualquier trabajo” (estudiante 2).

“Sí, porque ayuda a comprender más” (estudiante 3).

“El tener mejores oportunidades de empleo” (estudiante 4).

“Porque ya en muchos trabajos piden 2 idiomas por lo mismo de los negocios o tratados” (estudiante 5).

“El hecho de hablar más de un idioma ayuda a la hora de buscar trabajo” (estudiante 9).

“Sí, creo que influye mucho en el campo laboral, es importante ampliar nuestros conocimientos en idiomas, en la mayoría de los trabajos que piden inglés como mínimo” (estudiante 11).

“Realmente sí ya que suelen pedir conocimientos de idiomas en unas áreas de trabajo” (estudiante 12).

“Me puede abrir puertas en escuelas” (estudiante 16).

“Claro en todos los campos de trabajo” (estudiante 17).

“Me puede ayudar para conseguir más áreas de oportunidades. Debido a que, fuera del país son necesarios hablar idiomas” (estudiante 18).

“Yo creo que ahora ya es importante, en muchos trabajos piden más de 2 idiomas” (estudiante 19).

“Me brindaría poder trabajar ampliamente y también el desarrollarme y expresarme con las personas” (estudiante 20).

“Que gracias al conocimiento de otra lengua puedes comunicar tus ideas y tienes más oportunidad de trabajo” (estudiante 22).

“En dialogar en otros idiomas y oportunidades de trabajo” (estudiante 23).

“Muchas veces nos dice que el inglés es el idioma que abrirá el camino al profesionalismo” (estudiante 24).

“Sirven en cualquier ámbito laboral ya que facilitan la comunicación” (estudiante 26).

“A lo mejor y si va que las empresas buscan cierto nivel” (estudiante 27).

“Se puede viajar y entrar a alguna compañía francesa, lo importante es que se lleve a cabo” (estudiante 29).

“Por el conocimiento influido para poder llevar a cabo las enseñanzas aprendidas en algún trabajo o beneficio personal” (estudiante 30).

“Yo creo que siempre va a valer un poco más si tienes algún otro tipo de conocimiento, y si es en lenguas un poco más” (estudiante 31).

“Al tener una mayor preparación puedes obtener un puesto de trabajo mejor, o desenvolverte en áreas relacionadas con el idioma” (estudiante 37).

En general, las respuestas de los estudiantes confirman que el dominio de más de un idioma es un factor determinante para acceder a mejores oportunidades en el mercado laboral. Los idiomas no solo facilitan la comunicación en un entorno globalizado, sino que también abren puertas a posiciones más competitivas y diversificadas.

Respecto a la agrupación dos, a partir de las respuestas de los estudiantes, podemos ver que el conocimiento de idiomas se percibe como una herramienta esencial para comunicarse en un mundo globalizado, ampliar horizontes y explorar nuevas culturas.

Agrupación 2 Interacción multicultural:

"Aplicando para viajar a más lugares" (estudiante 6).

“Abriendo puertas de empleo en otros países” (estudiante 10).

“Por qué me ayuda a tener más oportunidades laborales donde podemos sobresalir en un mundo competitivo” (estudiante 13).

"Te da oportunidades de conocer a diferentes personas de diferentes culturas" (estudiante 14).

"Tienes mayor ventaja para comunicarte con personas de distintos lugares" (estudiante 25).

"Al interactuar con otras personas que no son residentes de México" (estudiante 28).

"Nos podría ayudar a comunicarnos con las demás personas que hablen otros idiomas" (estudiante 32).

"Pienso que saber idiomas te abre muchas posibilidades, puedo trabajar fuera del país qué es lo que más me interesa" (estudiante 33).

"Porque así vamos a poder tener una mayor interacción que nos puede servir en relaciones internacionales" (estudiante 34).

"Se tiene más oportunidad o habilidad para comunicarse con otras " (estudiante 35).

"Me puede brindar más oportunidades en otros países o en puestos para solicitarlos" (estudiante 36).

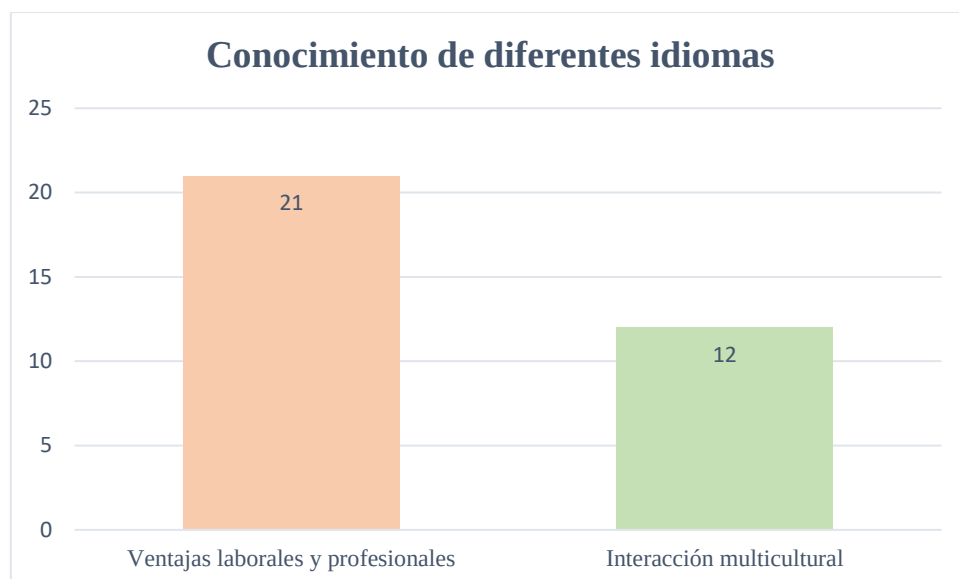
"Aprender nuevos idiomas te abre muchas puertas en el aspecto profesional, podemos conseguir un buen trabajo, viajar y conocer lugares" (estudiante 38).

Para resumir, los estudiantes coinciden en que aprender diferentes idiomas no solo ofrece ventajas profesionales, sino que también enriquece la experiencia de interacción multicultural. El dominio de otras lenguas permite viajar, trabajar en otros países, y conectar con personas de diferentes orígenes, lo que contribuye a una mayor comprensión del mundo y a un crecimiento personal y profesional.

A partir de las respuestas de los estudiantes, se refleja cómo el conocimiento de otros idiomas impacta positivamente en la vida de las personas, ya sea abriendo puertas en el mercado laboral o facilitando la comunicación y el entendimiento entre diferentes culturas.

Figura 88.

Conocimiento de diferentes idiomas



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos del cuestionario sobre motivaciones, creencias y objetivos en la Licenciatura en Lenguas Modernas.

- Agrupación 1: Ventajas laborales y profesionales

Total, de estudiantes: 21 estudiantes (2, 3, 4, 5, 9, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 31, 37).

Porcentaje: Considerando que en la pregunta seis tenemos 33 estudiantes, el 63.6% de los alumnos menciona que los idiomas abren oportunidades de empleo, especialmente en trabajos internacionales o en empresas que requieren el manejo de más de un idioma.

- Agrupación 2: Interacción multicultural

Total, de estudiantes: 12 estudiantes (6, 10, 13, 14, 25, 28, 32, 33, 34, 35, 36 y 38).

Porcentaje: El 36.3% de los estudiantes destacan la importancia de poder comunicarse con personas de diferentes culturas, lo que no solo aumenta las oportunidades laborales fuera del país, sino que también fomenta la comprensión intercultural y las relaciones internacionales.

En conjunto, estas perspectivas evidencian que aprender diferentes idiomas no solo es una inversión en el futuro profesional, sino también una puerta hacia un mundo más conectado y diverso.

Criterio 4 Creencias y percepciones

Pregunta 7 ¿Cuáles son tus creencias personales sobre la importancia de estudiar Lenguas Modernas en la sociedad actual?

En la agrupación uno, los estudiantes han expresado sus reflexiones sobre la importancia de conocer diferentes culturas e idiomas, resaltando cómo esta diversidad enriquece su entorno. A través de sus voces, se evidencian no solo las ventajas personales que conlleva el aprendizaje de nuevos idiomas, sino también la necesidad de una comunicación efectiva en un contexto globalizado y multicultural.

Agrupación 1 Apertura cultural y social:

“Creo que es importante para nosotros como sociedad el conocer más culturas e idiomas” (estudiante 2).

“Para mí es importante por nuestro contexto escolar y social” (estudiante 8).

“Abre puertas y te permite viajar y conocer” (estudiante 9).

“Son esenciales para comunicarnos vamos a ver cosas que suceden en otros lugares” (estudiante 12).

“Abrirme a conocer países, lugares en donde hablan ese idioma” (estudiante 15).

“Es muy necesario ya que nos ayuda a mejorar la manera en la que nos comunicamos” (estudiante 18).

“Al vivir en una zona turística y al encontrarse con todo tipo de extranjeros que hablan diferentes idiomas es importante saber y poder comunicarte con ellos” (estudiante 31).

“Tener conocimiento de aprender a hablar otro idioma” (estudiante 32).

“Que el mundo está muy globalizado, entonces hablar inglés ya es muy necesario, además de conocer diferentes culturas” (estudiante 33).

“Considero que es muy importante para que así podamos comunicarnos con distintas personas y aprender un poco más sobre sus tradiciones” (estudiante 34).

“Es una gran herramienta el mundo globalizado necesita y nos motiva a aprender a comunicarnos y relacionarnos con otros individuos” (estudiante 36).

“Tal vez que cuando haya turistas en Puebla nosotros podemos ayudarles” (estudiante 38).

En última instancia, fomentar la apertura social y cultura no solo beneficia a los estudiantes en su desarrollo personal, sino que también contribuye a una sociedad más inclusiva y colaborativa.

Por otra parte, en la agrupación dos, las respuestas de los alumnos ponen de manifiesto que hablar más de un idioma ya no es solo una habilidad deseable, sino una necesidad para tener éxito en el ámbito laboral actual.

Agrupación 2 Oportunidades laborales:

“Abre muchas oportunidades de trabajo, cada vez más gente aprende” (estudiante 6).

“Fuentes de trabajo” (estudiante 7).

“Abre puertas en el ámbito laboral” (estudiante 9).

“Que sin otro idioma es muy difícil encontrar un buen empleo” (estudiante 10).

“Es importante porque vivimos en una globalización donde si no conoces un idioma extra te quedas estancado perdiendo oportunidades profesionales y de conocimientos” (estudiante 13).

“En donde sea se ocupan los idiomas” (estudiante 17).

“Es muy necesario ya que nos ayuda a mejorar la manera en la que nos comunicamos” (estudiante 18).

“Solamente al entrar a un mercado laboral grande; es decir, en temas empresas” (estudiante 21).

“Puedes encontrar alguna oportunidad en la que está relacionado a las lenguas, y con el estudio lo facilita” (estudiante 28).

“Podemos obtener muchas oportunidades y sabemos dominar más idiomas” (estudiante 29).

“Que en la mayoría de los trabajos soliciten mínimo un idioma y amplía tu competencia laboral” (estudiante 11).

“Es muy importante ya que te brinda la oportunidad de que tengas un buen trabajo” (estudiante 14).

“Es básico saber un segundo idioma” (estudiante 16).

“Es importante conocer otra lengua o idioma ya que eso es parte de una sociedad y de una persona, conocer las expresiones y la pronunciación (estudiante 22).

“Aprender nuevos idiomas nos ayuda a tener un mejor futuro” (estudiante 24).

“Demasiado ya que al hablar otros idiomas te ayuda mucho” (estudiante 23).

“Actualmente el inglés es algo muy esencial que se utiliza para todo” (estudiante 25).

“Como dije en el punto anterior, no solo aprendemos idiomas sino también a comunicarnos de forma efectiva y eso nos abre grandes oportunidades” (estudiante 26).

“Creo que muchas ya que te abre puertas” (estudiante 27).

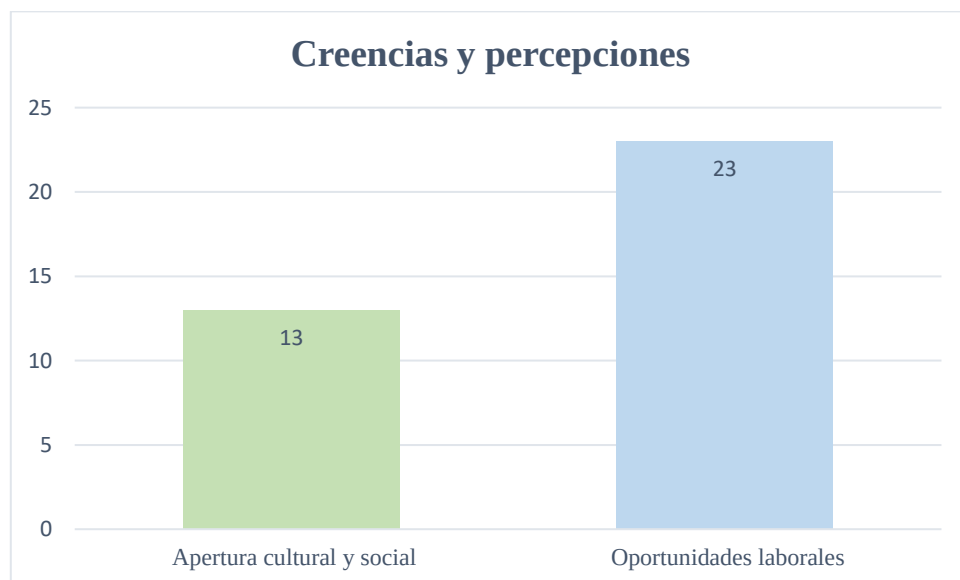
“No tengo ninguna creencia personal, pero supongo que es algo necesario en la vida cotidiana y muy necesario en el área laboral” (estudiante 30).

Con lo anterior podemos considerar que muchas organizaciones requieren al menos un segundo idioma, es evidente que invertir en el aprendizaje de lenguas extranjeras es un paso decisivo para asegurar un futuro profesional sólido y lleno de posibilidades.

A partir de las respuestas obtenidas por los estudiantes podemos observar las diferentes motivaciones que impulsan a los alumnos a aprender nuevos idiomas, desde el deseo de explorar otras culturas hasta la búsqueda de un futuro profesional más prometedor.

Figura 89.

Creencias y percepciones



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos del cuestionario sobre motivaciones, creencias y objetivos en la Licenciatura en Lenguas Modernas.

- Agrupación 1 Apertura cultural y social

Total, de estudiantes: 13 estudiantes (2, 8, 9, 12, 15, 18, 20, 31, 32, 33, 34, 36, 38).

Porcentaje: Considerando que en la pregunta ocho se registraron 36 respuestas, el 36.1% de los estudiantes asocia el aprendizaje de los idiomas con la oportunidad de ampliar sus

horizontes culturales y sociales, siendo el conocimiento de otras culturas e idiomas la razón principal.

- Agrupación 2

Total, de estudiantes: 23 estudiantes (6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30).

Porcentaje: El 63.8% de los alumnos vinculan el aprendizaje de idiomas directamente con el acceso a nuevas oportunidades laborales, destacando la creciente demanda de competencia lingüística en el mercado laboral.

En definitiva, aprender un idioma no solo abre las puertas a nuevas culturas, sino que también se consolida como una herramienta imprescindible para el éxito en el ámbito laboral actual.

Criterio 5 Expectativas a Futuro

Pregunta 8 ¿Cuáles son tus expectativas para el futuro en términos de desarrollo profesional y personal relacionado con tus estudios en Lenguas Modernas?

En la agrupación uno, los estudiantes muestran una amplia variedad de aspiraciones profesionales, en las que destacan el deseo de viajar, encontrar trabajos estables, y seguir formándose en sus áreas de interés. En sus respuestas, expresan la importancia de aplicar los conocimientos adquiridos para lograr sus metas laborales y personales

Agrupación 1 Desarrollo profesional:

“Quiero poder viajar y dependiendo de los idiomas que sepa poder dedicarme algo que verdad me haga feliz” (estudiante 2).

“Tener un buen trabajo” (estudiante 5).

“Quiero seguir aprendiendo y trabajar en una aerolínea, así como conocer países.” (estudiante 8).

“Trabajar en algo relacionado con la carrera” (estudiante 9).

“Dar clases a pequeños en mi vecindario” (estudiante 10).

“Espero grandes resultados para poder ser azafata, lograr aprender tecnicismos del área” (estudiante 11).

“Seguir generando y laborar como profesional con conocimiento de la licenciatura” (estudiante 12).

“Espero alcanzar algún día de tener un trabajo estable y ayudar a las personas con que aprendan otro idioma” (estudiante 13).

“Salir del país” (estudiante 15).

“Un buen trabajo” (estudiante 17).

“Mis expectativas son altas para poder conseguir un buen trabajo” (estudiante 18).

“Estudiar actuación y actuar en diferentes idiomas” (estudiante 20).

“Realizar otra carrera y ésta me ayude” (estudiante 23).

“Ser educadora, o personalmente viajando a otro continente” (estudiante 25).

“Estar en una empresa de traducción en cualquier parte del mundo” (estudiante 29).

“Desarrollarme bien en el ámbito laboral para que así pueda cumplir mi objetivo de entrar a una embajada mexicana en el extranjero” (estudiante 30).

“Quisiera tener un gran desarrollo en mis habilidades en otros idiomas y espero aprender todo lo relacionado a la carrera que me pueda ayudar en mi vida profesional Lograr tener un buen trabajo y poder vivir de ello” (estudiante 36).

“Lograr tener un buen trabajo y puede vivir de ello” (estudiante 37).

“Trabajar en alguno de los empleos que mencioné anteriormente y poder viajar” (estudiante 38).

En síntesis, las expectativas de los estudiantes reflejan una clara orientación hacia el crecimiento personal y profesional, con un enfoque en adquirir experiencias internacionales y especializarse en sus campos de estudio.

Asimismo, en la agrupación dos, se puede reflexionar sobre la motivación por alcanzar fluidez, no solo para facilitar el trabajo y los viajes, sino también como una herramienta clave para su desarrollo profesional.

Agrupación 2 Dominio de idiomas:

“Saber hablar fluidos los idiomas” (estudiante 4).

“Aprender más de 5 idiomas para conseguir trabajo en distintos lugares” (estudiante 6).

“Qué salgamos al menos con un 90% de los idiomas” (estudiante 16).

“Aprender tanto pronunciación y gramática de un idioma, hablar inglés y francés de manera fluida” (estudiante 22).

“Cuando comenzó mi interés por la carrera, siempre me visualicé hablando fluidamente algún idioma extranjero” (estudiante 28).

“Espero poder lograr conversaciones fluidas con otras personas y así en un futuro cuando viaje a otros lugares me será más fácil de conocer lugares y hablar con personas de igualmente cuando de clases en un futuro espero no muy lejano” (estudiante 31).

“Tener todo el empeño espera hablar otro idioma” (estudiante 32).

“Hablar fluidamente los idiomas para trabajar viajando o en otro país” (estudiante 33).

“Poder comprender cada lengua para viajar y conseguir un buen empleo” (estudiante 34).

“Espero poder tener un buen vocabulario para saber expresarme” (estudiante 35).

Por lo que, las expectativas de los estudiantes en cuanto al dominio de idiomas subrayan la importancia de lograr una buena fluidez en la comunicación, con el objetivo de obtener mejores oportunidades laborales y personales.

A partir de las respuestas de los alumnos, se pueden identificar patrones y tendencias que reflejan sus principales motivaciones, como la búsqueda de estabilidad laboral, la oportunidad de viajar, y el interés por adquirir fluidez en varios idiomas.

Figura 90.

Expectativas a futuro



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos del cuestionario sobre motivaciones, creencias y objetivos en la Licenciatura en Lenguas Modernas.

- Agrupación 1 Desarrollo profesional

Total, de estudiantes: 19 estudiantes (2, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 20, 23, 25, 29, 30, 36, 37 y 38).

Porcentaje: Tomando en cuenta que la pregunta ocho la respondieron 29 estudiantes. El 65.5% de los alumnos expresan que sus aspiraciones están viajar y encontrar un buen empleo, reflejando una clara orientación hacia la búsqueda de oportunidades laborales que involucren la movilidad internacional y el uso de los idiomas.

- Agrupación 2: Dominio de idiomas

Total, de estudiantes: 10 estudiantes (4, 6, 16, 22, 28, 31, 32, 33, 34 y 35).

Porcentaje: El 34.4% de los alumnos hace un énfasis en el aprendizaje de múltiples idiomas y en la mejora de la pronunciación y la gramática, lo que demuestra un enfoque en la comunicación efectiva en contextos internacionales.

De acuerdo con lo anterior, podemos subrayar la importancia de los idiomas como herramienta fundamental tanto para el crecimiento profesional como para la expansión de experiencias y oportunidades en un mundo cada vez más interconectado.

Finalmente, los resultados de la encuesta reflejan una diversidad de motivaciones entre los estudiantes al elegir la licenciatura en Lenguas Modernas. Los factores más destacados incluyen el interés por los idiomas, la pasión por la comunicación intercultural, y las oportunidades laborales que ofrece este campo. A través de este análisis, se ha logrado identificar no solo las razones que impulsan a los estudiantes a seguir esta formación, sino también las expectativas que tienen en cuanto a su desarrollo profesional. Estos hallazgos proporcionan una base sólida para comprender mejor las necesidades y aspiraciones de los futuros profesionales de las lenguas.

Capítulo VI. Conclusiones y recomendaciones

6.1 Conclusiones

Aunque la investigación se ha centrado en el contexto específico de la enseñanza del francés en estudiantes de la licenciatura en Lenguas Modernas, La estrategia de la gamificación podría ser aplicada a otros contextos educativos, siempre que se adapten a las necesidades particulares de los estudiantes. Sin embargo, factores como el interés de los alumnos y su familiaridad con la tecnología son limitantes importantes que deben tenerse en cuenta para asegurar el éxito de la implementación de la gamificación.

La revisión de la literatura reveló que los juegos y las experiencias lúdicas se han integrado cada vez más en nuestras vidas. Su incorporación en la educación refleja una tendencia que la UNESCO denominó en el año 2020 como "el siglo lúdico". Dado que la gamificación, ha demostrado ser efectiva para motivar y comprometer a los estudiantes, mejorando sus habilidades emocionales, sociales y cognitivas. Especialmente en contextos de conflicto, el aprendizaje mediante juegos ofrece una vía innovadora para fomentar la resiliencia y el desarrollo integral de los alumnos.

Por su parte, el Banco Mundial en el año 2023, ha subrayado la importancia de integrar la tecnología en la educación para superar las barreras de desigualdad y garantizar el acceso universal a una educación de calidad. Iniciativas como EduApp4Syria o EVOKE han mostrado que la tecnología no solo fomenta la alfabetización, sino que también fortalece habilidades esenciales para enfrentar los desafíos contemporáneos, como la resiliencia y la resolución de problemas.

En el ámbito de la educación superior, tanto el Banco Interamericano de Desarrollo en el año 2021 como la OCDE en el año 2020 coinciden en que el sistema debe adaptarse a los rápidos cambios impulsados por la tecnología y el acceso a la información global. La gamificación y el uso de las herramientas tecnológicas ofrecen a los docentes la oportunidad de innovar en sus métodos pedagógicos, creando ambientes de aprendizaje más significativos. Complementando lo anterior, en México los marcos legales y planes de desarrollo impulsan la innovación educativa, al promover el uso de la tecnología, la actualización constante de las estrategias de enseñanza y la formación de competencias digitales, con el objetivo de garantizar una educación de calidad, equitativa y accesible para todos los estudiantes.

Por lo que corresponde al constructivismo ha identificado como una de las corrientes pedagógicas más influyentes en las últimas décadas. Fundamentado en la premisa de que el conocimiento no es algo que se transfiere pasivamente de un individuo a otro, sino que se construye activamente en la mente del estudiante, este enfoque ha transformado la manera en que los docentes diseñan sus prácticas educativas. Al enfatizar la importancia de que los estudiantes sean participantes en su proceso de aprendizaje, el constructivismo fomenta la exploración, la reflexión y la conexión de los nuevos conocimientos con las experiencias previas.

Se ha señalado que este enfoque, no solo proporciona una explicación teórica sobre cómo se adquiere el conocimiento, sino que también tiene importantes implicaciones prácticas para la educación. El docente, al ser consciente de que el aprendizaje se da a través de la interacción y la actividad, puede formular estrategias que promuevan la construcción del conocimiento. Es en este punto donde se conecta con la gamificación, una estrategia que, convierte el aprendizaje en una experiencia interactiva atractiva y significativa, logrando que los estudiantes estén más motivados y comprometidos con su proceso de aprendizaje.

En lo que respecta a la gamificación, se ha determinado como la integración de los elementos del juego en entornos no lúdicos como la educación. Al utilizar las mecánicas del juego: puntos, recompensas, desafíos y niveles, dentro del aula, se crea un entorno en el que el estudiante toma el papel principal, experimenta el aprendizaje de manera dinámica y se involucra profundamente en su propio proceso de adquisición del conocimiento. Esto, a su vez, favorece la motivación intrínseca, en vista que los estudiantes no solo buscan obtener calificaciones, sino también disfrutar del propio proceso de aprender.

Se ha detectado que cuando se combina la gamificación con los principios constructivistas, se logra un entorno educativo en el que el conocimiento no solo se adquiere, sino que se experimenta y se integra de manera significativa. Trasladándolo al contexto del aprendizaje de un segundo idioma, esta estrategia puede ser particularmente eficiente. El enfoque constructivista sugiere que, para que el aprendizaje sea efectivo, debe estar conectado a lo que los estudiantes ya saben. A través de los juegos, las simulaciones o las actividades interactivas, los estudiantes pueden conectar el vocabulario, la gramática o las expresiones de la lengua extranjera con sus conocimientos previos, lo que facilita un aprendizaje más significativo.

Referente a las teorías sobre el aprendizaje de un idioma se ha asociado a Chomsky en la década de los 60 sobre la gramática universal, que plantea que los seres humanos nacemos con una capacidad innata para aprender idiomas, o la teoría del *input comprensible* de Krashen en el año 1981, que postula por exponer a los estudiantes a un lenguaje ligeramente más avanzado para facilitar su adquisición, encuentran en la gamificación el aliado ideal para llevarse a cabo. Puesto que las mecánicas del juego permiten que el lenguaje se presente de lo general a lo particular y sea comprensible, respetando el ritmo de aprendizaje de cada estudiante. De la misma manera, se asoció que la retroalimentación constante y las recompensas inmediatas que se pueden incorporar en los juegos también facilitan la asimilación de nuevos conocimientos, al proporcionar motivación continua y reconocimiento por el progreso.

Asimismo, el juego ha sido identificado desde hace mucho tiempo como una herramienta fundamental en el desarrollo los individuos. Durante la infancia, jugar permite a los niños explorar el mundo, desarrollar habilidades sociales, emocionales y cognitivas, y aprender de manera segura en un entorno estructurado. En este sentido, la gamificación no es simplemente una estrategia novedosa para captar la atención de los estudiantes, sino que se apoya en una comprensión profunda de cómo las personas aprenden de manera natural. A través de la interacción, las reglas claras y la posibilidad de tomar decisiones dentro de un contexto seguro, el juego se convierte en un medio ideal para la adquisición de conocimientos y habilidades.

Por lo tanto, es importante reconocer que el juego, en sus diversas formas, tiene un gran potencial pedagógico. La gamificación en el contexto educativo aprovecha estas dinámicas naturales del juego, aplicándolas a contextos formales de aprendizaje, como el aula, y transformando las interacciones entre docentes y estudiantes. Las actividades lúdicas no solo aumentan la participación y el compromiso, sino que también fomentan un entorno colaborativo en el que los estudiantes pueden compartir ideas, resolver problemas juntos y aprender unos de otros.

A medida que el aprendizaje se vuelve cada vez más colaborativo y menos metódico, la gamificación contribuye a que los estudiantes desarrollen habilidades cruciales para la vida, como el trabajo en equipo, la resolución de conflictos, la toma de decisiones bajo presión y la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones. Este enfoque no solo facilita el

aprendizaje de contenidos académicos, sino que también prepara a los estudiantes para aplicar sus conocimientos en contextos diversos y cambiantes.

Por este motivo, se ha constado el impacto de la gamificación en la educación no se limita únicamente a mejorar la motivación o el compromiso de los estudiantes. Cuando se implementa de manera dinámica y coherente, puede transformar profundamente el rol del docente y del estudiante dentro del aula. Los docentes pasan de ser transmisores de información a facilitadores del aprendizaje, guiando a los estudiantes a través de diferentes experiencias lúdicas que promueven la reflexión, la investigación y la resolución de problemas. Por su parte, los estudiantes asumen un papel más autónomo, desarrollando una mayor responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje.

Además, se ha detectado que la gamificación ofrece oportunidades únicas para la evaluación formativa y continua. En lugar de depender exclusivamente de exámenes o tareas escritas, los docentes pueden utilizar herramientas digitales de gamificación para hacer un seguimiento en tiempo real del progreso de los estudiantes. Esta capacidad de adaptación y ajuste inmediato permite personalizar las experiencias de aprendizaje, proporcionando a cada estudiante el apoyo que necesita para superar sus dificultades y avanzar a su propio ritmo.

Al mismo tiempo, a través de esta investigación se ha identificado que la planificación didáctica se beneficia de la incorporación de la gamificación. Una secuencia didáctica que integre actividades lúdicas bien estructuradas puede ofrecer a los estudiantes oportunidades para aplicar sus conocimientos en situaciones reales o simuladas, consolidando así su comprensión. La gamificación puede actuar como un puente entre los contenidos teóricos y su aplicación práctica, haciendo que el aprendizaje sea no solo más significativo, sino también más relevante para los estudiantes.

De esta manera, la gamificación y las estrategias de enseñanza-aprendizaje se unen en un objetivo común: maximizar la participación de los estudiantes, fomentar la reflexión y garantizar que los conocimientos adquiridos se integren de manera significativa. Estas estrategias, cuando se implementan de forma consciente y estructurada, permiten que tanto los docentes como los estudiantes optimicen sus esfuerzos y logren un aprendizaje más profundo, significativo y duradero.

En última instancia, la gamificación radica en su capacidad para hacer que el aprendizaje sea una experiencia memorable y duradera, no solo en el ámbito educativo

formal, sino también en el desarrollo de las competencias que los estudiantes podrán aplicar en su vida personal y profesional.

En lo que se refiere a la metodología empleada para la investigación realizada a través de un diseño cuasi experimental ha permitido explorar de manera detallada el impacto de la gamificación en el aprendizaje del francés en comparación con la enseñanza tradicional. Al trabajar con estudiantes de primer semestre de Lenguas Modernas. En cuanto a los instrumentos empleados: pretest, post test, programas de clase y encuesta de satisfacción y el cuestionario sobre motivaciones, creencias y objetivos en la Licenciatura en Lenguas Modernas, fueron clave para evaluar tanto el conocimiento inicial y los avances en el aprendizaje, como la percepción de los estudiantes respecto a la gamificación. Los resultados obtenidos permitieron evaluar no solo el logro de los objetivos de aprendizaje, sino también la satisfacción de los estudiantes en el grupo experimental.

En base a la intervención educativa aplicada a los dos grupos de estudiantes, uno experimental y uno de control, muestra diferencias significativas en el progreso académico, tal como se refleja en los resultados del pretest y del post-test. En ambos grupos se observan mejoras a lo largo de las 11 sesiones de clase, pero el impacto de las estrategias empleadas varía considerablemente entre ellos.

En primer lugar, en el grupo experimental, donde se implementó una estrategia de gamificación, los resultados del pretest revelan un rendimiento académico inicial limitado, con calificaciones que se distribuyen principalmente en los rangos medios y bajos. A pesar de esta situación inicial, el grupo mostró una mejora significativa en el post-test. No solo se eliminaron las calificaciones bajas, sino que la mayoría de los estudiantes logró ubicarse en los rangos más altos de puntuación (7.0 a 9.9). Esto evidencia que la gamificación no solo mejoró el rendimiento académico, sino que también contribuyó a generar un aprendizaje profundo y sostenido en los estudiantes. El cambio en las calificaciones sugiere que los estudiantes no solo asimilaron mejor los contenidos, sino que se vieron más motivados y comprometidos con su proceso de aprendizaje. La gamificación, por tanto, fomentó una mayor participación, lo que se tradujo en un incremento general en las calificaciones.

Por otro lado, el grupo de control, donde se utilizó enseñanza tradicional, también mostró una mejora en los resultados entre el pretest y el post-test. Sin embargo, el progreso fue más moderado y las calificaciones se concentraron en rangos medios (5.0 a 6.9). Aunque

ningún estudiante mantuvo calificaciones negativas en el post-test, los resultados sugieren que el aprendizaje fue menos efectivo que en el grupo experimental. La enseñanza tradicional, si bien logró avances, no alcanzó los niveles de rendimiento observados en el grupo experimental, lo que podría indicar que los estudiantes del grupo de control no desarrollaron habilidades o conocimientos tan sólidos como aquellos que participaron en el enfoque gamificado.

La diferencia en los resultados entre ambos grupos puede atribuirse a las distintas estrategias empleadas. La gamificación, al integrar elementos lúdicos y de competencia, no solo facilitó el aprendizaje de la conjugación de los verbos en presente del indicativo en francés, sino que también hizo que el proceso de aprendizaje fuera más atractivo y relevante para los estudiantes. Esta estrategia parece haber estimulado un entorno de aprendizaje dinámico y colaborativo, en el que los estudiantes se involucraron durante las sesiones de clase, lo que resultó en una mayor retención de los contenidos y en un desempeño superior.

En resumen, la intervención de gamificación en el grupo experimental tuvo un impacto positivo significativo en el aprendizaje de los estudiantes, mejorando notablemente sus calificaciones y su dominio de la conjugación verbal en francés en presente del indicativo. En cambio, la enseñanza tradicional, aunque efectiva en cierta medida, no fue tan exitosa como la gamificación para fomentar un aprendizaje significativo. La comparación entre ambos grupos resalta la importancia de implementar estrategias innovadoras que promuevan el interés, la motivación y el compromiso de los estudiantes para maximizar su potencial de aprendizaje.

Por lo que respecta al análisis de la encuesta de satisfacción revela que la gamificación fue percibida mayormente de manera positiva por los estudiantes, quienes destacaron su capacidad para incrementar la motivación, facilitar la comprensión de los contenidos y hacer el proceso de aprendizaje más dinámico e interactivo. Si bien se señalaron algunas áreas de mejora, como la necesidad de mayor accesibilidad tecnológica y la complementación con apuntes, la gamificación demostró ser una estrategia exitosa para fomentar la participación y el compromiso de los estudiantes. Las sugerencias aportadas por los alumnos subrayan la importancia de seguir perfeccionando esta estrategia para maximizar su potencial a futuro.

Por último, los resultados del cuestionario sobre motivaciones, creencias y objetivos en la Licenciatura en Lenguas Modernas revelaron que los estudiantes que eligen esta carrera

lo hacen motivados por su interés en los idiomas, la pasión por la comunicación bilingüe o políglota y las perspectivas laborales que ofrece esta disciplina. A través de este análisis, se han identificado tanto las razones que impulsan a los estudiantes a tomar esta decisión, como sus expectativas sobre su desarrollo profesional, lo que proporciona una visión más clara de sus necesidades y aspiraciones en relación con su futura carrera.

Recapitulando, a través de este estudio se ha verificado que la integración de la gamificación en el ámbito educativo ha demostrado ser una buena estrategia para transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tanto la UNESCO como otras organizaciones internacionales como el Banco Mundial y la OCDE han subrayado la importancia de utilizar plataformas lúdicas y tecnológicas para abordar problemas globales y fomentar competencias esenciales en los estudiantes, como el pensamiento crítico, la empatía, la resiliencia y la resolución de problemas. Los resultados obtenidos en estudios comparativos, como los análisis de pretest y post-test entre grupos de control y experimental, muestran que las estrategias de gamificación no solo incrementan el rendimiento académico, sino que también promueven una mayor motivación y compromiso en los estudiantes.

Al combinar la gamificación con teorías pedagógicas como el constructivismo y el enfoque en la alfabetización mediante la tecnología, los docentes pueden crear experiencias de aprendizaje dinámicas, personalizadas y colaborativas, en las que los estudiantes toman un rol más activo en su propio proceso educativo. En este sentido, la gamificación no solo enriquece el aprendizaje de contenidos teóricos, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos del mundo real con mayor autonomía y capacidad de adaptación.

En síntesis, la gamificación representa una innovación educativa que, implementada de manera consciente y estructurada, puede generar un impacto significativo y duradero en el ámbito educativo, mejorando no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo de los estudiantes.

6.2 Recomendaciones

A partir del análisis del cuestionario de satisfacción aplicado al grupo experimental, se identificaron áreas de mejora en la secuencia didáctica general y en la secuencia didáctica por temas. Los ajustes recomendados están orientados a optimizar la experiencia de aprendizaje, especialmente al integrar elementos de gamificación en el proceso. Las recomendaciones específicas incluyen:

- **Objetivo claro de la gamificación:** Es importante que se defina, desde el inicio, cuál será el propósito principal de la gamificación. Esto permite a los estudiantes comprender el sentido de las actividades y tener una visión clara de lo que se espera lograr.
- **Definición de misión o atributo:** Además del objetivo, es fundamental establecer una "misión" o atributo clave que los estudiantes deberán desarrollar o alcanzar. Este componente actúa como el eje central de la experiencia gamificada y ayuda a motivar a los alumnos al darles un propósito claro y concreto.
- **Tareas gamificadas o estrategias de enseñanza-aprendizaje:** Se recomienda estructurar las actividades de aprendizaje de manera gamificada, seleccionando estrategias que no solo despierten el interés de los estudiantes, sino que también fomenten el aprendizaje significativo y el compromiso activo.
- **Sistema de recompensas:** Establecer recompensas al finalizar cada tema resulta esencial para motivar a los estudiantes y para reconocer sus logros. Estas recompensas pueden incluir puntos, insignias, privilegios u otros elementos que refuercen el aprendizaje y promuevan la participación constante.
- **Provisión de retroalimentación:** Es fundamental que los estudiantes reciban retroalimentación regular sobre su progreso y desempeño. La retroalimentación efectiva contribuye a mejorar la autoconfianza y a orientar a los estudiantes en la mejora de sus habilidades y conocimientos.

En cuanto a los planes de clase, las recomendaciones derivadas del cuestionario de satisfacción sugieren:

- **Objetivo específico para la gamificación en cada clase:** Asegurar que cada clase tenga un propósito claro y alineado con el objetivo general de la gamificación. Esto facilitará la organización de las actividades y el enfoque de los estudiantes.

- Actividades para la práctica de la habilidad auditiva: Incluir actividades específicas donde los estudiantes puedan desarrollar y practicar su habilidad auditiva. Esto responde a una de las necesidades señaladas en la encuesta y ayudará a mejorar su comprensión oral.
- Anotaciones en cuadernos: Esta práctica no solo facilita la retención de información, sino que también fomenta habilidades de síntesis y organización de ideas.

Por último, al considerar las necesidades específicas del grupo, resulta necesario hacer ajustes según las limitaciones señaladas, tales como la incorporación de soporte tecnológico adecuado y la adecuación de las actividades a las características del grupo. De este modo, la gamificación no solo optimizará el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también contribuirá a una experiencia educativa significativa y adaptada a los intereses y requerimientos de los estudiantes.

Capítulo VII. Referencias

- Adame, M. (2020). Sistema de estrategias metodológicas que contribuyan a la mejora de la planeación didáctica que promueve el aprendizaje significativo en la zona escolar No. 5 y 6 de secundarias técnicas de la región centro, en Chilpancingo, Guerrero. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. No. 3. <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2207/2261>
- Aguiar, C.L. (2020). Contribución al estudio del impacto de la gamificación en el sector turístico: promoción de comportamientos proambientales. [Tesis de doctorado. Universidad de las Palmas Gran Canaria]. Repositorio Institucional ULPGC. <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/76619>
- Aguilar, I., De la Vega, J., Lugo, O. y Zarco, A. (2014). Análisis de criterios de evaluación para la calidad de los materiales didácticos digitales. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS, 9(25), pp. 73-89. <https://www.redalyc.org/pdf/924/92429919005.pdf>
- Alpuche, A. (2023). Microlearning y gamificación en la enseñanza de la Ética a nivel preparatoria, pp. 283-286. En CIIE (2023). Tendencias educativas. 9º Congreso internacional de innovación educativa. No. 6. <https://drive.google.com/file/d/17g2JKLETPG4nH4nBQPrfceFmZqSM4YsA/view>
- Alvarado, R. A. y Rosado, K. A. (2023). Uso de la gamificación como estrategia pedagógica para fortalecer la comprensión de problemas de aplicación con números racionales. Minerva Journal. Vol. 4, pp. 64-73). ISSN-E_2697-3650. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9016301.pdf>
- Amezcu, T. y Amezcu, P. (2018). La gamificación como estrategia de motivación en el aula, pp. 137-146. En Torres, A y Romero, L. M. (Editores) (2018). Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación. Universitaria Abya-Yala. ISBN: 978-9978-10-323-4.
- Amigo, F. M. (2015). Gamificación: un nuevo modelo de gestión de comportamientos deseados. Dos casos de estudio: venta de seguros y gestión medioambiental. Fundación MAPFRE. ISBN: 978-84-9844-575-6.

- Anaya, R., Arias, E., Bottan, N. y Cristia, J. (2019). ¿Funciona la gamificación en la educación? <https://publications.iadb.org/es/funciona-la-gamificacion-en-la-educacion-evidencia-experimental-de-chile>
- ANUIES. (2022). Plan Nacional de Educación. <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res022/txt7.htm>
- ANUIES. (2024). Anuario Educación Superior – Técnico Superior, Licenciatura y Posgrado 2023-2024 V.1.2. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Araya, V., Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 13(24), pp. 76-92. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>
- Ardila, J. Y. (2015). Gamificación, alternativa para innovar la relación enseñanza-aprendizaje en la licenciatura en informática y tecnología. Conference: XII Congreso de Informática Educativa. Versión Internacional. Redes Sociales en la Educación At: Tunja (Colombia). https://www.researchgate.net/publication/315757342_Gamificacion_Alternativa_para_Innovar_la_Relacion_Ensenanza-Aprendizaje_en_la_Licenciatura_en_Informatica_y_Tecnologia_de_la_UPTC
- Ardila, J.Y. (2019). Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior. magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 12 (24), pp. 71-84. doi: 10.11144/Javeriana.m12-24.stge
- Ardila, J.Y., Molina, D.A. y Rodríguez, K.D. (2016). Incidencias de la gamificación en la relación enseñanza-aprendizaje. Educación y Territorio. 6 (10), pp. 89-100. ISSN: 2256-3431. <https://revista.jdc.edu.co/index.php/reYTE/article/view/88/83>
- Aranega, S. (2019). Gamificación. COURSERA. <https://www.coursera.org/learn/innovacion-docencia-universitaria/lecture/nXsPZ/gamificacion>
- Arias, E., Pombo, C. y Vásquez, M. (2020). ¿Cómo se aprende en la era digital? Banco Interamericano de Desarrollo. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/aulasvirtuales/>

- Arias, L., Barovero, J. y Monjelat, N. (2023). El juego como mediador de aprendizajes en niños/as que habitan contextos marginarizados de la ciudad de Rosario-Argentina, pp.51-55. En Bertoldi, S., Etchegorry, M., Martinelli, M. A. y Flores. M. C. II Jornada Nacional de REDIIP. Red Interinstitucional de Investigación Psicopedagógica. Prácticas de investigación ¿Psicopedagógicas? ISBN 978-631-00-2731-9.
- Ausubel, D. P. (1980). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Trillas. ISBN: 968-24-0484-3.
- Avellón, B. (2023). El impacto de la gamificación en la educación modificando el rol del estudiante a profesor, pp. 144-148. En REDINE (Ed.). (2023). Conference Proceedings CIVINEDU 2023. Madrid, Spain: Redine. <https://doi.org/10.58909/ad23314866>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2019). BID lanza informe para dar a conocer los beneficios de la industria de videojuegos. <https://www.iadb.org/es/noticias/bid-lanza-informe-para-dar-conocer-los-beneficios-de-la-industria-de-videojuegos>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2021). ¿Cómo preparan los disruptivos a los estudiantes de hoy para ser la fuerza laboral del mañana? Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/como-preparan-los-innovadores-disruptivos-los-estudiantes-de-hoy-para-ser-la-fuerza-laboral-del-3>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2021). Transformación digital en la educación superior América Latina y el Caribe. <https://publications.iadb.org/es/transformacion-digital-en-la-educacion-superior-america-latina-y-el-caribe>
- Banco Mundial. (2023). Conectados. Tecnologías digitales para la inclusión y el crecimiento. ISBN (edición electrónica): 978-1-4648-2039-7. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/12e40c3f-5e54-440e-8f0f-982edcb156c9/content>
- Barcelata, S. (2005). Guía técnica para la selección de estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje. Coordinación de Universidades Politécnicas. https://upvm.edomex.gob.mx/sites/upvm.edomex.gob.mx/files/files/PDF/UPVM_PDF_IIN-Guia-Tecnica-Estrategias-EyA.pdf

- Barron, M. y Twinomugisha A. (2021). Los chicos no están bien: tres formas en que la tecnología educativa puede apoyar el bienestar de los estudiantes durante la pandemia de COVID-19 y a futuro. <https://blogs.worldbank.org/es/education/los-chicosno-estan-bien-tres-formas-en-que-la-tecnologia-educativa-puede-apoyar-el>
- Batistello, P. y Cybis, A.T. (2019). El aprendizaje basado en competencias y metodologías activas: aplicando la gamificación. *Arquitectura y Urbanismo*, 15 (2), pp. 31-42, ISSN 1815-5898. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376862224003>
- Bazán, B. y Huesca, G. (2015). Evaluación de gamificación como estrategia motivacional de apoyo al aprendizaje basado en problemas. *Investigación en Educación Médica*. 5 (18), pp. 934-939. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3497/349745408022/html/>
- Bejarano, B. P., Beltrán, M. D., Espitia, H. J. y Villalba, M. A. (2018). Gamificación como propuestas didáctica y motivadora en los procesos de formación en Contabilidad General para los no financieros en la Uniagustiniana. Universidad Autónoma de México. <https://repositorial.cuaieed.unam.mx:8443/xmlui/handle/20.500.12579/5358>
- Beltrán, A.D. y Reyes, W. (2018). Desarrollo de habilidades de lecto-escritura desde una propuesta gamificada, pp. 259-278. En Torres, A y Romero, L. M. (Editores) (2018). *Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación*. Universitaria Abya-Yala. ISBN: 978-9978-10-323-4.
- Beltrán, A.M., Rivera, D.E. y Maldonado, J.C. (2018). El valor de la gamificación como herramienta educativa, pp. 97-111. En Torres, A y Romero, L. M. (Editores) (2018). *Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación*. Universitaria Abya-Yala. ISBN: 978-9978-10-323-4.
- Beltran, M. R., Sánchez, M. y Adelantado, M. (2021). Tecnologías de la información y la comunicación y gamificación en la educación superior: influencia en el aprendizaje de los hábitos saludables, pp. 267-287. En Buzón, O. y Romero, C. (Coordinadores) (2021). *Metodologías activas con tic en la educación del siglo XXI*. Dykinson S.L. ISBN 978-84-1377-592-0.

- Bengochea, G. (2021). La Gamificación: una oportunidad para transformar las realidades. Revista Prefacio. 5 (7), pp. 69-82. ISSN 2591-3905 <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/PREFACIO/article/view/35733>
- Benveniste, L., Di Gropello y Rovner, H. (2019). Educación disruptiva para combatir la pobreza de aprendizaje en América Latina. <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/educacion-disruptiva-para-combatir-la-pobreza-de-aprendizaje-en-america-latina>
- Bermúdez, H. A., Silva, N. Y., Carrillo, J. I. y Zapata, L. M. (2022). OVA (Multiplataforma Offline) Mediante el Aprendizaje Basado en la Gamificación Para Fortalecer la Interpretación de Textos Literarios en Estudiantes de Grado Tercero en la Institución Educativa Distrital Débora Arango Pérez. [Tesis de Maestría. Universidad de Cartagena]. Repositorio Institucional UdeC. <https://hdl.handle.net/11227/16432>
- Banco Interamericano de Desarrollo. Iniciativas de Educación. Habilidades del siglo XXI. (s/f). <https://www.iadb.org/es>
- Binmore, K. (s.f.). Teoría de juegos. McGraw-Hill. http://www.economia.unam.mx/profesores/blopez/juegos-binmore_cap1.pdf
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales Educación XX1, Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España, vol. 10, pp. 61-82. ISSN: 1139-613X. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Bolaños, J. P. (2023). La gamificación como herramienta para la enseñanza y aprendizaje. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7(30), pp. 1846-1853. ISSN: 2616-7964. <http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v7n30/a18-1846-1853.pdf>
- Borrás, O. (2022). Introducción a la gamificación o ludificación (en educación). Madrid. Servicio de Publicaciones de la Universidad Rey Juan Carlos. ISBN: 978-84-09-38266-8.
- Bowen, A. C., Moreira, F. V., Roldan, M. A., Cadeño, M, M., Párraga, M. E. y Barcia, M. F. (2022). La gamificación en el desarrollo de la creatividad en los niños de preparatoria. 7(5), pp. 413-426. ISSN: 2550-682X. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9042635.pdf>
- Buffa, F. A., Mackenzie, M. J., Dimarco, D. M. y D'Onofrio, M. V. (2019). El uso de la gamificación como herramienta pedagógica en la enseñanza universitaria por competencia. Encuentro

- Caballero, B., Martínez, M. y Santos, J. (2019). La gamificación en la educación superior. Aspectos a considerar para una buena aplicación. En Rivera, P., Neut, P., Luchini, P, Pascual, S. y Prunera, P. (Coords), Pedagogías emergentes en la sociedad digital (pp. 21-34), Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Calderón, A., Trinidad, M. y Ruiz, M. (2023). Una carrera olímpica, una tienda divina y un profesor transformado en dios reo: una experiencia de gamificación. Vol. 8, pp. 359-366.
- Candela, Y. M. y Benavides, J. (2020). Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de básica superior. Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales, 5 (3), pp. 78-86. Universidad Técnica de Manabí.
<https://www.redalyc.org/pdf/6731/673171026008.pdf>
- Carceller, C. J. (2016). La gamificación en aplicaciones móviles ecológicas: análisis de componentes y elementos de juego. Sphera Publica, 1(16), pp. 95-113.
<https://sphera.ucam.edu/index.php/sphera-01/article/view/280>
- Cárdenas, A., Meythaler, A. y Benavides, I. (2018). Estrategias y técnicas aplicadas al desarrollo del aprendizaje universitario. Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. ISBN: 978-9942-765-30-7.
- Carretero, M. (1997). Constructivismo y educación. Progreso, S.A de C.V. ISBN: 970-641-143-7.
- Carrión, E. (2021). Gamificación en el área de la educación musical: Prácticas docentes en los nuevos escenarios tecnológicos de aprendizaje, pp. 1395-1416. En Buzón, O. y Romero, C. (Coordinadores) (2021). Metodologías activas con tic en la educación del siglo XXI. Dykinson S.L. ISBN 978-84-1377-592-0.
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 4, pp. 67-86. ISSN: 2027-1174. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021741004.pdf>
- Casado, A., Potau, J. M. y González, A. A. (2021). Gamificando la evolución de la anatomía en tiempos pandémicos, pp. 1263-1280. En Buzón, O. y Romero, C. (Coordinadores) (2021).

Metodologías activas con tic en la educación del siglo XXI. Dykinson S.L. ISBN 978-84-1377-592-0.

Castillo, L. E., Chavez, F. A., Maldonado, S. A. y Erazo, D. J. (2023). La Integración de Herramientas Tecnológicas y Gamificación para Fomentar el Aprendizaje Activo en Estudiantes de Bachillerato. 88(8), pp. 1205-1225. ISSN: 2550-682X.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9254982.pdf>

Castro, J. (2020). El concepto de gamificación aplicado a la experiencia del cliente en el turismo de eventos. [Tesis de doctorado. Universitat de les Illes Balears]. UIB Repositori.
<https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/156268>

Cerdá, E., Pérez, J. y Jimeno, J. L. (2004). Teoría de juegos. Pearson Educación, S. A. Madrid. ISBN: 978-84-832-2799-2.

Cerda, G. (2021). Gamificación. Como estrategia correctiva para la interferencia lingüística del español en la producción escrita del inglés. Editorial Grupo Compás. ISBN: 978-9942-33-430-5.

Chomsky, N. (2006). Language and Mind, (3ra. Ed.). Cambridge University Press. ISBN: 978-0-511-13774-7

Chou, Y. K. (2014). Actionable Gamification Beyond Points, Badges, and Leaderboards.
<https://uxmx.club/wp-content/uploads/2020/05/Actionable-Gamification-Full-Book.pdf>

Coll, C. (2000). Constructivismo e intervención educativa. En Barberá, E., Bolívar, A., Calvo, J. R., Coll, C., Fuster, J., García, M. C., Grau, R., López, A., de Manuel, J., Marrero, M. Mollà, J., Navarro, M. C., Onrubia, J., Pozo, J.I., Rodríguez F., Segura, J.M. Soler, M., Teberosky, A., Torres, M. M. y Yábar J. M. (2000) El constructivismo en la práctica. Claves para la Innovación Educativa. Laboratorio Educativo. ISBN: 978-84-7827-227-3.

Contreras, C. y Paz, V. (2022) Gamificación como metodología de la enseñanza y el aprendizaje para el fomento de la motivación, la satisfacción y el mejoramiento del rendimiento académico: una innovación en aula para educación superior. Universidad Católica de Córdoba [Tesis de doctorado. Universidad Católica de Córdoba]. Repositorio Institucional UCC. <https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/3525/>

- Contreras, R. S. (2017). Gamificación en escenarios educativos. Revisando literatura para aclarar conceptos, pp. 11-18. En Contreras, R.S. y Eguia, J.L. (2017). Experiencias de gamificación en las aulas. Institut de la Comunicació Universitat Autònoma de Barcelona. ISBN: 978-84-944171-6-0.
- Corchuelo, A. C. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. No. 63, pp. 29-41. ISSN 1135-9250.
<https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/927/pdf>
- Cruz, A. y Barragán, A. D. (2014). Aplicaciones Móviles para el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en Enfermería. Salud y Administración. 1(3), pp. 51-57.
https://www.unsis.edu.mx/revista/doc/vol1num3/A4_Aplic_Mov.pdf
- Danniels, E. (2018). Definir el aprendizaje basado en el juego, pp.8-14. En Pyle, A. (Editor) (2018). Aprendizaje basado en el juego. Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia.
<https://www.enciclopedia-infantes.com/aprendizaje-basado-en-el-juego>
- De la Cruz, A., Moreno, R. J. y Cabrera J. C. (2021). Gamificación, enseñanza universitaria y utilización de herramientas digitales: una experiencia durante la pandemia, pp. 1475-1495. En Buzón, O. y Romero, C. (Coordinadores) (2021). Metodologías activas con tic en la educación del siglo XXI. Dykinson S.L. ISBN 978-84-1377-592-0.
- De la Orden, A., Garduño, L., Asensio, I. Mafokozi, J., González, C. y Muñoz, A. (2002). Funciones de la Universidad. Revista de Educación. No. 328, pp. 267-281
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f199bcb5-dbd9-41d5-8765-ff7680cf5a72/re3281510861-pdf.pdf>
- De Mingo, L. (2014). La práctica de la pronunciación, pero... ¿Cómo? Ponencias y talleres. Alcalíngua-Universidad de Alcalá, pp. 185-193.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/coloquio_2014/coloquio_2014_19.pdf
- De Soto, I. S. (2018). Herramientas de gamificación para el aprendizaje de ciencias de la tierra. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. No. 65, pp. 29-39. ISSN 1135-9250.
<https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/download/1143/pdf/3623>

- Deterding, S. (2014). Gamification: Designing for motivation. 19 (4), pp. 14-17.
https://www.researchgate.net/publication/244486331_Gamification_Designing_for_motivation
- Deterding, S., Dixon, D. Khaled, R. y Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”, pp. 9-15.
http://www.rolandhubscher.org/courses/hf765/readings/Deterding_2011.pdf
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E. y Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a Definition.
<http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>
- Delval, J. (1994). "El juego", en: El desarrollo humano. Madrid Siglo XXI. ISBN: 978-84-323-0827-7.
- Díaz-Barriga, A. (1980). Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares. Perfiles Educativos. No. 10, pp. 3-28. ISSN: 0185-2698.
<https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1980-10-un-enfoque-metodologico-para-la-elaboracion-de-programas-escolares.pdf>
- Díaz-Barriga, A. (1997/2007). Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio. Paidós. ISBN: 978-968-853-362-8.
<https://enlace.edu.mx/webinar100123/materiales/Angel%20Diaz%20Barriga%20-%20Didactica%20y%20curriculum.pdf>
- Díaz-Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Universidad Nacional Autónoma de México.
https://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluación/Factores%20de%20Evaluación/Práctica%20Profesional/Guía%20ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%20ADaz.pdf
- Díaz-Barriga, A. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias, 36(143), pp. 142-162. ISSN 0185-2698.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100009

- Hernández, R., Camacho, A. y Espinosa, P. A. (2019). Calidad de la planeación didáctica realizada por el profesional de la salud con actividad docente. 8(30). ISSN 2007-5057. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572019000200085
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGraw-Hill. ISBN 970-10-3526-7.
- Díaz, J. M. y Suárez, D. A. (2021): Aprendizaje autónomo y gamificación en la docencia universitaria, pp. 1299-1322. En Buzón, O. y Romero, C. (Coordinadores) (2021). Metodologías activas con tic en la educación del siglo XXI. Dykinson S.L. ISBN 978-84-1377-592-0.
- Domínguez, S. M., Cajas, T., Bravo, S.L., Chanchí, G. E. y Vidal, M.I. (2016). Codificados, un escenario de gamificación para el apoyo a procesos de enseñanza-aprendizaje de programación. Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería ACOFI. <https://acofipapers.org/index.php/eiei/article/view/947>
- Donante, I., Villar, E., Rueda, F. y Sánchez, M. A. (2021). Role playing y aprendizaje colaborativo en la universidad: un ejemplo de innovación docente en el periodismo, pp. 740-763. En Buzón, O. y Romero, C. (Coordinadores) (2021). Metodologías activas con tic en la educación del siglo XXI. Dykinson S.L. ISBN 978-84-1377-592-0.
- Ellis, R. (2015). Understanding second language acquisition. Oxford University Press. ISBN: 978 0 19 442201 7 eBook (EPUB). <https://pdfcoffee.com/oxford-applied-linguistics-rod-ellis-understanding-second-language-acquisition-2015-oxford-university-press-3-pdf-free.html>
- García, I. (2015). La programación didáctica. En Domingo, J. y Pérez, M. (2015). Aprendiendo a enseñar, pp. 97-102. Manual práctico de didáctica ISBN digital: 978-84-368-3513-7.
- García, R., Bonilla, M. y Diego, J.M. (2018). Gamificación en la Escuela 2.0: una alianza educativa entre juego y aprendizaje, pp. 71-96. En Torres, A y Romero, L. M. (Editores) (2018). Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación. Universitaria Abya-Yala. ISBN: 978-9978-10-323-4.

- Gaviria, D. (2021). Pedagogía de la gamificación. Creative Commons. Universidad Católica de Pereira. <https://repositorio.ucp.edu.co/entities/publication/3a6d05ee-0804-40ae-80df-6f1aef5cbc45>
- González, C. A., Román, O. R., Elías, N. A. y Zubieta, C. (2023). ¿La Gamificación mejora el aprendizaje en la educación superior? Historias de amor y desamor desde la pandemia al día de hoy, pp. 112-119 En CIIIE. (2023). Tendencias educativas. 9° Congreso internacional de innovación educativa. No. 6. <https://drive.google.com/file/d/17g2JKLETPG4nH4nBQPrfceFmZqSM4YsA/view>
- Fermoso, A. M. y Madrid, M. J. (2021). Enseñanza universitaria y tecnología al servicio de la educación y la discapacidad intelectual. Una experiencia de aprendizaje servicio, pp. 342-364. En Buzón, O. y Romero, C. (Coordinadores) (2021). Metodologías activas con tic en la educación del siglo XXI. Dykinson S.L. ISBN 978-84-1377-592-0.
- Flórez, C. E., Cabeza, O. J., y Osés, A. (2023). Interacción y gamificación: enseñanza de la filosofía en la Universidad de Pamplona. Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, 15(29), <https://doi.org/10.22430/21457778.2439>
- Flores, D., Limaymanta, C.H. y Uribe, A. (2021). Revista Interam. Bibliot. Medellín (Colombia) 44 (2). ISSN 2538-9866. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v44n2e342687>
- Flores, M. G. (2021). Bondades de la gamificación en el marco educativo, pp. 1079-1104. En Buzón, O. y Romero, C. (Coordinadores) (2021). Metodologías activas con tic en la educación del siglo XXI. Dykinson S.L. ISBN 978-84-1377-592-0.
- Foncubierta, J. M. y Rodríguez, C. (2015). Didáctica de la gamificación en la clase de español: Edinumen. https://espanolparainmigrantes.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/didactica_gamificacion_ele.pdf
- Frete, L. N. (2023). Habilidades tecnológicas docentes para aplicación de recursos de aprendizajes basado en juegos en matemáticas. [Tesis de maestría. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey]. Repositorio Institucional TEC. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/651589?locale-attribute=es>

- García, R. (2012). La mejora de los estilos de aprendizaje en los estudiantes de grado. Propuestas didácticas. Universidad de Cantabria.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4635376.pdf>
- Garduño, A. M. (2023). Entornos multimodales de gamificación para el Módulo de Emprendimiento Innovación en el CONALEP campus Querétaro. Universidad Autónoma de Querétaro, México. Revista Electrónica sobre Educación Media y Superior. 11 (21).
<https://www.cemys.org.mx/index.php/CEMYS/article/view/347/420>
- Gómez, L. J. y Ávila, C. M. (2021). Gamificación como estrategia de motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA, 6(3), pp. 329-349.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8019920.pdf>
- González, P. (2021): Percepción y eficacia de las actividades gamificadas en la educación superior online, pp. 1105-1124. En Buzón, O. y Romero, C. (Coordinadores) (2021). Metodologías activas con tic en la educación del siglo XXI. Dykinson S.L. ISBN 978-84-1377-592-0.
- Gonzalo B. (2021). La Gamificación: una oportunidad para transformar las realidades. Revista Prefacio, 5(7), pp. 69-82. ISSN 2591-3905.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/PREFACIO/article/download/35733/35851/126266>
- Gracián, E. (2013). La teoría de los juegos, Von Neumann; Piedra, papel, teorema. EDITEC. ISBN: 978-84-473-7675-9.
- Guadalupe, C. (2023). La producción de datos y conocimientos en la educación terciaria. En UNESCO (2023). Diez ejes para repensar la educación superior del mañana en América Latina y el Caribe. Una contribución a la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387011?posInSet=1&queryId=a6839ccf-04c0-46f3-b4a3-889d6d859aa7>
- Gutiérrez, M. A. y Peraza, A. (2023). Análisis de herramientas para gamificar en la enseñanza de las matemáticas. Revista Digital de Tecnologías Informáticas y Sistemas. ISSN: 2683-2453.
https://www.researchgate.net/publication/376569636_ANALISIS_DE_HERRAMIENTAS_PARA_GAMIFICAR_EN_LA_ENSEMANZA_DE_LAS_MATEMATICAS

- Gutiérrez, Y.E. (2023). Impacto de la Implementación de una Estrategia Didáctica Basada en la Gamificación Sobre los Resultados de Aprendizaje de los Estudiantes del Módulo Materno Infantil del Técnico Laboral de Auxiliar de Enfermería del Instituto de San José del Guaviare. [Tesis de Maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Digital Institucional UCC. <https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/d7031842-5570-4c34-9081-99e5c5221d19>
- Guzmán, F., Rosales, R., Cantero, J., Gámiz, A. y Barrera, M. E. (2021). Manual de Aprendizaje Basado en Juegos. Jóvenes por la transformación social a través de procesos de gamificación y aprendizaje basado en juegos. Bosco Global. <https://boscoglobal.org/wp-content/uploads/2021/12/manual-abj-1.pdf>
- Hawkins, R. (2010). EVOKE a crash course in changing the world. <https://blogs.worldbank.org/en/education/evoke-a-crash-course-in-changing-the-world>
- Hernández, J. F., García, R. A., Jiménez, M de los A. y Peña, D. A. (2017). Planeación, desarrollo y resultados de prácticas interdisciplinarias para un sistema educativo b-learning, pp. 253-266. En Navarro, M. A. y Navarrete, Zaira. (Coordinadores) (2017). Innovación en educación: Gestión, currículo y tecnologías. Plaza y Valdés Editores; Sociedad Mexicana de Educación Comparada. ISBN: 978-607-402-948-2
- Hernandez, L. L., Suárez, S. A. y Rico, D. (2017). La gamificación y arquitectura funcional: estrategia práctica en el proceso de enseñanza/aprendizaje usando la tecnología. Revista Ingenio UFPSO. Vol. 14, pp. 94.-107. p-ISSN 2011-642X e-ISSN 2389-864X. <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/ingenio/article/view/2201>
- Hernández-Sampieri y Mendoza. (2010). Metodología de la investigación. McGraw-HILL. ISBN: 978-607-15-0291-9.
- Hernández-Sampieri y Mendoza. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-HILL. ISBN 978-1-4562-6096-5.
- Herrera, F. (2017). Revista de LdeLengua 02 [Gamificar el aula de español]. formacionele.com y LdeLengua C/ Acacias, 13 11007 Cádiz, España.

Hidalgo, A. y Jurado, C. (2021). Lo analógico también gamifica. ser capitalista durante la revolución industrial: "age of industry", pp.1125-1146. En Buzón, O. y Romero, C. (Coordinadores) (2021). Metodologías activas con tic en la educación del siglo XXI. Dykinson S.L. ISBN 978-84-1377-592-0.

INEGI. (2024a). Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2023/2024. <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=ac13059d-e874-4962-93bb-74f2c58a3cb9>

INEGI. (2024b). Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2023/2024. <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=ac13059d-e874-4962-93bb-74f2c58a3cb9>

Krashen, S. (1981). Second language acquisition and second language learning. University of Southern California. ISBN 0-08-025338-5.

Latorre, M. (2021). Aprendizaje, claridad y emoción. El secreto de la buena pedagogía: Para ar en el blanco hay que verlo. Universidad Marcelino Champagnat. https://marinolatorre.umch.edu.pe/wp-content/uploads/2021/06/128_APRENDIZAJE-CLARIDAD-Y-EMOCI%C3%93N.pdf

Latorre, M. y Seco, C. J. (2013). Metodología estrategias y técnicas metodológicas. Universidad “Marcelino Champagnat” Facultad de Educación Santiago de Surco. ISBN: 978-9972-9739-6-3. <https://umch.edu.pe/wp-content/uploads/2022/01/Metodologia-estrategias-y-tecnicas-metodologicas.pdf>

Lavado, P. J. (2015). Los discursos del juego y el juguete desde la perspectiva histórica, p. 13-44. En Lavado, P. J. y Lacambra, V. M. (2015). IX jornadas nacionales de ludotecas, juegos y juguetes. Ponencias y comunicaciones. Juegos y juguetes en la vida social. Comarca de la Sierra de Albarracín. ISBN: 978-84-617-5283-6.

Lazo, M. S. (2009). David Ausubel y su aporte a la educación. Universidad Estatal de Milagro, 2(3), pp. 20-23. <https://www.redalyc.org/pdf/5826/582663870005.pdf>

Lemaitret, M. J. (2023). Calidad y relevancia de la educación superior en América Latina y el Caribe. En UNESCO (2023). Diez ejes para repensar la educación superior del mañana en América Latina y el Caribe. Una contribución a la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387011?posInSet=1&queryId=a6839ccf-04c0-46f3-b4a3-889d6d859aa7> https://aenui.org/actas/pdf/JENUI_2023_046.pdf

Levin-Rozalis, M. (2015). A Purpose-Driven Action: The ethical aspect and social responsibility of evaluation. Davidson Institute at the Weizmann Institute of Science. https://www.researchgate.net/publication/280972600_A_Purpose-Driven_Action_The_Ethical_Aspect_and_Social_Responsibility_of_Evaluation

Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 12 de julio de 2019. Ley General de Educación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0

Ley General de Educación [LGE]. Reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 07 de junio de 2024 <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lges.htm>

Ley de Educación del Estado de Puebla. Congreso del Estado de Puebla. LX Legislatura. (2020/2022). https://normas.cndh.org.mx/Documentos/Puebla/Ley_EE_Pue.pdf#:~:text=Para%20lograr%20tales%20prop%C3%B3sitos,%20se%20requiere%20concebir%20a%20la%20educaci%C3%B3n,

Liberio, X. P. (2019). El uso de las técnicas de gamificación en el aula para desarrollar las habilidades cognitivas de los niños y niñas de 4 a 5 años de Educación Inicial. Revista Conrado, 15(70), pp. 392-397. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n70/1990-8644-rc-15-70-392.pdf>

Lightbown, P. M. y Spada, N. (2017). How languages are learned (4ta. Ed.). Oxford University Press. ISBN: 978 19 4541268. http://www.saint-david.net/uploads/1/0/4/3/10434103/how_languages_are_learned.pdf

Lion, C. (2019). Los Desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas. Análisis de casos inspiradores. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375589?posInSet=1&queryId=adf7f970-5fca-4ab4-ad68-a64ad3ff6797>

López, S., Manzano, S., Suárez, S. y Ruiz, A. (2018). Diseño de un Escape Room o Break Out Educativo en Educación Física mediante Realidad Aumentada, pp. 331-348. En Torres, A y Romero, L. M. (Editores) (2018). Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación. Universitaria Abya-Yala. ISBN: 978-9978-10-323-4.

López, C. L. y Quispe, J. D. (2020). La gamificación por aplicaciones en el aprendizaje del idioma extranjero inglés en estudiantes de la institución educativa Francisco Mostajo de Tiabaya, Arequipa 2020. [Tesis de Maestría. Universidad Católica de Santa María]. Repositorio Institucional UCSM. <https://repositorio.ucsm.edu.pe/items/8eeac97d-9882-4184-a77a-0a3a5a215193>

Lozada, C., Betancur, S. (2016). La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática. Revista Ingenierías Universidad de Medellín, 16(31), pp. 97-124. ISSN 1692-3324. <http://www.scielo.org.co/pdf/rium/v16n31/1692-3324-rium-16-31-00097.pdf>

Malone, T. W. (1981). Toward a Theory of Intrinsically Motivating Instruction, 5(4), pp. 333-369. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1207/s15516709cog0504_2

Margalef, L, y Arenas A., (2006). ¿qué entendemos por innovación educativa?
A propósito del desarrollo curricular. No. 47, pp. 13-31. ISSN: 0716-0488. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf>

Martínez, M., Urdinola, D. A., Rondon, G. y Caycedo, J. (2023). Nuevo programa de educación terciaria y competencias prepara a jóvenes y adultos para el futuro del trabajo y la sociedad. <https://blogs.worldbank.org/es/education/nuevo-programa-de-educacion-terciaria-y-competencias-prepara-jovenes-y-adultos-para-el>

Martínez, N. (2015). Las diferencias individuales y el aprendizaje. Universidad Don Bosco. pp. 41-47. <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2057/1/4.%20Las%20diferencias%20individuales%20y%20el%20aprendizaje.pdf>

- McGonigal, (2011). J. Reality is broken: why games make us better and how they can change the world. The Penguin Press, a member of Penguin Group (USA) Inc. ISBN 1-101-46715-0.
- Mendoza, J. y Fernández, C. (2016). La gamificación como herramienta de modificación de la conducta.
https://www.academia.edu/29562255/LA_GAMIFICACION_COMO_HERRAMIENTA_DE_MODIFICACION_DE_LA_CONDUCTA
- Mendoza, Y. L. y Mamani, J. E. (2012). Estrategias de enseñanza - aprendizaje de los docentes de la facultad de ciencias sociales de la universidad nacional del altiplano. Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 3(1), pp. 58-67.
<https://comunicacionunap.com/index.php/rev/article/view/28>
- Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. Propósitos y Representaciones, 1(2), 193-213. doi:
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.48>
- Mirad, N., Gasparrini, G. y Armenta, C. (2023). Gamificación y pedagogía. El potencial de los juegos de mesa en la educación: La propuesta de “Somos Comunidad” pensada como una apuesta educativa alternativa para formar y educar en la economía social y solidaria a partir de los 7 años. 2do. Congreso latinoamericano de ciencias sociales. Precongreso argentino del Consejo de Decanos y Decanas de Ciencias Sociales, CODESOC. “Aportes y reflexiones a 40 años de la Democracia en Argentina”
http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmsspage&pageid=9&id_notice=45640
- Molina, L. (2024). Los juegos del hombre: la gamificación como método de aprendizaje en la asignatura de urgencias y emergencias en el grado de enfermería, pp.127-134. En Ripoll, O. y Pujolà, J.T. (Editores) (2024). La gamificación en la Educación Superior. Teoría práctica y experiencias didácticas. Octaedro - IDP/ICE, UB. S.L. ISBN: 978-84-10054-73-8.
- Monereo, C., Castelló, M. Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. L. (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Graó. ISBN: 978-84-7827-158-0.

- Monroy, M. (2023). La planeación didáctica, pp. 454-487. En Monroy, M., Contreras, O., Desatnik, O. (2023). Psicología educativa. México: UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala. ISBN: 9786073058087.
- Morales, J. M. (2021): Archivus aplicando el aprendizaje basado en juegos a la enseñanza de la archivística, pp. 1496-1515. En Buzón, O. y Romero, C. (Coordinadores) (2021). Metodologías activas con tic en la educación del siglo XXI. Dykinson S.L. ISBN 978-84-1377-592-0.
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente, pp. 19-44. <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>
- Moreira M. L., Mejía M. J., Suarez, M. O., y Torres, J. S. (2024). Gamification for learning mathematics in secondary school: Most effective gamified strategies to motivate students and improve their performance in mathematics. Salud, Ciencia y Tecnología. 4 (1016). <https://doi.org/10.56294/saludcyt20241016>
- Moreno, N. M., Leiva, J. J. y Matas, A. (2016). Mobile learning, Gamificación y Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje de idiomas. International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI). No. 6, pp. 16-34. ISSN: 2386-4303. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1709/1554>
- Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula. México: UAM, Unidad Cuajimalpa. ISBN: 978-607-28-0762-4.
- Morf, A. (1994). Une épistémologie pour la didactique : spéculations autour d'un aménagement conceptuel. Revue des sciences de l'éducation, 20(1), pp. 29-40. ISSN : 0318-479X. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1994-v20-n1-rse1850/031699ar.pdf>
- Navarro, R. (2021). La gamificación en la formación del maestro de Educación Primaria con mención en Educación Física, pp. 1104-1105. En Santos, M. A., Lorenzo, M. y Quiroga, A. (2021). Apostar por la innovación en las metodologías de enseñanza necesita de un cambio paradigmático en Ecuador: desde la concepción del docente hacia el aprendizaje del estudiante. La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía. Universidade de Santiago de Compostela, España. No. 262. <https://www.researchgate.net/publication/359893798>

- OCDE. (2018). Teachers as Designers of Learning Environments. The importance of innovative pedagogies. ISSN 2076-9679. https://www.oecd.org/en/publications/teachers-as-designers-of-learning-environments_9789264085374-en.html
- OCDE (2020), Making the Most of Technology for Learning and Training in Latin America. https://www.oecd.org/en/publications/making-the-most-of-technology-for-learning-and-training-in-latin-america_ce2b1a62-en.html
- OECD (2019), Educación superior en México: Resultados y relevancia para el mercado laboral, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a93ed2b7-es>.
- OECD (2019), El futuro de la educación superior en México: Fortalecimiento de la calidad y la equidad, Revisión de Políticas Nacionales de Educación, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/005689e0-es>.
- Órdas, A. (2018). Gamificación en bibliotecas. El juego como inspiración. Oberta UOC Publishing, SL. ISBN: 978-84-9180-177-1.
- Ordóñez, M. A. (2022). La gamificación como estrategia didáctica en el aprendizaje-enseñanza de operaciones aritméticas con números racionales en séptimo de básica de la Escuela Juan José Flores. [Tesis de Maestría. Universidad Politécnica Salesiana Ecuador]. Repositorio Institucional UPS. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/22673/1/UPS-CT009814.pdf>
- Orellana, C. (2016). La estrategia didáctica y su uso dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de las bibliotecas escolares. E-Ciencias De La Información, 7(1). ISSN: 1659-4142. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/eciencias/article/view/27241>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Sophia: colección de Filosofía de la Educación, 19(2), pp. 93-110. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Ovallos, D., Villalobos, B., De la Hoz, S. y Maldonado, D. (2015). Gamificación para la gestión de la innovación a nivel organizacional. Una revisión del estado del arte, 37 (8). ISSN: 0798 1015. <https://www.revistaespacios.com/a16v37n08/16370803.html>

- Pacheco, M. L. y Causado, E. (2018). El aprendizaje basado en videojuegos y la gamificación como Estrategias para construir y vivir la convivencia escolar, 3(1), pp. 59-80. ISSN: 2539-1518. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7842141>
- Palop, P. (s.f.). Alcance y límites de la educación. Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), pp. 61-84). <https://ddd.uab.cat/pub/enrahonar/0211402Xn5-6/0211402Xn5-6p61.pdf>
- Pansza, M. (2005). Elaboración de programas. En Pansza, M., Pérez, E. C. y Morán, P. Operatividad de la Didáctica, Volumen II. Gernika
- Parra, D. M. (2003). Manual de estrategias enseñanza/aprendizaje. Servicio Nacional de Aprendizaje. <https://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/manual-de-estrategias-de-ense%C3%B1anza-aprendizaje.pdf>
- Parra, M. E. y Segura, A. (2019). Producción científica sobre gamificación en educación: un análisis cuantitativo. Revista de Educación. No. 386, pp. 113-135. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-386-429.
- Pascuas, Y. S., Vargas, E.O. y Muñoz, J. I. (2017). Experiencias motivacionales gamificadas: una revisión sistemática de literatura. Innovación Educativa. Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal, México, 17(75), pp. 63-80. ISSN: 1665-2673. https://gc.scalahed.com/recursos/files/rl61r/w25565w/L1TE105_S2_R1.pdf
- Peñalva, S., Aguaded, I. y De Casa, P. (2018). El uso de la gamificación como metodología comunicativa en el contexto universitario, pp. 191-210. En Torres, A y Romero, L. M. (Editores) (2018). Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación. Universitaria Abya-Yala. ISBN: 978-9978-10-323-4.
- Pérez, E. y Gerteudix, F. (2021). Ventajas de la gamificación en el ámbito de la educación formal en España. Una revisión bibliográfica en el período de 2015-2020. Contextos educativos. Revista De Educación, (28), pp. 203-227. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/4741>
- Pimienta, J. H. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias. Pearson Educación, México. ISBN: 978-607-32-0752-2.

- Pinto, G., Prolongo, M. L., Martínez, J., Alcázar, M. V. y Calvo, M. A. (2019). Gamificación y aprendizaje basado en juegos para áreas STEM: estudio del caso de un proyecto de innovación educativa. *Anuario Latinoamericano de Educación Química*. No. 33, pp. 226-234. ISSN 0328-087X. <https://oa.upm.es/63737/>
- Pisabarro, A. M. y Vivaracho, C. E. (2018). Gamificación en el aula: gincana de programación. 11 (1), pp. 39-46. ISSN-e 1989-1199. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6264619>
- Polo, S. y González, C. (2021). La gamificación como metodología de aprendizaje en el ámbito universitario, pp. 1516-1538. En Buzón, O. y Romero, C. (Coordinadores) (2021). *Metodologías activas con tic en la educación del siglo XXI*. Dykinson S.L. ISBN 978-84-1377-592-0.
- Prieto, P. (2014). La aplicación de la ludificación y las TIC en la enseñanza de español en un contexto universitario japonés. *Cuadernos Canela*, Vol. 25, pp. 65-83. <https://cuadernoscanela.org/index.php/cuadernos/article/view/15/14>
- Pujolà, J.T. (2024). La gamificación: una estrategia didáctica en el ámbito educativo, pp. 17-28. En Ripoll, O. y Pujolà, J.T. (Editores) (2024). *La gamificación en la Educación Superior. Teoría práctica y experiencias didácticas*. Octaedro - IDP/ICE, UB. S.L. ISBN: 978-84-10054-73-8.
- Pyle, A. (2018). Aprendizaje basado en el juego. *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*. <https://www.encyclopedia-infantes.com/aprendizaje-basado-en-el-juego>
- Quero, C. D., Sánchez, A., Leiva, A. y Gea, G. M. (2021). Escape room como estrategia educacional y de satisfacción en las clases de educación física en estudiantes universitarios: diferencias en función del género, p.1577-1596. En Buzón, O. y Romero, C. (Coordinadores) (2021). *Metodologías activas con tic en la educación del siglo XXI*. Dykinson S.L. ISBN 978-84-1377-592-0.
- Quiroz, H. A. (2017). Gamificación en la Educación: llevando el aula de clases al siguiente nivel, pp. 267-278. En Navarro, M. A. y Navarrete, Zaira. (Coordinadores) (2017). *Innovación en educación: Gestión, currículo y tecnologías*. Plaza y Valdés Editores; Sociedad Mexicana de Educación Comparada. ISBN: 978-607-402-948-2

- Real, G., Margara, A., Sánchez, M. A., Daza, S. K., Zúñiga, D. I. (2021). Estrategias y metodologías de enseñanza para el aprendizaje activo en la Educación Superior. Tecnocientífica Americana. ISBN: 978-0-3110-0020-3.
- Redondo, P. (s.f.). Innovación en el aula. Profundización en el elemento lúdico: factores y aplicación didáctica. Universidad Complutense de Madrid, España. pp. 1193-1211.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/30/30_0064.pdf
- Revuelta, F.I., Guerra, J. y Pedrera, M.I. (2017). Gamificación con PBL para una asignatura del grado de maestro de educación infantil, pp. 21-32. En Contreras, R.S. y Eguia, J.L. (Editores) (2017). Experiencias de gamificación en las aulas. Institut de la Comunicació Universitat Autònoma de Barcelona. ISBN: 978-84-944171-6-0.
- Rivera, M. J. (2004). Aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. Revista de investigación educativa. No. 14, pp. 47-52.
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/7098/6272>
- Rodríguez, A. F., Cañar, N. V., Gualoto, O. M. y Correa, J. E. (2022). Los beneficios de la gamificación en la enseñanza de la Educación Física: revisión sistemática. Revista científica dominio de las ciencias, 7(2), pp. 662-681. ISSN: 2477-8818.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8638034.pdf>
- Rodríguez, A., Pérez, S., Alonso, G. y Hernández, F. (2021). Uso de la gamificación y retos motrices cooperativos sobre el estado de ánimo de alumnos del grado en ciencias de la actividad física y del deporte: los superhéroes deportivos, pp. 1439-1459. En Buzón, O. y Romero, C. (Coordinadores) (2021). Metodologías activas con tic en la educación del siglo XXI. Dykinson S.L. ISBN 978-84-1377-592-0.
- Rodríguez, F. y Santiago R. (2015). Gamificación. Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula. Océano S.L.U. ISBN: 978-84-944394-5-2.
- Rodríguez, J. (2019). Ludificación. Éxitos y posibles desventajas de su aplicación en contextos educativos. Referencia Pedagógica, 7(2), pp. 210-230. ISSN: 2308-3042.
<https://rrp.cujae.edu.cu/index.php/rrp/article/download/186/209/584>

- Rodríguez, J. A. (2015). Aprendizaje basado en juegos, p. 139-152. En Lavado, P. J. y Lacambra, V. M. (Coordinadores) (2015). IX jornadas nacionales de ludotecas, juegos y juguetes. Ponencias y comunicaciones. Juegos y juguetes en la vida social. Comarca de la Sierra de Albarracín. ISBN.: 978-84-617-5283-6.
- Rodríguez, L., Paredes, M. y Urquiza, J. (2022) Una experiencia innovadora para mejorar la motivación basada en juego serio para el aprendizaje de hojas de cálculo. Vol. 7, pp, 351-358. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8829527>
- Rojas, G. F. (2011). Uso adecuado de estrategias metodológicas en el aula. Uso adecuado de estrategias metodológicas en el aula. Investigación Educativa, 15(27), pp. 181-187. ISSN 1728-5852. https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/2321/2011_Rojas_Uso%20adecuado%20de%20estrategias%20metodol%C3%B3gicas%20en%20el%20aula.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rojo, M. D. (1998). Epistemología, constructivismo y didáctica. Revista cubana de psicología, 15(2), pp. 117-123. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v15n2/04.pdf>
- Romero, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. Revista digital para profesionales de la enseñanza. No. 3. ISSN: 1989-4023. <https://matematicasiesoja.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/01/el-aprendizaje-significativo.pdf>
- Romero, M. y López, M. (2021). Luces, sombras y retos del profesorado entorno a la gamificación apoyada en TIC: un estudio con maestros en formación. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(2), pp. 167-179. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7880342.pdf>
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2008). Piaget, Vigotski y Maturana: constructivismo a tres voces. Aique. ISBN 978-950-701 -776-6.
- Sánchez, E. y Pareja, D. (2015). La gamificación como estrategia pedagógica en el contexto escolar. Universidad de Málaga. <https://docplayer.es/79823211-La-gamificacion-como-estrategia-pedagogica-en-el-contexto-escolar.html>

- Salmi, J. (2023). Equidad e inclusión en la educación superior en América Latina y el Caribe. En UNESCO (2023). Diez ejes para repensar la educación superior del mañana en América Latina y el Caribe. Una contribución a la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387011?posInSet=1&queryId=a6839ccf-04c0-46f3-b4a3-889d6d859aa7>
- Sánchez, I. y Pérez, M.A. (2018). La dimensión virtual del espacio educativo gamificado y sus potencialidades, pp. 113-1136. En Torres, A y Romero, L. M. (Editores) (2018). Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación. Universitaria Abya-Yala. ISBN: 978-9978-10-323-4.
- Sánchez, K. O. (2022). La gamificación como técnica para motivar y potenciar el aprendizaje. Revista Formación Estratégica, 4(1).
<https://www.formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/60>
- Sánchez, M. C., Aguilar, M. Martínez, J. L. y Sánchez, J. L. (2020). Estrategias didácticas en entornos de aprendizaje enriquecidos con tecnología (Antes del COVID-19). Universidad Autónoma Metropolitana. ISBN: 978-607-28-1815-6.
- Sanchez, N. (2020). Recreación, juego y decolonialidad, una aproximación urgente y necesaria. Cuerpo, cultura y movimiento, 10 (1), pp. 133-153.
<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/rccm/article/view/5965>
- Santamaría, P. A. y Díaz, W. F. (2021). Efecto de la estrategia de gamificación para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de séptimo grado de la I. E. Juan Luis Londoño de la cuesta del municipio de Mosquera-Cundinamarca. [Tesis de maestría. Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional.
<https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/28494>
- Sarabia, D.A. y Bowen, L.E. (2023). Uso de la gamificación en el proceso de enseñanza aprendizaje en carreras de ingeniería: revisión sistemática. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes. 7 (12), pp. 20-60. ISSN: 2665-0282.
<https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2519>

- Schell J. (2018). The Art of Game Design. Carnegie Mellon University. Elsevier Inc. ISBN: 978-0-12-369496-6.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Programa Sectorial de Educación 2019 – 2024. <https://planeader.puebla.gob.mx/pdf/ProgramasSectoriales2020/09%20Programa%20Sectorial%20de%20Educacion.pdf>
- Segura, A. (2023). El juego de las letras locas: una propuesta para ampliar el vocabulario de forma interdisciplinar de nuestros alumnos y alumnas de educación primaria, pp. 283-285. En REDINE (Ed.). (2023). Conference Proceedings CIVINEDU 2023. Madrid, Spain: Redine. <https://doi.org/10.58909/ad23314866>
- Sevilla, G. Y., Obregón, A., Miranda, D. P. y Reina, F. A. (2023). Geometría: escape room para la enseñanza de los polígonos en Educación Básica, pp.224-229. En Sánchez, V. (2023). Tendencias educativas. 9º Congreso internacional de innovación educativa. No. 6. <https://drive.google.com/file/d/17g2JKLETPG4nH4nBQPrfceFmZqSM4YsA/view>
- Sevillano, M. L. y Vázquez, E. (2022). La gamificación como recurso educativo en educación primaria. 1. Dykinson. <https://elibro.bibliotecabuap.elogim.com/es/lc/bibliotecasbuap/titulos/227569>
- Sharma, R. y Adam, D. (2021). Reimagining Education: Beyond the Rhetoric. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375559>
- Sierra, C. y Juste, A. (2018). Herramientas TIC para la gamificación en el aula. No. 93, pp. 534-715. <https://core.ac.uk/download/pdf/235853314.pdf>
- Soletic, A y Kelly, V. (2022). Políticas digitales en educación en América Latina. Tendencias emergentes y perspectivas de futuro. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381837?posInSet=1&queryId=ee0e3b26-1972-41e9-8ff5-4e5a0339db8d>
- Soto, A. (2022). Estrategias en el aprendizaje de la lengua francesa en estudiantes de Grado de Educación Primaria en la Región de Murcia. Revista Educatio Siglo XXI, 40(3), pp. 11-36. ISSN:1989-466X. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/479751/330241>

- Suarez, E. A., Andrade, J. C. y Cohen, Y. A. (2014). Teoría de juegos. Programa de Ingeniería de Sistemas y Telecomunicaciones. Facultad de Ciencias Básicas e Ingenierías. Universidad de Córdoba Montería. <https://pdfcoffee.com/teoria-de-juegos-40-pdf-free.html>
- Suárez, F. J., Sánchez, J. A., Nuño, P., Corcoba, V. y Granada, J. C. (2018). Alumnos más Participativos con el uso de Herramientas de Gamificación y Cooperación. XXVI Congreso Universitario de Innovación Educativa En las Enseñanzas Técnicas. Universidad de Oviedo, pp. 985-996. ISBN: 978-84-17445-02-7. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/48530>
- Tanaka, N, Urdinola, D. A. y Rondon, G. (2023). Los profesores de formación técnica y profesional son fundamentales para el desarrollo de competencias y el éxito laboral. <https://blogs.worldbank.org/es/education/los-profesores-de-formacion-tecnica-y-profesional-son-fundamentales-para-el-desarrollo-de>
- Tanevitch, A. M., Abal, A. A., González, A. M., Schmidt, K. I., Guzmán, M. P., Roa, M. J., Procopio, M. M., Castelli, P. E. y Zanelli, C. B. (2023). La gamificación en la educación superior: una revisión de la literatura. XXII Jornadas Científicas de la Facultad de Odontología, XX Jornadas para Jóvenes Investigadores y XII Jornadas para Estudiantes Integrantes de Proyectos, pp. 79-82. ISSN: 1514-6898. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/163699>
- Tirado, F., Miranda, A. y Sánchez, A. (2006). La opinión de los alumnos, un recurso para la evaluación. Séptimo Foro de Evaluación Educativa. <https://elchat2.edusol.info/sites/elchat2.edusol.info/files/2020-01/3-1-7-N026-2006-extenso-OpiniondelosAlumnos.pdf>
- Trejo, H. (2020). Experiencia de gamificación para la enseñanza de un segundo idioma. Educación y Educadores. 23(4). pp. 611-633. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.4.4>
- Trejo, J. A. La gamificación como estrategia didáctica. Concentrado de recursos digitales para la enseñanza. (2022). UACJ. Cuadernos Fronterizos. No. 55, pp. 88-91. E-ISSN: 2594-0422, P-ISSN: 2007-1248. <https://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/cuadfront/article/view/4573>
- Trejo, M. L., Llaven, G. y Culebro, M. E. (2014). retos y desafíos de las tic y la innovación educativa. Atenas, 4(28), pp. 130-143. Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos Matanzas, Cuba. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047204011.pdf>

- UNESCO. (2002). Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace, and Sustainable Development. Games for Learning. <https://mgiep.unesco.org/games-for-learning>
- UNESCO. (2020). Game-based courses: exploring new paradigms in game-based learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373711>
- UNESCO (2021). Teachers have their say Motivation, skills and opportunities to teach education for sustainable development and global citizenship. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379914>
- UNESCO (2024). Transformar el panorama digital de la educación superior en América Latina y el Caribe. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388361_spa?posInSet=1&queryId=7f281dcf-d397-4a3e-8979-7c181cffa903
- Ussa, M. C. (2011). Aprendizaje de lenguas extranjeras y su relación con el contexto. Cuadernos de Lingüística Hispánica No. 17, p. 107-116. ISSN 0121-053X. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3964428.pdf>
- Valdivia, S. V. (2017). Un modelo de dinámica innovadora en educación superior, pp. 67-74. En Navarro, M. A. y Navarrete, Zaira. (Coordinadores) (2017). Innovación en educación: Gestión, currículo y tecnologías. Plaza y Valdés Editores; Sociedad Mexicana de Educación Comparada. ISBN: 978-607-402-948-2.
- Valle, A., González, R., Cuevas, L. M. y Fernández, A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar Revista de Psicodidáctica, núm. 6, pp. 53-68 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteis, España. ISSN: 1136-1034. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>
- Valle, A., Barca, A., González, R. y Núñez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. Revista Latinoamericana de Psicología, 31(3), pp. 425-461. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>
- Valle, A., González, R. y Rodríguez, S. (s.f.). Reflexiones sobre la motivación y el aprendizaje a partir de la Ley Orgánica de educación (L.O.E.): "del dicho al hecho". Universidad de A

Coruña. Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades.
<https://altascapacidadescse.org/pdf/reflexiones.pdf>

Vargas, G. (2022). Educación emprendedora y gamificación como estrategia de aprendizaje. Revista Espiga, 21(43), pp. 126-155.
<https://revistas.uned.ac.cr/index.php/espiga/article/view/4240/5576>

Vásquez, F. (2010). Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto. Kimpres Ltda. Universidad de la Salle. ISBN: 978-958-44-6638-9.

Vigotsky, L. (1986). Thought and Language. The MiT Press. Cambridge, Massachusetts. London, England. ISBN 13 978-0-262-22029-3.

Villacreses, E. G., Lucio, A. J. y Romero, C. H. (2016). Los recursos didácticos y el aprendizaje significativo en los estudiantes de bachillerato. Recursos didácticos y el aprendizaje significativo. Revista SINAPSIS, 9(2). ISSN 1390-9770.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8280864.pdf>

Villarruel, M. (2012). El constructivismo y su papel en la innovación educativa. Revista de Educación y Desarrollo, pp. 19-28.
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/20/020_Villarruel.pdf

Werbach, K. y Hunter, D. (2012). For the win: How game thinking can revolutionize your business. Wharton Digital Press. Philadelphia. https://toaz.info/doc-view-3#google_vignette

Zabala, S A., Ardila, D A., Garcia, L H. y Benito, B L. de. (2020). Aprendizaje Basado en Juegos (GBL) aplicado a la enseñanza de la matemática en educación superior. Una revisión sistemática de literatura, 13 (1), pp.13-26. ISSN 0718-5006.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062020000100013&script=sci_abstract

Zambrano, A. P., Lucas, M. A., Luque, K. E. y Lucas, A. T. (2020). La Gamificación: herramientas innovadoras para promover el aprendizaje autorregulado, 6(3), pp. 349-369. ISSN: 2477-8818. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8231614.pdf>

Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). Gamification by design. O'Reilly Media. ISBN: 978-1-449-39767-8

Zichermann, G. y Linder, J. (2013). The gamification revolution. McGraw-Hill Education. ISBN: 978-0-07-180832-3. MHID: 0-07-180832-9

Anexos

Anexo 1. Pre-test

Test de protocole français I Les particularités de l'infinitif présent

Prénom et nom	
Semestre	
Groupe	
Date	

1. Faire des phrases et conjuguer les verbes en -ER.

1. je – aimer – le sport _____
2. tu – chercher – un travail _____
3. il – habiter – à Nantes _____
4. elle – marcher – dans la rue _____
5. nous – danser – en boîte _____
6. vous – parler – anglais et français _____
7. ils – acheter – une baguette _____
8. elles – étudier – l'université _____

_____ / 8 points

2. Du singulier au pluriel / Du pluriel au singulier.

Exemple : J'appelle -----→ Nous appelons

Je jette		Vous épelez	
J'achète		Ils étincellent	
Nous gelons		Tu modèles	
Vous achetez		Elles projettent	
Je feuillette		Vous pelez	
Tu appelles		Nous renouvelons	
Je pèle		Nous achetons	
Elle congèle		Ils rappellent	
Vous projetez		Il épèle	

_____ / 18 points

3. Dans le texte suivant, souligne les verbes du 3^{ème} groupe au présent.

Mr Henri finit rapidement son café, prend son manteau, va chercher sa valise et descend l'escalier à toute vitesse. En bas, le taxi l'attend déjà. Il se dit qu'il a bien mérité cette semaine de vacances au soleil.

Arrivé à l'aéroport, il voit l'hôtesse qui lui fait signe. Il ne perd pas de temps et pénètre dans l'avion. Déjà les moteurs vrombissent, il obéit et boucle sa ceinture lorsqu'il entend le signal sonore. L'avion décolle. Il peut enfin se détendre et lit un magazine mais il ne tarde pas à s'endormir. L'avion atterrira dans 6 heures.

_____ / 11 points

4. Range les verbes à l'infinitif suivants dans le tableau.

Venir – rougir – atterrir – salir – aller – prendre – descendre – réagir – pouvoir –
définir – grandir – voir – faire – grossir – réussir – agrandir

2ème groupe	3ème groupe

_____ / 16 points

5. Transformer le texte avec « nous ».

Le matin, je me lève à 7 heures. Je prends mon petit-déjeuner en écoutant la radio. Je bois un café et je mange des croissants. Je me brosse les dents, je me douche, je m'habille, je me coiffe et je me maquille. Puis, je fais mon lit, je vérifie que j'ai toutes mes affaires, j'éteins toutes les lumières et je pars travailler à 8h30.

_____ / 14 points

Anexo 2. Intervención secuencia didáctica general (Grupo experimental)

Secuencia didáctica general

Nivel:	Licenciatura	Grado:	1 ro semestre	Asignatura:	Francés I

Bloque:	Comparación de periodos de tiempo del indicativo.
Contenido	Conjugación de los tres grupos de verbos del presente del indicativo en francés.

Propósito de aprendizaje	Competencia disciplinar
Comprende el presente del indicativo en francés para describir situaciones o eventos que suceden cotidianamente y aplica este tiempo verbal de manera correcta en sus comunicaciones escritas y orales.	Conjuga verbos en el tiempo presente del infinitivo en francés para comunicarse de manera escrita y oral.

Secuencia didáctica			
	Tema 1	Tema 2	Tema 3
Objeto de aprendizaje (subtemas)	Verbos del primer grupo y sus desinencias con excepción como: aimer, parler, marcher, appeler, commencer, nettoyer, ennuyer, payer, y otros.	Verbos del segundo grupo como: grandir, finir, choisir, grossir, blanchir, y otros.	Conjugación de verbos del tercer grupo y sus categorías como: mettre, partir, apprendre, lire, boire, faire, mourir, y otros.
Competencia Categoría	Distingue la conjugación de verbos de los tres grupos en presente del indicativo en francés.		
Competencia Genérica	Es capaz de clasificar los verbos de cada grupo en francés en el presente del indicativo.		
Atributo	identifica las ideas clave, infiere conclusiones y extrae información adicional o llega a una conclusión lógica basada en las ideas presentadas en una segunda lengua (francés).	Analiza reglas gramaticales y fonéticas en una segunda lengua (francés).	Se comunica en una segunda lengua (francés) en situaciones cotidianas, en donde utiliza el idioma para comunicarse de manera

			efectiva y lograr interacciones exitosas.
Estrategia de enseñanza-aprendizaje	Elaborar un diálogo en el cual el estudiante hace uso de los verbos del primer grupo usando Prezi.	Realizar una historieta en donde el alumno incluya verbos del segundo grupo en Canva.	Redactar una historia haciendo uso de los verbos del tercer grupo en PowerPoint
Evidencia de aprendizaje	Diálogo en donde se incluyan los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepción usando Prezi	Historieta utilizando verbos del segundo grupo en Canva.	Historia en la cual se emplean los verbos del tercer grupo en PowerPoint .
Instrumento de evaluación	Lista de cotejo en donde se evaluarán ciertos criterios sobre la elaboración del diálogo en Prezi.	Lista de cotejo en donde se evaluarán ciertos criterios sobre la realización de la historieta en Canva.	Lista de cotejo para valorar la redacción del contenido de la historia en PowerPoint .

Anexo 3. Evaluación tema 1 clase 1

Grupo experimental

Conjugación de verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de aimer en presente del indicativo.

B *I* U ↺ ↻

Tema: Conjugación de verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de aimer en presente del indicativo

Clase: I

Duración: 50 minutos

Evidencia de aprendizaje: fichas de estudio de los verbos del primer grupo que se conjugan como aimer en Quizlet.

Antes de comenzar a calificar, lee detenidamente los criterios de evaluación y los niveles de desempeño establecidos para la actividad.

1. Creatividad en la gamificación de la actividad en Quizlet *

- ☐ La actividad de gamificación en Quizlet es altamente creativa y original, mostrando un diseño innovador ...
- ☐ La actividad de gamificación es creativa y muestra un buen diseño en Quizlet (3 puntos)
- ☐ La actividad de gamificación en Quizlet tiene algunos elementos creativos en Quizlet (2 puntos)
- ☐ La actividad de gamificación tiene carencias significativas en creatividad y diseño en Quizlet (1 punto)
- ☐ La actividad de gamificación en Quizlet carece completamente de elementos creativos y de diseño (0 pu...

*

2. Los verbos incluidos en la actividad son del primer grupo (terminan en -er)

- ☐ Todos los verbos son del primer grupo y están claramente integrados en la actividad (4 puntos)
- ☐ La mayoría de los verbos son del primer grupo y están integrados en la actividad de manera efectiva en l...
- ☐ Casi todos los verbos son del primer grupo, pero su integración en la actividad no es tan clara (2 puntos)
- ☐ Pocos de los verbos son del primer grupo y su integración en la actividad es confusa (1 punto)
- ☐ Ninguno de los verbos es del primer grupo y su integración en la actividad no es entendible (0 puntos)

3. Nivel de compromiso y participación de los estudiantes *

- ☐ Los alumnos muestra un gran interés y entusiasmo durante la actividad, participan activamente (4 punto...
- ☐ Los alumnos muestra interés y entusiasmo durante la actividad, participan de manera regular (3 puntos)
- ☐ Los alumnos muestra cierto interés y entusiasmo durante la actividad, participan de manera ocasional (...)
- ☐ Los alumnos muestra poco interés y entusiasmo durante la actividad, participan de manera limitada (1 p...
- ☐ Los alumnos no muestran ni interés ni entusiasmo durante la actividad, no participan (0 puntos)

4. Retroalimentación y cooperación entre los miembros del equipo *

- ☐ Los estudiantes muestran un alto nivel de compromiso y participación, proporcionando retroalimentació...
- ☐ Los estudiantes muestran compromiso y participación, proporcionando retroalimentación y trabajan de ...
- ☐ Los estudiantes muestran cierto nivel de compromiso y participación, proporcionan de manera ocasiona...
- ☐ Los estudiantes muestran poco nivel de compromiso y de participación, proporcionan poca retroaliment...
- ☐ Los estudiantes no muestran nivel de compromiso y de participación, no proporcionan retroalimentación...

5. Presentación visual y facilidad de navegación en la actividad *

- ☐ La presentación visual es excepcional y la navegación es fácil e intuitiva (4 puntos)
- ☐ La presentación visual es buena y la navegación es relativamente sencilla (3 puntos)
- ☐ La presentación visual y la navegación son adecuadas pero podrían mejorarse (2 puntos)
- ☐ La presentación visual y la navegación son deficientes (1 punto)
- ☐ La presentación visual y la navegación son inexistentes o inadecuadas (0 puntos)

Anexo 4. Evaluación tema 2 clase 2

Grupo experimental

Instrumento de evaluación

Tema: Conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de manger y commencer en presente del indicativo.

Clase: II

Duración: 50 minutos

Evidencia de aprendizaje: fichas de estudio de los verbos del primer grupo que se conjugan como manger y commencer en Wordwall.

* 1. Creatividad en la gamificación de la actividad en Wordwall.

- ☐ La actividad de gamificación en Wordwall es altamente creativa y original, con un diseño innovador y atractivo
- ☐ La actividad de gamificación es creativa y muestra un diseño sólido en Wordwall.
- ☐ La actividad de gamificación en Wordwall tiene algunos elementos creativos
- ☐ La actividad de gamificación tiene carencias significativas en creatividad y diseño en Wordwall.
- ☐ La actividad de gamificación en Wordwall carece completamente de elementos creativos y de diseño

* 2. Conjugación correcta: verificar si la conjugación es correcta en los verbos "manger" y "commencer" en todas las personas del singular y plural.

- ☐ El estudiante conjuga correctamente todos los verbos del subgrupo de "manger" y "commencer".
- ☐ El estudiante conjuga correctamente la mayoría de los verbos del subgrupo de "manger" y "commencer".
- ☐ El estudiante conjuga algunos de los verbos del subgrupo de "manger" y "commencer".
- ☐ El estudiante conjuga pocos verbos del subgrupo de "manger" y "commencer".
- ☐ El estudiante no conjuga ningún verbo del subgrupo de "manger" y "commencer".

* 3. Nivel de participación y compromiso de los estudiantes

- ☐ Los estudiantes muestran un alto nivel de participación y compromiso.
- ☐ Los estudiantes muestran participación y compromiso.
- ☐ Los estudiantes muestran cierto interés por participar y compromiso.
- ☐ Los estudiantes muestran poco interés por participar y compromiso.
- ☐ Los estudiantes no muestran ni participación ni compromiso.

* 4. Claridad en las instrucciones y presentación visual de la actividad en Wordwall

- ☐ Las instrucciones son claras y la presentación visual es excelente.
- ☐ Las instrucciones son claras y la presentación visual es buena.
- ☐ Las instrucciones son comprensibles y la presentación visual es adecuada.
- ☐ Las instrucciones son confusas y la presentación visual es deficiente.
- ☐ Las instrucciones son inexistentes o inadecuadas y la presentación visual es inexistente.

* 5. Concordancia de tiempo: Asegurarse de que el verbo esté conjugado en presente del indicativo y no en otro tiempo verbal.

- ☐ Todos los verbos están conjugados en presente del indicativo.
- ☐ La mayoría de los verbos están conjugados en presente del indicativo.
- ☐ Algunos de los verbos están conjugados en presente del indicativo.
- ☐ Pocos verbos están conjugados en presente del indicativo.
- ☐ Ningún verbo está conjugado en presente del indicativo.

Anexo 5. Evaluación tema 3 clase 3

Grupo experimental

Instrumento de evaluación

Tema: Conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de jeter y appeler en presente del indicativo. Clase: III
Duración: 50 minutos Evidencia de aprendizaje: lotería en línea de los verbos del primer grupo que seconjugan como jeter y appeler en Flippity.

1. El verbo termina pertenece al subgrupo de jeter y appeler. *

- ☐ Todos los verbos pertenecen al subgrupo de jeter y appeler. (4 puntos)
- ☐ La mayoría de los verbos pertenecen al subgrupo de jeter y appeler. (3 puntos)
- ☐ Algunos de los verbos pertenecen al subgrupo de jeter y appeler. (2 puntos)
- ☐ Pocos verbos pertenecen al subgrupo de jeter y appeler. (1 punto)
- ☐ Ningún verbo pertenece al subgrupo de jeter y appeler. (0 puntos)

2. Conjugación correcta: verificar si la conjugación es correcta en los verbos "jeter" y "appeler" en todas las personas del singular y plural. *

- ☐ El estudiante conjuga correctamente todos los verbos del subgrupo de "jeter" y "appeler". (4 puntos)
- ☐ El estudiante conjuga correctamente la mayoría de los verbos del subgrupo de "jeter" y "appeler". (3 puntos)
- ☐ El estudiante conjuga algunos de los verbos del subgrupo de "jeter" y "appeler". (2 puntos)
- ☐ El estudiante conjuga pocos verbos del subgrupo de "jeter" y "appeler". (1 punto)
- ☐ El estudiante no conjuga ningún verbo del subgrupo de "jeter" y "appeler". (0 puntos)

3. Funcionalidad de la actividad en Flippity. *

- ☐ La funcionalidad de la actividad es excelente, proporcionando una excelente experiencia interactiva. (4 puntos)
- ☐ La funcionalidad de la actividad es buena, proporcionando una buena experiencia interactiva. (3 puntos)
- ☐ La funcionalidad de la actividad es regular, proporcionando poca experiencia interactiva. (2 puntos)
- ☐ La funcionalidad de la actividad es suficiente, proporcionando poca experiencia interactiva. (1 punto)
- ☐ La funcionalidad de la actividad es mala, no proporciona experiencia interactiva. (0 puntos)

4. Retroalimentación y cooperación entre los miembros del equipo *

- ☐ Los estudiantes muestran un alto nivel de retroalimentación y cooperación entre ellos. (4 puntos)
- ☐ Los estudiantes muestran un buen nivel de retroalimentación y cooperación entre ellos. (3 puntos)
- ☐ Los estudiantes muestran un nivel regular de retroalimentación y cooperación entre ellos. (2 puntos)
- ☐ Los estudiantes muestran un nivel suficiente de retroalimentación y cooperación entre ellos. (1 punto)
- ☐ Los estudiantes no muestran un nivel de retroalimentación y cooperación entre ellos. (0 puntos)

5. Claridad en las instrucciones de la actividad en Flippity *

- ☐ Las instrucciones son muy claras. (4 puntos)
- ☐ Las instrucciones son bastante claras. (3 puntos)
- ☐ Las instrucciones son poco claras. (2 puntos)
- ☐ Las instrucciones son poco claras (1 punto)
- ☐ Las instrucciones no son claras. (0 puntos)

Anexo 6. Evaluación tema 4 clase 4

Grupo experimental

1 → Claridad de las fichas de estudio en Quizlet.*

- ☐ A Las fichas de estudio en Quizlet son claras, detalladas y completas, mostrando una comprensión profunda de los verbos del primer grupo como "ennuyer", "nettoyer" y "payer" (4 puntos)
- ☐ B Las fichas de estudio en Quizlet son claras y completas, con una buena comprensión de los verbos del primer grupo como "ennuyer", "nettoyer" y "payer" (3 puntos)
- ☐ C Las fichas de estudio en Quizlet tienen algunos elementos claros, pero podrían mejorar en términos de exhaustividad y detalle sobre la comprensión de los verbos del primer grupo como "ennuyer", "nettoyer" y "payer" (2 puntos)
- ☐ D Las fichas de estudio tienen carencias significativas en claridad, exhaustividad o precisión en Quizle sobre los verbos del primer grupo como "ennuyer", "nettoyer" y "payer" (1 punto)
- ☐ E Las fichas de estudio en Quizlet carecen completamente de elementos claros, exhaustivos o precisos sobre los verbos del primer grupo como "ennuyer", "nettoyer" y "payer" (0 puntos)

OK

2 → La ortografía del verbo está escrita correctamente, sin errores o faltas de tildes.*

Description (optional)

- ☐ A Todos los verbos están escritos correctamente sin errores o faltas de tildes (4 puntos)
- ☐ B La mayoría de los verbos están escritos correctamente sin errores o faltas de tildes (3 puntos)
- ☐ C Algunos de los verbos están escritos correctamente sin errores o faltas de tildes (2 puntos)
- ☐ D Pocos verbos están escritos correctamente sin errores o faltas de tildes (1 punto)
- ☐ E Ningún verbo está escrito correctamente tiene errores y no hay tildes (0 puntos)

3 → Organización y estructura de las fichas en Quizlet*

Description (optional)

- ☐ A La organización y estructura de las fichas son excelentes, facilitando el estudio (4 puntos)
- ☐ B La organización y estructura de las fichas son buenas, facilitando el estudio (3 puntos)
- ☐ C La organización y estructura de las fichas son regulares, hay algunas dificultades durante el estudio (2 puntos)
- ☐ D La organización y estructura de las fichas son suficientes, hay dificultades durante el estudio (1 punto)
- ☐ E La organización y estructura de las fichas son insuficientes, no es posible realizar el estudio (1 punto)

4 → Nivel de participación y compromiso de los estudiantes.*

Description (optional)

- ☐ A Los estudiantes muestran un alto nivel de participación y compromiso (4 puntos)
- ☐ B Los estudiantes muestran un buen nivel de participación y compromiso (3 puntos)
- ☐ C Los estudiantes muestran un nivel regular de participación y compromiso (2 puntos)
- ☐ D Los estudiantes muestran un nivel suficiente de participación y compromiso (1 punto)
- ☐ E Los estudiantes no muestran ni participación ni compromiso (0 puntos)

5 → Retroalimentación y cooperación entre los miembros del equipo.*

Description (optional)

- ☐ A Los estudiantes siempre proporcionan retroalimentación y siempre trabajan de manera colaborativa (4 puntos)
- ☐ B Los estudiantes a menudo proporcionan retroalimentación y a menudo trabajan de manera colaborativa (3 puntos)
- ☐ C Los estudiantes a veces proporcionan retroalimentación y a veces trabajan de manera colaborativa (2 puntos)
- ☐ D Los estudiantes casi nunca proporcionan retroalimentación y casi nunca trabajan de manera colaborativa (1 punto)
- ☐ E Los estudiantes nunca proporcionan retroalimentación y nunca trabajan de manera colaborativa (0 puntos)

Anexo 7. Evaluación tema 5 clase 5

Grupo experimental

Instrumento de evaluación					
Lista de cotejo para la asignatura de francés I					
Conjugación de los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones: -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer y -ayer.					
Clase: V					
Duración: 50 minutos					
Evidencia de aprendizaje: diálogo en el cual el estudiante hace uso de los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones: -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer y -ayer utilizando Prezi.					
Equipo:					
Grupo: Q1AM					
No.	Criterios por evaluar	Cumplimiento		Puntos	Observaciones
		Si	No		
1. Uso correcto de verbos del primer grupo en presente del infinitivo					
1	Todos los verbos utilizados son del primer grupo y están conjugados correctamente (5 puntos).				
2	Algunos verbos utilizados son del primer grupo y están conjugados correctamente (3 puntos).				
3	Hay errores en la conjugación de los verbos del primer grupo (1 punto).				
4	No se utilizaron verbos del primer grupo en el presente del infinitivo (0 puntos).				
2. Coherencia y fluidez del diálogo					
1	El diálogo es coherente y fluye naturalmente, sin interrupciones ni repeticiones innecesarias (5 puntos).				

2	El diálogo es en su mayoría coherente y tiene un buen flujo, con algunas interrupciones o repeticiones (3 puntos).				
3	El diálogo tiene problemas de coherencia y fluidez, con interrupciones y repeticiones frecuentes (1 punto).				
4	El diálogo no es coherente ni fluido (0 puntos).				
3. Vocabulario y expresiones adecuadas					
1	Se utilizan correctamente vocabulario y expresiones relacionadas con el tema del diálogo. (5 puntos)				
2	Se utilizan algunas palabras o expresiones incorrectas o inadecuadas para el contexto. (3 puntos)				
3	Hay varios errores en el uso de vocabulario y expresiones. (1 punto)				
4	No se utilizó vocabulario y expresiones relacionadas con el tema del diálogo. (0 puntos)				
4. Correcta estructura gramatical					
1	La estructura gramatical del diálogo es correcta en su mayoría, con algunos errores menores. (5 puntos)				

2	Hay varios errores gramaticales en la estructura del diálogo. (3 puntos)				
3	La mayoría de las oraciones del diálogo contienen errores gramaticales. (1 punto)				
4	El diálogo no tiene estructura gramatical adecuada. (0 puntos)				
5. Pronunciación y entonación					
1	La pronunciación de los verbos es correcta (6 puntos).				
2	La entonación es adecuada para transmitir emoción y mantener el interés del público (4 puntos).				

Puntuación total: /30

Anexo 8. Evaluación tema 6 clase 6

Grupo experimental

Instrumento de evaluación					
Lista de cotejo para la asignatura de francés I					
Tema: Conjugación de los verbos del segundo grupo en presente del indicativo en francés.					
Clase: VI					
Duración: 50 minutos					
Evidencia de aprendizaje: historia haciendo uso de los verbos del tercer grupo en PowerPoint.					
Equipo:					
Grupo: Q1AM					
No.	Criterios por evaluar	Cumplimiento		Puntos	Observaciones
		Si	No		
1. Uso adecuado de verbos del segundo grupo en francés en presente del infinitivo (10 puntos):					
1	La historieta incluye una variedad de verbos del segundo grupo en francés en presente del infinitivo (6 puntos).				
2	Los verbos del segundo grupo están conjugados correctamente en presente del infinitivo (4 puntos).				
2. Creatividad y originalidad (10 puntos):					
1	La historieta presenta una historia o mensaje original y creativo (6 puntos).				
2	Los personajes y situaciones de la historieta son únicos y no se repiten en otras historietas (4 puntos).				
3. Coherencia y fluidez (10 puntos):					
1	La historieta sigue una secuencia lógica de eventos (6 puntos).				
2	Los paneles y viñetas están organizados de manera clara y fácil de seguir (4 puntos).				

4. Gramática y ortografía (10 puntos):					
1	El texto de la historieta no contiene errores gramaticales en francés (6 puntos).				
2	La ortografía y puntuación del texto son correctas (4 puntos).				
5. Pronunciación y entonación (10 puntos):					
1	La pronunciación de los verbos es correcta (6 puntos).				
2	La entonación es adecuada para transmitir emoción y mantener el interés del público (4 puntos).				

Puntuación total: /50

Anexo 9. Evaluación tema 7 clase 7

Grupo experimental



Instrumento de evaluación

* Obligatorio

Lee cuidadosamente cada uno de los criterios de evaluación.

1. Nombre del equipo: *

2. Creatividad y originalidad del juego de concurso en Flippity *

- ☐ La actividad de concurso en Flippity es altamente creativo, original y muestra un diseño innovador (4 puntos).
- ☐ La actividad de concurso en Flippity es creativo y muestra un diseño sólido (3 puntos).
- ☐ La actividad de concurso en Flippity tiene algunos elementos creativos, pero podría mejorar en términos de originalidad y diseño (2 puntos).
- ☐ La actividad de concurso tiene carencias significativas en creatividad, diseño o exactitud en Flippity (1 punto).
- ☐ La actividad de concurso en Flippity carece completamente de elementos creativos, diseño (0 puntos)

3. Identifica correctamente los verbos del tercer grupo que pertenecen al subgrupo de ofrir. *

- ☐ Todos los verbos pertenecen al subgrupo de ofrir (4 puntos).
- ☐ La mayoría de los verbos pertenecen al subgrupo de ofrir (3 puntos).
- ☐ Algunos de los verbos pertenecen al subgrupo de ofrir (2 puntos).
- ☐ Pocos verbos pertenecen al subgrupo de ofrir (1 punto)
- ☐ Ningún verbo pertenece al subgrupo de ofrir (0 puntos).

4. Funcionalidad y entretenimiento del juego en Flippity *

- ☐ La funcionalidad y entretenimiento de la actividad son excelentes, proporcionando una experiencia interactiva (4 puntos).
- ☐ La funcionalidad y entretenimiento de la actividad son buenos, aunque podría haber áreas de mejora (3 puntos).
- ☐ La funcionalidad y entretenimiento de la actividad son aceptables, pero podrían ser más atractivos (2 puntos).
- ☐ La funcionalidad y entretenimiento de la actividad son deficientes (1 punto).
- ☐ No hay funcionalidad ni entretenimiento en la actividad (0 puntos).

5. Nivel de participación y compromiso de los estudiantes. *

- ☐ Los alumnos muestran un gran interés y entusiasmo durante la actividad, participa activamente (4 puntos).
- ☐ Los alumnos muestran interés y entusiasmo durante la actividad, participa de manera regular (3 puntos).
- ☐ Los alumnos muestran cierto interés y entusiasmo durante la actividad, participa de manera ocasional (2 puntos).
- ☐ Los alumnos muestran poco interés y entusiasmo durante la actividad, participa de manera limitada (1 punto).
- ☐ El alumno no muestra ni interés ni entusiasmo durante la actividad, no participa (0 puntos).

6. Retroalimentación y colaboración entre los miembros del equipo *

- ☐ Todos los miembros del equipo proporcionan retroalimentación y trabajan de manera colaborativa (4 puntos)
- ☐ La mayor parte de los miembros del equipo proporcionan retroalimentación y trabajan de manera colaborativa (3 puntos).
- ☐ Algunos miembros del equipo proporcionan retroalimentación y trabajan de manera colaborativa (2 puntos).
- ☐ Pocos miembros del equipo proporcionan retroalimentación y trabajan de manera colaborativa (1 punto).
- ☐ Ningún miembro del equipo proporciona retroalimentación y trabajan de manera colaborativa (0 puntos).

Enviar

Anexo 10. Evaluación tema 8 clase 8

Grupo experimental





Ortografía y precisión

Contiene tres a cinco errores ortográficos o tipográficos. (2)

Contiene más de cinco errores ortográficos o tipográficos. (1)

No contiene errores ortográficos ni tipográficos. (4)

Contiene uno o dos errores ortográficos o tipográficos. (3)

Enviar



Anexo 11. Evaluación tema 9 clase 9

Grupo experimental

Conjugaison des sous-groupes

Correcta conjugación de los verbos pertenecen a los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre. *

- ☐ Todos los verbos están correctamente conjugados (4 puntos).
- ☐ La mayoría de los verbos están correctamente conjugados (3 puntos).
- ☐ Algunos de los verbos están correctamente conjugados (2 puntos).
- ☐ Pocos verbos tienen están correctamente conjugados (1 punto).
- ☐ Ningún verbo está correctamente conjugado (0 puntos).

Precisión en la pronunciación y entonación de cada forma verbal. *

- ☐ Todos los verbos son correctamente pronunciados (4 puntos).
- ☐ La mayoría de los verbos son correctamente pronunciados (3 puntos).
- ☐ Algunos de los verbos son correctamente pronunciados (2 puntos).
- ☐ Pocos verbos son correctamente pronunciados (1 punto).
- ☐ Ningún verbo es correctamente pronunciado (0 puntos).

Organización y estructura del listado de verbos en Padlet. *

- ☐ La organización y estructura del listado son excelentes (4 puntos).
- ☐ La organización y estructura del listado son buenas (3 puntos).
- ☐ La organización y estructura del listado son aceptables (2 puntos).
- ☐ La organización y estructura del listado son deficientes (1 punto).
- ☐ La organización y estructura del listado es no es aceptable (0 puntos).

Claridad y presentación visual del listado en Padlet*

- ☐ La presentación visual es excelente y muy clara (4 puntos).
- ☐ La presentación visual es buena, aunque podría mejorar ligeramente (3 puntos).
- ☐ La presentación visual es aceptable, pero podría mejorar (2 puntos).
- ☐ La presentación visual es deficiente (1 punto).
- ☐ No hay presentación visible en la actividad (0 puntos).

Nivel de participación y colaboración entre los estudiantes.*

- ☐ Los estudiantes participan activamente y colaboran eficientemente entre ellos (4 puntos).
- ☐ Los estudiantes participan activamente y colaboran entre ellos (3 puntos).
- ☐ Los estudiantes muestran un nivel aceptable de participación y colaboración, aunque la interacción puede ser limitada (2 puntos).
- ☐ Los estudiantes muestran un nivel bajo de participación, con poca o ninguna colaboración entre ellos (1 punto).
- ☐ No hay participación, colaboración ni evidencia del trabajo entre los estudiantes (0 puntos).

FINALIZAR

Creada con encuesta.com

Anexo 12. Evaluación tema 10 clase 10

Grupo experimental

Instrumento de evaluación

B **I** **U** **↔** **✕**

Tema: Conjugación de los subgrupos de lire, croire y joindre pertenecientes al tercer grupo.

Clase: X

Duración: 50 minutos

Evidencia de aprendizaje: Elaborar un ahorcado de los verbos del tercer grupo que pertenecen los subgrupos de lire, croire y joindre en presente del indicativo usando Flippity.

1. Identifica correctamente los verbos del tercer grupo pertenecen a los subgrupos de lire, croire y joindre. *

- ☐ Todos los verbos pertenecen a los subgrupos de lire, croire y joindre (4 puntos).
- ☐ La mayoría de los verbos pertenecen a los subgrupos de lire, croire y joindre (3 puntos).
- ☐ Algunos de los verbos pertenecen a los subgrupos de lire, croire y joindre (2 puntos).
- ☐ Pocos verbos pertenecen a los subgrupos de lire, croire y joindre (1 punto)
- ☐ Ningún verbo pertenece a los subgrupos de lire, croire y joindre (0 puntos).

2. Correcta conjugación de los verbos pertenecen a los subgrupos de lire, croire y joindre. *

- ☐ Todos los verbos están correctamente conjugados (4 puntos)
- ☐ La mayoría de los verbos están correctamente conjugados (3 puntos).
- ☐ Algunos de los verbos están correctamente conjugados (2 puntos).
- ☐ Pocos verbos tienen están correctamente conjugados (1 punto)
- ☐ Ningún verbo está correctamente conjugado (0 puntos).

3. Diseño y presentación visual del juego de ahorcado en Flippity. *

- ☐ El diseño y la presentación visual del juego son excepcionales, siendo estéticamente atractivos y funcion...
 - ☐ El diseño y la presentación son buenos, aunque podría haber áreas de mejora (3 puntos).
 - ☐ El diseño y la presentación son aceptables, pero podrían ser más atractivos (2 puntos).
 - ☐ El diseño y la presentación son deficientes (1 punto).
 - ☐ No hay presentación visible en la actividad (0 puntos).
-

4. Nivel de participación y compromiso de los estudiantes. *

- ☐ El estudiantes muestra un gran interés y entusiasmo durante la actividad (4 puntos).
- ☐ El estudiante muestra interés y entusiasmo durante la actividad (3 puntos).
- ☐ El estudiante muestra cierto interés y entusiasmo durante la actividad (2 puntos).
- ☐ El estudiante muestra poco interés y entusiasmo durante la actividad (1 punto).
- ☐ El estudiante no muestra ni interés ni entusiasmo durante la actividad (0 puntos).

5. Retroalimentación y colaboración entre los miembros del equipo. *

- ☐ Todos los estudiantes proporcionan retroalimentación y trabajan de manera colaborativa (4 puntos).
 - ☐ La mayoría de los estudiantes muestran cierto nivel de retroalimentación y colaboración (3 puntos).
 - ☐ Algunos de los estudiantes muestran un nivel aceptable colaboración, aunque la retroalimentación es li...
 - ☐ Pocos estudiantes muestran un nivel bajo de colaboración o retroalimentación entre ellos (1 punto).
 - ☐ Ningún estudiante muestra colaboración o realimentación entre ellos (0 puntos).
-

Anexo 13. Evaluación tema 11 clase 11

Grupo experimental

Instrumento de evaluación					
Lista de cotejo para la asignatura de francés I					
Tema: Conjugación de los subgrupos que conforman el tercer grupo en presente del indicativo.					
Clase: XI					
Duración: 50 minutos					
Evidencia de aprendizaje: historia haciendo uso de los verbos del tercer grupo en PowerPoint.					
Equipo:					
Grupo: Q1AM					
No.	Criterios por evaluar	Cumplimiento		Puntos	Observaciones
		Si	No		
1. Uso correcto de verbos del tercer grupo en francés en presente del infinitivo (20 puntos):					
1	Identificación y uso adecuado de los verbos del tercer grupo en la narración (5 puntos).				
2	La conjugación de los verbos en presente del infinitivo es correcta (10 puntos).				
3	Existe variedad y diversidad en el uso de los verbos (5 puntos).				
2. Coherencia y cohesión de la historia (15 puntos):					
1	Fluidez y conexión entre las ideas y los eventos presentados (7 puntos).				
2	Uso adecuado de conectores y transiciones para mantener la cohesión textual (5 puntos).				
3	Estructura narrativa clara y comprensible (3 puntos).				

3. Originalidad y creatividad (10 puntos):					
1	Originalidad en la historia y en la elección de los verbos utilizados (5 puntos).				
2	Creatividad en el desarrollo de los eventos y la trama (3 puntos).				
3	Capacidad para sorprender y captar la atención del público (2 puntos).				
4. Gramática y ortografía (15 puntos):					
1	Uso correcto de la gramática y la sintaxis en francés (10 puntos).				
2	La ortografía y puntuación son correctas (5 puntos).				
5. Pronunciación y entonación (10 puntos):					
1	La pronunciación de los verbos es correcta (6 puntos).				
2	La entonación es adecuada para transmitir emoción y mantener el interés del público (4 puntos).				

Puntuación total: /70

Anexo 14. Intervención secuencia didáctica general (Grupo control)

Secuencia didáctica general

Nivel:	Licenciatura	Grado:	1 ro semestre	Asignatura:	Francés I
Bloque:	Comparación de periodos de tiempo del indicativo.				
Contenido	Conjugación de los tres grupos de verbos del presente del indicativo en francés.				

Propósito de aprendizaje	Competencia disciplinar
Comprende el presente del indicativo en francés para describir situaciones o eventos que suceden cotidianamente y aplica este tiempo verbal de manera correcta en sus comunicaciones escritas y orales.	Conjuga verbos en el tiempo presente del infinitivo en francés para comunicarse de manera escrita y oral.

Secuencia didáctica			
	Tema 1	Tema 2	Tema 3
Objeto de aprendizaje (subtemas)	Verbos del primer grupo y sus desinencias con excepción como: aimer, parler, marcher, appeler, commencer, nettoyer, ennuyer, payer, y otros.	Verbos del segundo grupo como: grandir, finir, choisir, grossir, blanchir, y otros.	Conjugación de verbos del tercer grupo y sus categorías como: mettre, partir, apprendre, lire, boire, faire, mourir, y otros.
Competencia Categoría	Distingue la conjugación de verbos de los tres grupos en presente del indicativo en francés.		
Competencia Genérica	Es capaz de clasificar los verbos de cada grupo en francés en el presente del indicativo.		
Atributo	identifica las ideas clave, infiere conclusiones y extrae información adicional o llega a una conclusión lógica basada en las ideas presentadas en una segunda lengua (francés).	Analiza reglas gramaticales y fonéticas en una segunda lengua (francés).	Se comunica en una segunda lengua (francés) en situaciones cotidianas, en donde utiliza el idioma para comunicarse de manera efectiva y lograr interacciones exitosas.
Estrategia de enseñanza-aprendizaje	Elaborar un diálogo en el cual el estudiante hace uso de los verbos del primer grupo.	Realizar una historieta en donde el alumno incluya verbos del segundo grupo.	Redactar una historia haciendo uso de los verbos del tercer grupo.
Evidencia de aprendizaje	Diálogo en donde se incluyan los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepción.	Historieta utilizando verbos del segundo grupo.	Historia en la cual se emplean los verbos del tercer grupo.
Instrumento de evaluación	Rúbrica en donde se evaluarán ciertos criterios sobre la elaboración del diálogo.	Rúbrica en donde se evaluarán ciertos criterios sobre la realización de la historieta.	Rúbrica para valorar la redacción del contenido de la historia.

Anexo 15. Evaluación tema 1 clase 1

Grupo control

Instrumento de evaluación					
Rúbrica para la asignatura de francés I					
Tema: Conjugación de verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de aimer en presente del indicativo.					
Clase: I					
Duración: 50 minutos					
Evidencia de aprendizaje: Lista de verbos del primer grupo en la cual se incluyan verbos que se conjuguen como aimer.					
Equipo: Grupo: Q1BM					
Criterios	Excelente 4	Bueno 3	Regular 2	Suficiente 1	Insuficiente 0
1. El verbo termina en -er.	Todos los verbos terminan en -er.	La mayoría de los verbos terminan en -er.	Algunos de los verbos terminan en -er.	Pocos verbos terminan en -er.	Ningún verbo termina en -er.
2. Conjugación: Observar si se sigue la conjugación regular del primer grupo y que incluya al subgrupo de aimer en presente del indicativo.	Todos los verbos están correctamente conjugados en presente del indicativo y pertenecen al subgrupo de aimer.	La mayoría de los verbos están correctamente conjugados en presente del indicativo y pertenecen al subgrupo de aimer.	Algunos de los verbos están correctamente conjugados en presente del indicativo y pertenecen al subgrupo de aimer.	Pocos verbos están correctamente conjugados en presente del indicativo y pertenecen al subgrupo de aimer.	Ningún verbo está correctamente conjugado en presente del indicativo y no pertenece al subgrupo de aimer.
3. Pronunciación: Verificar si la pronunciación sigue las reglas establecidas para los verbos del primer grupo.	Todos los verbos son correctamente pronunciados según las reglas del primer grupo.	La mayoría de los verbos son correctamente pronunciados según las reglas del primer grupo.	Algunos de los verbos son correctamente pronunciados según las reglas del primer grupo.	Pocos verbos son correctamente pronunciados según las reglas del primer grupo.	Ningún verbo es correctamente pronunciado según las reglas del primer grupo.
4. Ortografía: Verificar si la ortografía del verbo está escrita correctamente, sin errores o faltas de tildes.	Todos los verbos están escritos correctamente sin errores o faltas de tildes.	La mayoría de los verbos están escritos correctamente sin errores o faltas de tildes.	Algunos de los verbos están escritos correctamente sin errores o faltas de tildes.	Pocos verbos están escritos correctamente sin errores o faltas de tildes.	Ningún verbo está escrito correctamente tiene errores y no hay tildes.
5. Concordancia de tiempo: Asegurarse de que el verbo esté conjugado en presente del indicativo y no en otro tiempo verbal.	Todos los verbos están conjugados en presente del indicativo.	La mayoría de los verbos están conjugados en presente del indicativo.	Algunos de los verbos están conjugados en presente del indicativo.	Pocos verbos están conjugados en presente del indicativo.	Ningún verbo está conjugado en presente del indicativo.

Anexo 16. Evaluación tema 2 clase 2

Grupo control

Instrumento de evaluación					
Rúbrica para la asignatura de francés I					
Tema: Conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de manger y commencer en presente del indicativo.					
Clase: II					
Duración: 50 minutos					
Evidencia de aprendizaje: Lista de los verbos del primer grupo que se conjugan como manger y commencer.					
Equipo: Grupo: Q1BM					
Criterios	Excelente 4	Bueno 3	Regular 2	Suficiente 1	Insuficiente 0
1. El verbo termina pertenece al subgrupo de manger y commencer.	Todos los verbos pertenecen al subgrupo de manger y commencer.	La mayoría de los verbos pertenecen al subgrupo de manger y commencer.	Algunos de los verbos pertenecen al subgrupo de manger y commencer.	Pocos verbos pertenecen al subgrupo de manger y commencer.	Ningún verbo pertenece al subgrupo de manger y commencer.
2. Conjugación correcta: verificar si la conjugación es correcta en los verbos "manger" y "commencer" en todas las personas del singular y plural.	El estudiante conjuga correctamente todos los verbos del subgrupo de "manger" y "commencer".	El estudiante conjuga correctamente la mayoría de los verbos del subgrupo de "manger" y "commencer".	El estudiante conjuga algunos de los verbos del subgrupo de "manger" y "commencer".	El estudiante conjuga pocos verbos del subgrupo de "manger" y "commencer".	El estudiante no conjuga ningún verbo del subgrupo de "manger" y "commencer".
3. Pronunciación: Verificar si la pronunciación sigue las reglas establecidas para los verbos del primer grupo.	Todos los verbos son correctamente pronunciados según las reglas del primer grupo.	La mayoría de los verbos son correctamente pronunciados según las reglas del primer grupo.	Algunos de los verbos son correctamente pronunciados según las reglas del primer grupo.	Pocos verbos son correctamente pronunciados según las reglas del primer grupo.	Ningún verbo es correctamente pronunciado según las reglas del primer grupo.
4. Ortografía: Verificar si la ortografía del verbo está escrita correctamente, sin errores o faltas de tildes.	Todos los verbos están escritos correctamente sin errores o faltas de tildes.	La mayoría de los verbos están escritos correctamente sin errores o faltas de tildes.	Algunos de los verbos están escritos correctamente sin errores o faltas de tildes.	Pocos verbos están escritos correctamente sin errores o faltas de tildes.	Ningún verbo está escrito correctamente tiene errores y no hay tildes.
5. Concordancia de tiempo: Asegurarse de que el verbo esté conjugado en presente del indicativo y no en otro tiempo verbal.	Todos los verbos están conjugados en presente del indicativo.	La mayoría de los verbos están conjugados en presente del indicativo.	Algunos de los verbos están conjugados en presente del indicativo.	Pocos verbos están conjugados en presente del indicativo.	Ningún verbo está conjugado en presente del indicativo.

Anexo 17. Evaluación tema 3 clase 3

Grupo control

Instrumento de evaluación					
Rúbrica para la asignatura de francés I					
Tema: Conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de jeter y appeler en presente del indicativo.					
Clase: III					
Duración: 50 minutos					
Evidencia de aprendizaje: Lista de los verbos del primer grupo que se conjugan como jeter y appeler.					
Equipo: Grupo: Q1BM					
Criterios	Excelente 4	Bueno 3	Regular 2	Suficiente 1	Insuficiente 0
1. El verbo termina pertenece al subgrupo de jeter y appeler.	Todos los verbos pertenecen al subgrupo de jeter y appeler.	La mayoría de los verbos pertenecen al subgrupo de jeter y appeler.	Algunos de los verbos pertenecen al subgrupo de jeter y appeler.	Pocos verbos pertenecen al subgrupo de jeter y appeler.	Ningún verbo pertenece al subgrupo de jeter y appeler.
2. Conjugación correcta: verificar si la conjugación es correcta en los verbos "jeter" y "appeler" en todas las personas del singular y plural.	El estudiante conjuga correctamente todos los verbos del subgrupo de "jeter" y "appeler".	El estudiante conjuga correctamente la mayoría de los verbos del subgrupo de "jeter" y "appeler".	El estudiante conjuga algunos de los verbos del subgrupo de "jeter" y "appeler".	El estudiante conjuga pocos verbos del subgrupo de "jeter" y "appeler".	El estudiante no conjuga ningún verbo del subgrupo de "jeter" y "appeler".
3. Pronunciación: Verificar si la pronunciación sigue las reglas establecidas para los verbos del primer grupo.	Todos los verbos son correctamente pronunciados según las reglas del primer grupo.	La mayoría de los verbos son correctamente pronunciados según las reglas del primer grupo.	Algunos de los verbos son correctamente pronunciados según las reglas del primer grupo.	Pocos verbos son correctamente pronunciados según las reglas del primer grupo.	Ningún verbo es correctamente pronunciado según las reglas del primer grupo.
4. Ortografía: Verificar si la ortografía del verbo está escrita correctamente, sin errores o faltas de tildes.	Todos los verbos están escritos correctamente sin errores o faltas de tildes.	La mayoría de los verbos están escritos correctamente sin errores o faltas de tildes.	Algunos de los verbos están escritos correctamente sin errores o faltas de tildes.	Pocos verbos están escritos correctamente sin errores o faltas de tildes.	Ningún verbo está escrito correctamente tiene errores y no hay tildes.
5. Concordancia de tiempo: Asegurarse de que el verbo esté conjugado en presente del indicativo y no en otro tiempo verbal.	Todos los verbos están conjugados en presente del indicativo.	La mayoría de los verbos están conjugados en presente del indicativo.	Algunos de los verbos están conjugados en presente del indicativo.	Pocos verbos están conjugados en presente del indicativo.	Ningún verbo está conjugado en presente del indicativo.

Anexo 18. Evaluación tema 4 clase 4

Grupo control

Instrumento de evaluación					
Rúbrica para la asignatura de francés I					
Tema: Conjugación de los verbos del primer grupo que pertenecen al subgrupo de ennuyer, nettoyer y payer en presente del indicativo.					
Clase: IV					
Duración: 50 minutos					
Evidencia de aprendizaje: Lista de los verbos del primer grupo que se conjugan como ennuyer, nettoyer y payer.					
Equipo: Grupo: Q1BM					
Criterios	Excelente 4	Bueno 3	Regular 2	Suficiente 1	Insuficiente 0
1. El verbo termina pertenece al subgrupo de ennuyer, nettoyer y payer.	Todos los verbos pertenecen al subgrupo de ennuyer, nettoyer y payer.	La mayoría de los verbos pertenecen al subgrupo de ennuyer, nettoyer y payer.	Algunos de los verbos pertenecen al subgrupo de ennuyer, nettoyer y payer.	Pocos verbos pertenecen al subgrupo de ennuyer, nettoyer y payer.	Ningún verbo pertenece al subgrupo de ennuyer, nettoyer y payer.
2. Conjugación correcta: verificar si la conjugación es correcta en los verbos "ennuyer", "nettoyer" y "payer" en todas las personas del singular y plural.	El estudiante conjuga correctamente todos los verbos del subgrupo de ennuyer", "nettoyer" y "payer".	El estudiante conjuga correctamente la mayoría de los verbos del subgrupo de ennuyer", "nettoyer" y "payer".	El estudiante conjuga algunos de los verbos del subgrupo de ennuyer", "nettoyer" y "payer".	El estudiante conjuga pocos verbos del subgrupo de ennuyer", "nettoyer" y "payer".	El estudiante no conjuga ningún verbo del subgrupo de ennuyer", "nettoyer" y "payer".
3. Pronunciación: Verificar si la pronunciación sigue las reglas establecidas para los verbos del primer grupo.	Todos los verbos son correctamente pronunciados según las reglas del primer grupo.	La mayoría de los verbos son correctamente pronunciados según las reglas del primer grupo.	Algunos de los verbos son correctamente pronunciados según las reglas del primer grupo.	Pocos verbos son correctamente pronunciados según las reglas del primer grupo.	Ningún verbo es correctamente pronunciado según las reglas del primer grupo.
4. Ortografía: Verificar si la ortografía del verbo está escrita correctamente, sin errores o faltas de tildes.	Todos los verbos están escritos correctamente sin errores o faltas de tildes.	La mayoría de los verbos están escritos correctamente sin errores o faltas de tildes.	Algunos de los verbos están escritos correctamente sin errores o faltas de tildes.	Pocos verbos están escritos correctamente sin errores o faltas de tildes.	Ningún verbo está escrito correctamente tiene errores y no hay tildes.
5. Concordancia de tiempo: Asegurarse de que el verbo esté conjugado en presente del indicativo y no en otro tiempo verbal.	Todos los verbos están conjugados en presente del indicativo.	La mayoría de los verbos están conjugados en presente del indicativo.	Algunos de los verbos están conjugados en presente del indicativo.	Pocos verbos están conjugados en presente del indicativo.	Ningún verbo está conjugado en presente del indicativo.

Anexo 19. Evaluación tema 5 clase 5

Grupo control

Instrumento de evaluación					
Rúbrica para la asignatura de francés I					
Tema: Conjugación de los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones: -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer y -ayer.					
Clase: V					
Duración: 50 minutos					
Evidencia de aprendizaje: Diálogo en el cual el estudiante hace uso de los verbos del primer grupo y sus desinencias con excepciones: -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer y -ayer.					
Equipo: Grupo: Q1BM					
Crterios	Excelente 4	Bueno 3	Regular 2	Suficiente 1	Insuficiente 0
1. Uso adecuado de la conjugación y terminaciones verbales.	Todos los verbos están correctamente conjugados.	La mayoría de los verbos están correctamente conjugados.	Algunos de los verbos están correctamente conjugados.	Pocos verbos están correctamente conjugados.	Ningún verbo está correctamente conjugado.
2. Coherencia y cohesión del diálogo.	Todo el diálogo tiene un orden lógico y organización de las ideas.	La mayor parte del diálogo tiene un orden lógico y organización de las ideas.	Algunas partes del diálogo tienen un orden lógico y hay algo de organización de las ideas.	Pocas partes del diálogo tienen un orden lógico y hay poca organización de las ideas.	Ninguna parte del diálogo tiene un orden lógico y no hay organización de las ideas.
3. Vocabulario adecuado.	Todas las palabras y expresiones están relacionadas con el tema del diálogo.	La mayoría de las palabras y expresiones están relacionadas con el tema del diálogo.	Algunas de las palabras y expresiones están relacionadas con el tema del diálogo.	Pocas de las palabras y expresiones están relacionadas con el tema del diálogo.	Ninguna palabra y expresión está relacionada con el tema del diálogo.
4. Corrección gramatical y ortográfica.	Todo el diálogo tiene uso correcto de las reglas gramaticales y ortográficas.	La mayor parte del diálogo tiene uso correcto de las reglas gramaticales y ortográficas.	Algunas partes del diálogo tienen uso correcto de las reglas gramaticales y ortográficas.	Pocas partes del diálogo tienen uso correcto de las reglas gramaticales y ortográficas.	Ninguna parte del diálogo tiene uso correcto de las reglas gramaticales y ortográficas.
5. Fluidez y pronunciación.	Todo el diálogo es pronunciado con fluidez y ritmo.	La mayor parte del diálogo es pronunciado con fluidez y ritmo.	Algunas partes del diálogo son pronunciadas con fluidez y ritmo.	Pocas partes del diálogo son pronunciadas con fluidez y ritmo.	Ninguna parte del diálogo es pronunciada con fluidez y ritmo.

Anexo 20. Evaluación tema 6 clase 6

Grupo control

Instrumento de evaluación					
Rúbrica para la asignatura de francés I					
Tema: Conjugación de los verbos del segundo grupo en presente del indicativo en francés.					
Clase: VI					
Duración: 50 minutos					
Evidencia de aprendizaje: Realización de una historieta utilizando verbos del segundo grupo.					
Equipo: Grupo: Q1BM					
Criterios	Excelente 4	Bueno 3	Regular 2	Suficiente 1	Insuficiente 0
1. Uso adecuado de verbos del segundo grupo.	Todos los verbos del segundo grupo son usados de manera correcta y pertinente en la redacción de la historieta.	La mayoría de los verbos del segundo grupo son usados de manera correcta y pertinente en la redacción de la historieta.	Algunos de los verbos del segundo grupo son usados de manera correcta y pertinente en la redacción de la historieta.	Pocos verbos del segundo grupo son usados de manera correcta y pertinente en la redacción de la historieta.	Ningún verbo del segundo grupo es usado de manera correcta y pertinente en la redacción de la historieta.
2. Coherencia y cohesión textual.	Toda la historieta contiene una estructura lógica y coherente, con una introducción, desarrollo y conclusión.	La mayor parte de la historieta contiene una estructura lógica y coherente, con una introducción, desarrollo y conclusión.	Algunas partes de la historieta contiene una estructura lógica y coherente, con una introducción, desarrollo y conclusión.	Pocas partes de la historieta contiene una estructura lógica y coherente, con una introducción, desarrollo y conclusión.	Ninguna parte de la historieta contiene una estructura lógica y coherente, con una introducción, desarrollo y conclusión.
3. Creatividad e originalidad.	Toda la historieta muestra creatividad en la elección de los personajes, la trama y el mensaje transmitido.	La mayor parte de la historieta muestra creatividad en la elección de los personajes, la trama y el mensaje transmitido.	Algunas partes de la historieta muestran creatividad en la elección de los personajes, la trama y el mensaje transmitido.	Pocas partes de la historieta muestran creatividad en la elección de los personajes, la trama y el mensaje transmitido.	Ninguna parte de la historieta muestra creatividad en la elección de los personajes, la trama y el mensaje transmitido.
4. Vocabulario y expresiones adecuadas.	Todo el vocabulario es variado y apropiado para la temática y el contexto de la historieta.	La mayor parte del vocabulario es variado y apropiado para la temática y el contexto de la historieta.	Algo del vocabulario es variado y apropiado para la temática y el contexto de la historieta.	Poco del vocabulario es variado y apropiado para la temática y el contexto de la historieta.	Nada del vocabulario es variado y no es apropiada ni para la temática ni para el contexto de la historieta.
5. Fluidez y pronunciación.	Toda la historieta es pronunciada con fluidez y ritmo.	La mayor parte de la historieta es pronunciada con fluidez y ritmo.	Algunas partes de la historieta son pronunciadas con fluidez y ritmo.	Pocas partes de la historieta son pronunciadas con fluidez y ritmo.	Ninguna parte de la historieta es pronunciada con fluidez y ritmo.

Anexo 21. Evaluación tema 7 clase 7

Grupo control

Instrumento de evaluación					
Rúbrica para la asignatura de francés I					
Tema: Conjugación de los verbos del tercer grupo los casos de pouvoir, vouloir, valoir, y offrir y su subgrupo en presente del indicativo.					
Clase: VII					
Duración: 50 minutos					
Evidencia de aprendizaje: Lista de los verbos del tercer grupo que se conjugan como offrir.					
Equipo: Grupo: Q1BM					
Criterios	Excelente 4	Bueno 3	Regular 2	Suficiente 1	Insuficiente 0
1. Identifica correctamente los verbos del tercer grupo que pertenecen al subgrupo de offrir.	Todos los verbos pertenecen al subgrupo de offrir.	La mayoría de los verbos pertenecen al subgrupo de offrir.	Algunos de los verbos pertenecen al subgrupo de offrir.	Pocos verbos pertenecen al subgrupo de offrir.	Ningún verbo pertenece al subgrupo de offrir.
2. Correcta conjugación de los verbos que pertenecen al subgrupo de offrir.	Todos los verbos están correctamente conjugados.	La mayoría de los verbos están correctamente conjugados.	Algunos de los verbos están correctamente conjugados.	Pocos verbos tienen están correctamente conjugados.	Ningún verbo está correctamente conjugado.
3. Claridad y orden en la presentación de la lista.	Toda la lista tiene orden y la clasificación es correcta.	La mayor parte de la lista tiene orden y la clasificación es correcta.	Algunas partes de la lista tienen orden y la clasificación es correcta.	Pocas partes de la lista tienen orden y la clasificación es correcta.	Ninguna parte de la lista tiene orden y la clasificación no es correcta.
4. Precisión en la pronunciación y entonación de cada forma verbal.	Todos los verbos son correctamente pronunciados.	La mayoría de los verbos son correctamente pronunciados.	Algunos de los verbos son correctamente pronunciados.	Pocos verbos son correctamente pronunciados.	Ningún verbo es correctamente pronunciado.
5. Uso adecuado de los acentos y signos ortográficos en cada forma verbal.	Todos los verbos tienen signos ortográficos según su caso.	La mayoría de los verbos tienen signos ortográficos según su caso.	Algunos de los verbos tienen signos ortográficos según su caso.	Pocos verbos tienen signos ortográficos según su caso.	Ningún verbo tiene signos ortográficos según su caso.

Anexo 22. Evaluación tema 8 clase 8

Grupo control

Instrumento de evaluación					
Rúbrica para la asignatura de francés I					
Tema: Conjugación de los verbos del tercer grupo desinencias -ttre como mettre, battre y -dre como apprendre, attendre.					
Clase: VIII					
Duración: 50 minutos					
Evidencia de aprendizaje: Lista de los verbos del tercer grupo que tienen desinencias -ttre y -dre.					
Equipo: Grupo: Q1BM					
Criterios	Excelente 4	Bueno 3	Regular 2	Suficiente 1	Insuficiente 0
1. Identifica correctamente los verbos del tercer grupo que tienen desinencias -ttre y -dre.	Todos los verbos tienen desinencias -ttre y -dre.	La mayoría de los verbos tienen desinencias -ttre y -dre.	Algunos de los verbos tienen desinencias -ttre y -dre.	Pocos verbos tienen desinencias -ttre y -dre.	Ningún verbo tiene desinencias -ttre y -dre.
2. Correcta conjugación de los verbos con desinencias -ttre y -dre en presente del indicativo.	Todos los verbos están correctamente conjugados.	La mayoría de los verbos están correctamente conjugados.	Algunos de los verbos están correctamente conjugados.	Pocos verbos tienen están correctamente conjugados.	Ningún verbo está correctamente conjugado.
3. Claridad y orden en la presentación de la lista.	Toda la lista tiene orden y la clasificación es correcta.	La mayor parte de la lista tiene orden y la clasificación es correcta.	Algunas partes de la lista tienen orden y la clasificación es correcta.	Pocas partes de la lista tienen orden y la clasificación es correcta.	Ninguna parte de la lista tiene orden y la clasificación no es correcta.
4. Precisión en la pronunciación y entonación de cada forma verbal.	Todos los verbos son correctamente pronunciados.	La mayoría de los verbos son correctamente pronunciados.	Algunos de los verbos son correctamente pronunciados.	Pocos verbos son correctamente pronunciados.	Ningún verbo es correctamente pronunciado.
5. Uso adecuado de los acentos y signos ortográficos en cada forma verbal.	Todos los verbos tienen signos ortográficos según su caso.	La mayoría de los verbos tienen signos ortográficos según su caso.	Algunos de los verbos tienen signos ortográficos según su caso.	Pocos verbos tienen signos ortográficos según su caso.	Ningún verbo tiene signos ortográficos según su caso.

Anexo 23. Evaluación tema 9 clase 9

Grupo control

Instrumento de evaluación					
Rúbrica para la asignatura de francés I					
Tema: Conjugación de los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre pertenecientes al tercer grupo.					
Clase: IX					
Duración: 50 minutos					
Evidencia de aprendizaje: Lista de los verbos del tercer grupo que pertenecen a los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre en presente del indicativo.					
Equipo: Grupo: Q1BM					
Criterios	Excelente 4	Bueno 3	Regular 2	Suficiente 1	Insuficiente 0
1. Identifica correctamente los verbos del tercer grupo pertenecen a los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre.	Todos los verbos pertenecen a los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre.	La mayoría de los verbos pertenecen a los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre.	Algunos de los verbos pertenecen a los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre.	Pocos verbos pertenecen a los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre.	Ningún verbo pertenece a los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre.
2. Correcta conjugación de los verbos pertenecen a los subgrupos de rire, courir, dormir y vivre.	Todos los verbos están correctamente conjugados.	La mayoría de los verbos están correctamente conjugados.	Algunos de los verbos están correctamente conjugados.	Pocos verbos tienen están correctamente conjugados.	Ningún verbo está correctamente conjugado.
3. Claridad y orden en la presentación de la lista.	Toda la lista tiene orden y la clasificación es correcta.	La mayor parte de la lista tiene orden y la clasificación es correcta.	Algunas partes de la lista tienen orden y la clasificación es correcta.	Pocas partes de la lista tienen orden y la clasificación es correcta.	Ninguna parte de la lista tiene orden y la clasificación no es correcta.
4. Precisión en la pronunciación y entonación de cada forma verbal.	Todos los verbos son correctamente pronunciados.	La mayoría de los verbos son correctamente pronunciados.	Algunos de los verbos son correctamente pronunciados.	Pocos verbos son correctamente pronunciados.	Ningún verbo es correctamente pronunciado.
5. Uso adecuado de los acentos y signos ortográficos en cada forma verbal.	Todos los verbos tienen signos ortográficos según su caso.	La mayoría de los verbos tienen signos ortográficos según su caso.	Algunos de los verbos tienen signos ortográficos según su caso.	Pocos verbos tienen signos ortográficos según su caso.	Ningún verbo tiene signos ortográficos según su caso.

Anexo 24. Evaluación tema 10 clase 10

Grupo control

Instrumento de evaluación					
Rúbrica para la asignatura de francés I					
Tema: Conjugación de los subgrupos de lire, croire y joindre pertenecientes al tercer grupo.					
Clase: X					
Duración: 50 minutos					
Evidencia de aprendizaje: Lista de los verbos del tercer grupo que pertenecen a los subgrupos de lire, croire y joindre en presente del indicativo.					
Equipo: Grupo: Q1BM					
Crterios	Excelente 4	Bueno 3	Regular 2	Suficiente 1	Insuficiente 0
1. Identifica correctamente los verbos del tercer grupo pertenecen a los subgrupos de lire, croire y joindre.	Todos los verbos pertenecen a los subgrupos de lire, croire y joindre.	La mayoría de los verbos pertenecen a los subgrupos de lire, croire y joindre.	Algunos de los verbos pertenecen a los subgrupos de lire, croire y joindre.	Pocos verbos pertenecen a los subgrupos de lire, croire y joindre.	Ningún verbo pertenece a los subgrupos de lire, croire y joindre.
2. Correcta conjugación de los verbos pertenecen a los subgrupos de lire, croire y joindre.	Todos los verbos están correctamente conjugados.	La mayoría de los verbos están correctamente conjugados.	Algunos de los verbos están correctamente conjugados.	Pocos verbos tienen están correctamente conjugados.	Ningún verbo está correctamente conjugado.
3. Claridad y orden en la presentación de la lista.	Toda la lista tiene orden y la clasificación es correcta.	La mayor parte de la lista tiene orden y la clasificación es correcta.	Algunas partes de la lista tienen orden y la clasificación es correcta.	Pocas partes de la lista tienen orden y la clasificación es correcta.	Ninguna parte de la lista tiene orden y la clasificación no es correcta.
4. Precisión en la pronunciación y entonación de cada forma verbal.	Todos los verbos son correctamente pronunciados.	La mayoría de los verbos son correctamente pronunciados.	Algunos de los verbos son correctamente pronunciados.	Pocos verbos son correctamente pronunciados.	Ningún verbo es correctamente pronunciado.
5. Uso adecuado de los acentos y signos ortográficos en cada forma verbal.	Todos los verbos tienen signos ortográficos según su caso.	La mayoría de los verbos tienen signos ortográficos según su caso.	Algunos de los verbos tienen signos ortográficos según su caso.	Pocos verbos tienen signos ortográficos según su caso.	Ningún verbo tiene signos ortográficos según su caso.

Anexo 25. Evaluación tema 11 clase 11

Grupo control

Instrumento de evaluación					
Rúbrica para la asignatura de francés I					
Tema: Conjugación de los subgrupos que conforman el tercer grupo en presente del indicativo.					
Clase: XI					
Duración: 50 minutos					
Evidencia de aprendizaje: Historia en la cual se emplean los subgrupos (pouvoir, vouloir, valoir, offrir, mettre, apprendre, rire, courir, dormir, vivre, lire, croire y joindre) que conforman a los verbos del tercer grupo.					
Equipo: Grupo: Q1BM					
Criterios	Excelente 4	Bueno 3	Regular 2	Suficiente 1	Insuficiente 0
1. Uso adecuado de los verbos del tercer grupo.	Todos los verbos pertenecen al tercer grupo y están correctamente conjugados.	La mayoría de los verbos pertenecen al tercer grupo y están correctamente conjugados.	Algunos de los verbos pertenecen al tercer grupo y están correctamente conjugados.	Pocos verbos pertenecen al tercer grupo y están correctamente conjugados.	Ningún verbo pertenece al tercer grupo y no está correctamente conjugado.
2. Coherencia y fluidez del texto.	Toda la historia tiene una secuencia coherente de eventos.	La mayor parte de la historia tiene una secuencia coherente de eventos.	Algunas partes de la historia tienen una secuencia coherente de eventos.	Pocas partes de la historia tienen una secuencia coherente de eventos.	Ninguna parte de la historia tiene una secuencia coherente de eventos.
3. Vocabulario adecuado.	Todas las palabras y expresiones están relacionadas con el tema de la historia.	La mayoría de las palabras y expresiones están relacionadas con el tema de la historia.	Algunas de las palabras y expresiones están relacionadas con el tema de la historia.	Pocas de las palabras y expresiones están relacionadas con el tema de la historia.	Ninguna palabra y expresión está relacionada con el tema de la historia.
4. Corrección gramatical y ortográfica.	Toda la historia tiene uso correcto de las reglas gramaticales y ortográficas.	La mayor parte de la historia tiene uso correcto de las reglas gramaticales y ortográficas.	Algunas partes de la historia tienen uso correcto de las reglas gramaticales y ortográficas.	Pocas partes de la historia tienen uso correcto de las reglas gramaticales y ortográficas.	Ninguna parte de la historia tiene uso correcto de las reglas gramaticales y ortográficas.
5. Fluidez y pronunciación.	Toda la historia es pronunciada con fluidez y ritmo.	La mayor parte de la historia es pronunciada con fluidez y ritmo.	Algunas partes de la historia son pronunciadas con fluidez y ritmo.	Pocas partes de la historia son pronunciadas con fluidez y ritmo.	Ninguna parte de la historia es pronunciada con fluidez y ritmo.

Anexo 26. Séquence didactique et Plan de cours

Séquence didactique générale

Niveau :	Maîtrise	Année :	1er semestre	Matière :	Français I

Bloc	Comparaison des périodes de l'indicatif.
Contenu	Conjugaison des trois groupes de verbes au présent de l'indicatif en français.

Objectif d'apprentissage	Compétence disciplinaire
Comprend le présent de l'indicatif en français pour décrire des situations ou des événements qui se produisent quotidiennement et applique correctement ce temps verbal dans ses communications écrites et orales.	Conjugué des verbes au présent de l'infinitif en français pour communiquer de manière écrite et orale.

Séquence didactique			
	Thème 1	Thème 2	Thème 3
Objectif d'apprentissage (sous-thèmes)	Verbes du premier groupe et leurs terminaisons, avec des exceptions comme : aimer, parler, marcher, appeler, commencer, nettoyer, ennuyer, payer et autres.	Verbes du deuxième groupe comme : grandir, finir, choisir, grossir, blanchir et autres.	Conjugaison des verbes du troisième groupe et leurs catégories comme : mettre, partir, apprendre, lire, boire, faire, mourir et autres.
Compétence Catégorie	Distingue la conjugaison des verbes des trois groupes au présent de l'indicatif en français.		
Compétence Générique	Est capable de classer les verbes de chaque groupe en français au présent de l'indicatif.		
Attribut	Identifie les idées clés, déduit des conclusions, et extrait des informations supplémentaires ou tire une conclusion logique basée sur les idées présentées dans une deuxième langue (français).	Analyse les règles grammaticales et phonétiques dans une deuxième langue (français).	Communique dans une deuxième langue (français) dans des situations quotidiennes où il utilise la langue pour communiquer de manière efficace et réaliser des interactions réussies.
Stratégie d'enseignement-apprentissage	Élaborer un dialogue dans lequel l'étudiant utilise les verbes du premier groupe en utilisant Prezi.	Réaliser une bande dessinée où l'étudiant inclut des verbes du deuxième groupe dans Canva.	Rédiger une histoire en utilisant les verbes du troisième groupe dans PowerPoint.

Preuve d'apprentissage	Dialogue incluant les verbes du premier groupe et leurs terminaisons avec exception, en utilisant Prezi.	Bande dessinée utilisant les verbes du deuxième groupe dans Canva.	Histoire dans laquelle sont utilisés les verbes du troisième groupe dans PowerPoint.
Instrument d'évaluation	Liste de vérification où certains critères seront évalués sur l'élaboration du dialogue dans Prezi.	Liste de vérification où certains critères seront évalués sur la réalisation de la bande dessinée dans Canva.	Liste de vérification pour évaluer la rédaction du contenu de l'histoire dans PowerPoint.

Séquence didactique par thèmes

Niveau :	Maîtrise	Année :	1er semestre	Matière :	Français I

Bloc :	Comparaison des périodes de l'indicatif.
Thème :	Un
Contenu :	Conjugaison des verbes du premier groupe et leurs terminaisons, avec des exceptions, au présent de l'indicatif en français.

Objectif d'apprentissage
Développe des compétences en écriture et en conversation grâce à la conjugaison des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif.

Compétence disciplinaire
Comprend la conjugaison des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif.

Séquence didactique	
Objectif d'apprentissage (sous-thèmes)	Verbes du premier groupe et leurs terminaisons, avec des exceptions comme : aimer, habiter, parler, manger, nager, commencer, jeter, appeler, nettoyer, payer entre autres.
Compétence catégorie	Catégorise la conjugaison des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif en français.
Compétence générique	Connaît les règles de prononciation des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif en français.
Attribut	Comprend les règles de conjugaison pour chaque terminaison avec des exceptions appartenant au premier groupe au présent de l'indicatif.
Stratégie d'enseignement-apprentissage	Élaborer un dialogue dans lequel l'étudiant utilise les verbes du premier groupe en utilisant Prezi.
Preuve d'apprentissage	Élaboration d'un dialogue incluant les verbes du premier groupe et leurs terminaisons avec des exceptions (-ger, -cer, -eler, -eter, -oyer, -ayer, et -yer) en utilisant Prezi.
Instrument d'évaluation	Liste de contrôle pour évaluer certains critères sur l'élaboration du dialogue : 1. Utilisation correcte des verbes du premier groupe au présent de l'infinitif. 2. Cohérence et fluidité du dialogue. 3. Vocabulaire et expressions appropriées. 4. Structure grammaticale correcte. 5. Prononciation et intonation.

Séquence didactique par thèmes

Niveau :	Maîtrise	Année :	1er semestre	Matière :	Français I

Bloc	Comparaison des périodes de l'indicatif.
Thème	Deux
Contenu	Conjugaison des verbes du deuxième groupe au présent de l'indicatif en français.

Objectif d'apprentissage
Utilise la conjugaison des verbes du deuxième groupe et structure des phrases en communiquant par écrit avec précision sur divers sujets et situations.

Compétence disciplinaire
Connaît et applique correctement les règles de conjugaison des verbes du deuxième groupe en français.

Séquence didactique	
Objectif d'apprentissage (sous-thèmes)	Verbes du deuxième groupe comme : finir, maigrir, rougir, blanchir, choisir entre autres.
Compétence catégorie	Identifie la terminaison des verbes du deuxième groupe au présent de l'indicatif en français.
Compétence générique	Connaît les règles phonétiques qui s'appliquent aux verbes du deuxième groupe au présent de l'indicatif.
Attribut	Comprend les règles de conjugaison des verbes du deuxième groupe au présent de l'indicatif.
Stratégie d'enseignement-apprentissage	Créer une bande dessinée où l'étudiant inclut des verbes du deuxième groupe en utilisant Canva.
Preuve d'apprentissage	Réalisation d'une bande dessinée utilisant des verbes du deuxième groupe dans Canva.
Instrument d'évaluation	Liste de contrôle pour évaluer certains critères sur la réalisation de la bande dessinée : 1. Utilisation correcte des verbes du deuxième groupe en français au présent de l'infinitif. 2. Créativité et originalité. 3. Cohérence et fluidité. 4. Grammaire et orthographe. 5. Prononciation et intonation.

Séquence didactique par thèmes

Niveau :	Maîtrise	Année :	1er semestre	Matière :	Français I

Bloc	Comparaison des périodes de l'indicatif.
Thème	Trois
Contenu	Conjugaison des verbes du troisième groupe au présent de l'indicatif en français.

Objectif d'apprentissage
Analyse la conjugaison irrégulière des verbes du troisième groupe et l'utilise pour élaborer des idées claires et précises à l'oral et à l'écrit.

Compétence disciplinaire
Classifie la conjugaison des verbes irréguliers du troisième groupe de manière précise et claire.

Séquence didactique	
Objectif d'apprentissage (sous-thèmes)	Conjugaison des verbes du troisième groupe et leurs catégories comme : mettre, partir, lire, dormir, apprendre, entendre, écrire entre autres.
Compétence catégorie	Classifie la conjugaison des verbes du troisième groupe au présent de l'indicatif en français.
Compétence générique	Connaît les règles phonétiques des verbes du troisième groupe au présent de l'indicatif.
Attribut	Comprend les règles de conjugaison pour chaque terminaison, avec des exceptions, qui appartiennent au troisième groupe au présent de l'indicatif.
Stratégie d'enseignement-apprentissage	Créer une histoire où l'étudiant inclut des verbes du troisième groupe en utilisant PowerPoint.
Preuve d'apprentissage	Réalisation d'une histoire utilisant des verbes du troisième groupe en utilisant PowerPoint.
Instrument d'évaluation	Liste de contrôle pour évaluer certains critères sur la réalisation de l'histoire : 1. Présentation visuelle. 2. Utilisation correcte des verbes du troisième groupe au présent de l'infinitif en français. 3. Cohérence et cohésion de l'histoire. 4. Originalité et créativité. 5. Grammaire et orthographe.

Plan de cours 1

Titre du Thème		Conjugaison des verbes du premier groupe appartenant au sous-groupe d'aimer au présent de l'indicatif.	
Objectif du Bloc		Connaître la conjugaison du verbe aimer et distinguer quels verbes se conjuguent de la même manière.	
Matière		Niveau	Année scolaire
Français I		Première année	23-24
Numéro de cours : 1			
Date : octobre 2023.		Durée : 50 min.	
Contenu		Apprentissage attendu :	
Conjugaison des verbes du premier groupe, cas d'aimer.		Connaît la conjugaison des verbes du premier groupe et identifie quels verbes se conjuguent comme aimer.	
Compétence disciplinaire		Compétence générique	
Applique les règles de conjugaison des verbes du premier groupe pour communiquer en français, en étant capable de parler, lire, écrire et comprendre ces verbes.		Est capable d'identifier la conjugaison des verbes du premier groupe et leur prononciation pour formuler des messages appropriés en français.	
Compétence d'apprentissage			
Associe les terminaisons des verbes du premier groupe selon le sujet et connaît les verbes qui se conjuguent comme aimer au présent de l'indicatif.			
Évidence d'enseignement		Évidence d'apprentissage	
Expliquer le sujet en utilisant la plateforme Nearpod, où sera présentée la conjugaison des verbes du premier groupe appartenant au sous-groupe d'aimer au présent de l'indicatif.		Créer des fiches d'étude des verbes du premier groupe qui se conjuguent comme aimer dans Quizlet.	
Supports et ressources	et	Ordinateur, projecteur, Internet, Nearpod, Canva, Google Forms, Quizlet, Padlet, téléphones ou tablettes.	
Activités d'enseignement et d'apprentissage			
Introduction : 15 minutes L'enseignant accède à la plateforme Nearpod où il présente le contenu de la session en utilisant une présentation de Canva pour expliquer les caractéristiques et la conjugaison des verbes du premier groupe. Il mentionne que ce groupe est constitué de sous-groupes et indique que pendant cette session, les élèves apprendront à conjuguer les verbes qui se conjuguent comme "aimer". De même, sur la plateforme Nearpod, l'enseignant utilise une vidéo pour compléter l'explication, dans laquelle il interagit avec les élèves en posant des questions déclenchées pour encourager la réflexion et l'analyse sur le sujet d'étude : Quelles sont les caractéristiques d'un verbe du premier groupe ? Comment obtenir le radical du verbe ? Quelle est la terminaison des verbes du premier groupe ? L'étudiant accède à Padlet où il structure ses idées sur la conjugaison des verbes du premier groupe qui appartiennent au sous-groupe de "aimer" au présent de l'indicatif exposée par l'enseignant.			

Développement : 25 minutes

L'enseignant fait un retour sur le sujet via la plateforme Nearpod en utilisant une activité de gamification portant sur la conjugaison des verbes du premier groupe appartenant au sous-groupe de "aimer" au présent de l'indicatif.

L'étudiant, depuis son téléphone portable, analyse et sélectionne les réponses pour progresser et atteindre l'objectif, en identifiant les terminaisons des verbes du premier groupe.

L'enseignant donne l'instruction de créer des fiches d'étude sur Quizlet en équipes, en utilisant les verbes du premier groupe qui se conjuguent comme "aimer".

L'étudiant crée des fiches d'étude sur Quizlet en utilisant les verbes du premier groupe qui se conjuguent comme "aimer".

Conclusion : 10 minutes

L'enseignant demande de présenter les fiches d'étude au groupe de manière ludique, où les élèves participent en répondant aux questions trivia que l'équipe en cours leur présente.

Les élèves feront une conclusion en mettant en avant pourquoi ils ont utilisé ces verbes du premier groupe

Évaluation

Les compétences des élèves sont évaluées via Google Forms en organisant des connaissances sur la conjugaison des verbes du premier groupe appartenant au sous-groupe d'aimer au présent de l'indicatif.

Plan de cours 2

Titre du Thème		Conjugaison des verbes du premier groupe appartenant au sous-groupe de manger et commencer au présent de l'indicatif.	
Objectif du Bloc		Connaître la conjugaison des verbes manger et commencer et distinguer quels verbes se conjuguent comme eux.	
Matière		Niveau	Année scolaire
Français I		Première année	23-24
Numéro de cours : 2			
Date : octobre 2023.		Durée : 50 min	
Contenu		Apprentissage attendu	
Conjugaison des verbes du premier groupe se conjuguant comme manger et commencer.		Connaître la conjugaison des verbes du premier groupe et identifier ceux qui se conjuguent comme manger et commencer.	
Compétence disciplinaire		Compétence générique	
Applique les règles de conjugaison des verbes du premier groupe en français pour communiquer, lire, écrire, et comprendre ces verbes.		Est capable d'identifier la conjugaison et la prononciation des verbes du premier groupe pour transmettre des messages appropriés.	
Compétence d'apprentissage			
Identifie les verbes du premier groupe se conjuguant comme manger et commencer et connaît leur conjugaison.			
Évidence d'enseignement		Évidence d'apprentissage	
Expliquer le sujet à travers Genially, en présentant la conjugaison des verbes du premier groupe appartenant au sous-groupe de manger et commencer.		Créer des fiches d'étude des verbes du premier groupe se conjuguant comme manger et commencer dans Wordwall.	
Supports et ressources	et Ordinateur, projecteur, Internet, Mentimeter, Kahoot, Miro, Padlet, téléphones ou tablettes.		
Activités d'enseignement et d'apprentissage			
Introduction : 15 minutes L'enseignant accède à la page de Genially où il présente le contenu de la session à l'aide d'une présentation interactive expliquant les caractéristiques et la conjugaison des verbes du premier groupe. Il mentionne que ce groupe est constitué de sous-groupes et précise que, durant cette session, les élèves apprendront à conjuguer les verbes qui se conjuguent comme "manger" et "commencer". Ensuite, l'enseignant utilise Mentimeter pour compléter l'explication, où il interagit avec les élèves en posant des questions déclenchées pour stimuler la réflexion et l'analyse sur le sujet d'étude :			
1. Quelles caractéristiques possède un verbe du premier groupe ? 2. Quelles sont les caractéristiques des verbes qui se conjuguent comme "manger" et "commencer" ? 3. Comment conjugue-t-on les verbes "manger" et "commencer" ?			

L'étudiant accède à Simplenote où il crée et organise ses notes et ses idées de manière simple sur le thème de la conjugaison des verbes du premier groupe qui se conjuguent comme "manger" et "commencer" au présent de l'indicatif, comme exposé par l'enseignant.

Développement : 25 minutes

L'enseignant fait un retour sur le sujet en utilisant une activité de gamification sur Kahoot concernant la conjugaison des verbes du premier groupe qui appartiennent au sous-groupe de "manger" et "commencer" au présent de l'indicatif.

L'étudiant, depuis son téléphone portable, analyse et sélectionne les réponses pour progresser, en identifiant les verbes qui se conjuguent comme "manger" et "commencer".

L'enseignant donne l'instruction de créer des fiches d'étude en équipes sur Wordwall en utilisant les verbes du premier groupe qui se conjuguent comme "manger" et "commencer".

L'étudiant crée des fiches d'étude sur Wordwall en utilisant les verbes du premier groupe qui se conjuguent comme "manger" et "commencer".

Conclusion : 10 minutes

L'enseignant demande aux élèves de présenter leurs fiches d'étude au groupe de manière ludique, où les élèves participent en répondant aux questions trivia que l'équipe en cours leur présente.

Les élèves feront une conclusion en mettant en avant pourquoi ils ont utilisé ces verbes du premier groupe qui se conjuguent comme "manger" et "commencer".

Évaluation

La capacité des élèves à organiser leurs connaissances sur la conjugaison des verbes du premier groupe qui appartiennent au sous-groupe de "manger" et "commencer" au présent de l'indicatif sera évaluée via SurveyMonkey, en s'appuyant sur la création de fiches d'étude sur Wordwall.

Plan de cours 3

Titre du Thème		Conjugaison des verbes du premier groupe appartenant au sous-groupe de jeter et appeler au présent de l'indicatif	
Objectif du Bloc		Connaître la conjugaison des verbes jeter et appeler et distinguer quels verbes se conjuguent comme eux.	
Matière		Niveau	Année scolaire
Français I		Première année	23-24
Numéro de cours : 3			
Date : octobre 2023.		Durée : 50 min	
Contenu		Apprentissage attendu	
Conjugaison des verbes du premier groupe se conjuguant comme jeter et appeler.		Connaître la conjugaison des verbes du premier groupe et identifier ceux qui se conjuguent comme jeter et appeler.	
Compétence disciplinaire		Compétence générique	
Applique les règles de conjugaison des verbes du premier groupe en français pour communiquer, lire, écrire, et comprendre ces verbes.		Est capable d'identifier la conjugaison et la prononciation des verbes du premier groupe pour formuler des messages appropriés.	
Compétence d'apprentissage			
Identifie les verbes du premier groupe se conjuguant comme jeter et appeler et connaît leur conjugaison.			
Évidence d'enseignement		Évidence d'apprentissage	
Expliquer le sujet avec Prezi, en présentant la conjugaison des verbes du premier groupe appartenant au sous-groupe de jeter et appeler.		Créer une loterie en ligne des verbes du premier groupe se conjuguant comme jeter et appeler dans Flippity.	
Supports ressources	et	Ordinateur, projecteur, Internet, Prezi, Wordwall, Flippity, Quizizz, téléphones ou tablettes.	
Activités d'enseignement et d'apprentissage			
Introduction : 15 minutes L'enseignant accède à Prezi où il présente le contenu de la session en expliquant les caractéristiques et la conjugaison des verbes du premier groupe. Il mentionne que ce groupe est constitué de sous-groupes et précise que, pendant cette session, les élèves apprendront à conjuguer les verbes qui se conjuguent comme "jeter" et "appeler". Ensuite, l'enseignant utilise Quizizz pour compléter l'explication, en posant des questions déclenchées qui incitent à la réflexion et à l'analyse des élèves sur le sujet d'étude : 1. Quelles caractéristiques possède un verbe du premier groupe ? 2. Quelles sont les caractéristiques des verbes qui se conjuguent comme "jeter" et "appeler" ? 3. Comment conjugue-t-on les verbes "jeter" et "appeler" ? L'étudiant accède à OneNote où il écrit ses idées sur le thème de la conjugaison des verbes du premier groupe qui se conjuguent comme "jeter" et "appeler" au présent de l'indicatif, comme expliqué par l'enseignant.			

Développement : 25 minutes

L'enseignant fait un retour sur le sujet à l'aide de Wordwall, utilisant une activité de gamification sur la conjugaison des verbes du premier groupe qui appartiennent au sous-groupe de "jeter" et "appeler" au présent de l'indicatif.

L'étudiant analyse et donne les réponses pour progresser dans les tours, en identifiant les verbes qui se conjuguent comme "jeter" et "appeler" au présent de l'indicatif.

L'enseignant donne l'instruction de créer un jeu de loto en ligne avec Flippity en équipes, en utilisant les verbes du premier groupe qui se conjuguent comme "jeter" et "appeler".

L'étudiant crée un loto en ligne sur Flippity en équipes en utilisant les verbes du premier groupe qui se conjuguent comme "jeter" et "appeler".

Conclusion : 10 minutes

L'enseignant demande aux élèves de présenter leur loto au groupe en interagissant de manière ludique via leurs téléphones, en cochant les verbes que l'équipe en cours mentionne.

Les élèves feront une conclusion en expliquant pourquoi ils ont utilisé ces verbes du premier groupe qui se conjuguent comme "jeter" et "appeler".

Évaluation

Les élèves seront évalués via JotForm sur leur capacité à organiser leurs connaissances sur la conjugaison des verbes du premier groupe qui appartiennent au sous-groupe de "jeter" et "appeler" au présent de l'indicatif, comme en témoigne la création d'un loto en ligne sur Flippity utilisant ces verbes.

Plan de cours 4

Titre du Thème	Conjugaison des verbes du premier groupe appartenant au sous-groupe d'ennuyer, nettoyer et payer au présent de l'indicatif.		
Objectif du Bloc	Connaître la conjugaison des verbes ennuyer, nettoyer et payer et distinguer quels verbes se conjuguent de la même manière.		
Matière	Niveau	Année scolaire	
Français I	Première année	23-24	
Numéro de cours : 4			
Date : octobre 2023.		Durée : 50 min	
Contenu	Apprentissage attendu		
Conjugaison des verbes du premier groupe se conjuguant comme ennuyer, nettoyer et payer.	Connaître la conjugaison des verbes du premier groupe et identifier ceux qui se conjuguent comme ennuyer, nettoyer et payer.		
Compétence disciplinaire	Compétence générique		
Applique les règles de conjugaison des verbes du premier groupe en français pour communiquer, lire, écrire, et comprendre ces verbes.	Est capable d'identifier la conjugaison et la prononciation des verbes du premier groupe pour formuler des messages appropriés.		
Compétence d'apprentissage			
Identifie les verbes du premier groupe se conjuguant comme ennuyer, nettoyer et payer et connaît leur conjugaison.			
Évidence d'enseignement	Évidence d'apprentissage		
Expliquer le sujet sur la plateforme Visme, en présentant la conjugaison des verbes du premier groupe appartenant au sous-groupe d'ennuyer, nettoyer et payer au présent de l'indicatif.	Créer des fiches d'étude des verbes du premier groupe se conjuguant comme ennuyer, nettoyer et payer dans Quizlet.		
Supports et ressources	Ordinateur, projecteur, Internet, Visme, StudyStack, WhatsApp, ColorNote, téléphones ou tablettes.		
Activités d'enseignement et d'apprentissage			
Introduction : 15 minutes L'enseignant accède à la plateforme Visme où il présente le contenu de la session en expliquant les caractéristiques et la conjugaison des verbes du premier groupe. Il mentionne que ce groupe est constitué de sous-groupes et précise que, pendant cette session, les élèves apprendront à conjuguer les verbes qui se conjuguent comme "ennuyer", "nettoyer" et "payer". Ensuite, l'enseignant utilise un sondage sur WhatsApp pour compléter l'explication, interagissant avec les élèves en posant des questions déclencheuses afin de susciter la réflexion et l'analyse sur le sujet d'étude : Quelles sont les caractéristiques des verbes qui se conjuguent comme "ennuyer", "nettoyer" et "payer" ? Comment conjugue-t-on les verbes "ennuyer", "nettoyer" et "payer" ?			

L'étudiant accède à ColorNote où il structure ses idées sur la conjugaison des verbes du premier groupe qui se conjuguent comme "ennuyer", "nettoyer" et "payer" au présent de l'indicatif, tel qu'expliqué par l'enseignant.

Développement : 25 minutes

L'enseignant fait un retour sur le sujet via StudyStack en utilisant une activité de gamification portant sur la conjugaison des verbes du premier groupe appartenant au sous-groupe de "ennuyer", "nettoyer" et "payer" au présent de l'indicatif.

L'étudiant, depuis son téléphone portable, analyse et sélectionne les réponses pour progresser et atteindre l'objectif, en identifiant les verbes qui se conjuguent comme "ennuyer", "nettoyer" et "payer" au présent de l'indicatif.

L'enseignant donne l'instruction de créer des fiches d'étude sur Quizlet en équipes, en utilisant les verbes du premier groupe qui se conjuguent comme "ennuyer", "nettoyer" et "payer".

L'étudiant crée des fiches d'étude sur Quizlet en utilisant les verbes du premier groupe qui se conjuguent comme "ennuyer", "nettoyer" et "payer".

Conclusion : 10 minutes

L'enseignant demande de présenter les fiches d'étude au groupe de manière ludique, où les élèves participent en répondant aux questions trivia que l'équipe en cours leur présente.

Les élèves feront une conclusion en mettant en avant pourquoi ils ont utilisé ces verbes du premier groupe qui se conjuguent comme "ennuyer", "nettoyer" et "payer".

Évaluation

La capacité des élèves à organiser leurs connaissances sur la conjugaison des verbes du premier groupe qui appartiennent au sous-groupe de "ennuyer", "nettoyer" et "payer" au présent de l'indicatif sera évaluée via Typeform, en s'appuyant sur la création de fiches d'étude sur Quizlet.

Plan de cours 5

Titre du Thème		Conjugaison des verbes du premier groupe et leurs terminaisons avec exceptions : -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer et -ayer.	
Objectif du Bloc		Distinguer la conjugaison des verbes du premier groupe ayant des exceptions dans leurs terminaisons.	
Matière		Niveau	Année scolaire
Français I		Première année	23-24
Numéro de cours : 5			
Date : octobre 2023.		Durée : 50 min	
Contenu		Apprentissage attendu	
Conjugaison des verbes du premier groupe et leurs terminaisons avec exceptions.		Classifie les verbes du premier groupe et connaît les exceptions dans leurs terminaisons.	
Compétence disciplinaire		Compétence générique	
Applique les règles de conjugaison des verbes du premier groupe en français pour communiquer.		Est capable d'identifier la conjugaison et la prononciation des verbes avec exceptions dans leurs terminaisons.	
Compétence d'apprentissage			
Classifie les verbes du premier groupe selon leurs terminaisons avec exceptions et connaît leur conjugaison.			
Évidence d'enseignement		Évidence d'apprentissage	
Expliquer le sujet avec une présentation PowerPoint, et créer un dialogue dans Prezi en utilisant des verbes du premier groupe avec des terminaisons à exceptions.		Créer un dialogue utilisant les verbes du premier groupe avec des exceptions dans Prezi.	
Supports et ressources	Ordinateur, projecteur, Internet, Kahoot, PowerPoint, Prezi, Quizizz, téléphones ou tablettes.		
Activités d'enseignement et d'apprentissage			
Introduction : 15 minutes L'enseignant utilise une présentation PowerPoint pour exposer le contenu de la session. Il fait un rappel des caractéristiques des verbes du premier groupe et de leur conjugaison, en insistant sur les terminaisons qui comportent des exceptions : -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer et -ayer. Ensuite, l'enseignant utilise Quizizz pour compléter l'explication, interagissant avec les élèves en posant des questions déclenchées qui incitent à la réflexion et à l'analyse sur le sujet d'étude : 1. Quelles sont les caractéristiques des verbes du premier groupe ? 2. Quelle est la terminaison pour chaque pronom personnel dans la conjugaison des verbes du premier groupe ? 3. Quelles sont les terminaisons qui comportent des exceptions dans leur radical ? 4. Sur quels pronoms portent les exceptions dans les radicaux des verbes avec des exceptions dans leurs terminaisons ? L'étudiant accède à Zoho Notebook où il écrit ses idées sur la conjugaison des verbes du premier groupe et leurs terminaisons avec exceptions : -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer et -ayer, comme expliqué par l'enseignant.			

Développement : 25 minutes

L'enseignant fait un retour sur le sujet via Gimkit, en utilisant une activité de gamification sur la conjugaison des verbes du premier groupe et leurs terminaisons avec exceptions : -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer et -ayer.

L'étudiant analyse et donne les réponses pour progresser à chaque tour, identifiant les verbes du premier groupe et leurs terminaisons avec exceptions : -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer et -ayer.

L'enseignant donne pour consigne de préparer, en équipes, un dialogue en utilisant les verbes du premier groupe dans Prezi.

L'étudiant crée un dialogue en utilisant Prezi, intégrant les verbes du premier groupe et leurs terminaisons avec exceptions.

Conclusion : 10 minutes

L'enseignant demande aux élèves de partager leur dialogue avec le groupe et de tirer une conclusion sur les raisons pour lesquelles ils ont utilisé ces verbes du premier groupe.

L'élève présente son dialogue au groupe et tire une conclusion sur l'usage des verbes du premier groupe.

Évaluation

La capacité des élèves à organiser leurs connaissances sur la conjugaison des verbes du premier groupe et leurs terminaisons avec exceptions : -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer et -ayer, sera évaluée à l'aide d'une liste de contrôle. L'évaluation portera sur la création d'un dialogue dans Prezi incluant ces verbes avec exceptions.

Instrument d'évaluation					
Liste de contrôle pour le sujet du français I					
Conjugaison des verbes du premier groupe et de leurs terminaisons avec exceptions : -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer et -ayer.					
Numéro de cours : V					
Durée : 50 minutes					
Évidence d'apprentissage : Dialogue dans lequel l'étudiant utilise les verbes du premier groupe et leurs terminaisons avec exceptions : -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer et -ayer en utilisant Prezi.					
Équipe :					
Groupe :					
Date de réalisation :					
No.	Critères à évaluer	Réalisation		Points	Observations
		Oui	Non		
1. Usage correct des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif (10 points)					
1	Tous les verbes utilisés sont du premier groupe et sont correctement conjugués (5 points).				
2	Quelques verbes utilisés sont du premier groupe et sont correctement conjugués (3 points).				
3	Il y a des erreurs dans la conjugaison des verbes du premier groupe (1 point).				
4	Aucun verbe du premier groupe n'a été utilisé au présent de l'indicatif (0 point).				
2. Cohérence et fluidité du dialogue (10 points)					
1	Le dialogue est cohérent et fluide, sans interruptions ni répétitions inutiles (5 points).				

2	Le dialogue est principalement cohérent avec un bon flux, avec quelques interruptions ou répétitions (3 points).				
3	Le dialogue présente des problèmes de cohérence et de fluidité avec des interruptions fréquentes (1 point).				
4	Le dialogue n'est pas cohérent ni fluide (0 point).				
3. Vocabulaire et expressions adéquates (10 points)					
1	Le vocabulaire et les expressions liés au sujet du dialogue sont utilisés correctement (5 points).				
2	Quelques mots ou expressions incorrectes ou inappropriées pour le contexte sont utilisés (3 points).				
3	Plusieurs erreurs sont présentes dans l'utilisation du vocabulaire et des expressions (1 point).				
4	Aucun vocabulaire ou expression lié au sujet du dialogue n'a été utilisé (0 point).				
4. Structure grammaticale correcte (10 points)					
1	La structure grammaticale du dialogue est majoritairement correcte, avec quelques erreurs mineures (5 points).				

2	Plusieurs erreurs grammaticales dans la structure du dialogue (3 points).				
3	La majorité des phrases du dialogue contiennent des erreurs grammaticales (1 point).				
4	Le dialogue ne présente pas de structure grammaticale correcte (0 point).				
5. Prononciation et intonation (10 points)					
1	La prononciation des verbes est correcte (6 points).				
2	5.2 L'intonation est adéquate pour transmettre l'émotion et maintenir l'intérêt du public (4 points).				

Total des points à atteindre : 50

Plan de cours 6

Titre du Thème	Conjugaison des verbes du deuxième groupe au présent de l'indicatif en français.	
Objectif du Bloc	Identifier la conjugaison des verbes du deuxième groupe au présent de l'indicatif.	
Matière	Niveau	Année scolaire
Français I	Première année	23-24
Numéro de cours : 6		
Date : octobre 2023.		Durée : 50 min
Contenu	Apprentissage attendu	
Conjugaison des verbes du deuxième groupe.	Identifier la conjugaison des verbes du deuxième groupe.	
Compétence disciplinaire	Compétence générique	
Applique les règles de conjugaison des verbes du deuxième groupe en français pour communiquer.	Est capable d'identifier la conjugaison des verbes du deuxième groupe et leur prononciation.	
Compétence d'apprentissage		
Reconnaît les verbes du deuxième groupe et leurs conjugaisons.		
Évidence d'enseignement	Évidence d'apprentissage	
Expliquer le sujet à l'aide d'une vidéo YouTube sur la conjugaison des verbes du deuxième groupe.	Réaliser une bande dessinée en utilisant les verbes du deuxième groupe dans Canva.	
Supports et ressources	Ordinateur, projecteur, Internet, YouTube, Evernote, Canva, Quizizz, téléphones ou tablettes.	
Activités d'enseignement et d'apprentissage		
Introduction : 15 minutes Le professeur se connecte à YouTube et commence le sujet en expliquant les caractéristiques et la conjugaison des verbes du deuxième groupe. Il mentionne que ce groupe a la terminaison -ir, comme finir, maigrir, choisir, rougir, et précise que tous les verbes se terminant par -ir n'appartiennent pas au deuxième groupe. Ensuite, le professeur utilise SurveyMonkey pour compléter l'explication, où il interagit avec les élèves en posant des questions stimulantes qui incitent à la réflexion et à l'analyse des élèves sur le sujet étudié : 1. Quelles sont les caractéristiques d'un verbe du deuxième groupe ? 2. Comment obtenir le radical du verbe ? 3. Quelle est la terminaison des verbes du deuxième groupe ? L'élève ouvre l'application Evernote pour noter ses idées et réflexions sur la conjugaison des verbes du deuxième groupe au présent de l'indicatif, comme l'a exposé le professeur.		
Développement : 25 minutes Le professeur fait une synthèse du sujet sur Quizizz, en utilisant une activité de gamification portant sur la conjugaison des verbes du deuxième groupe.		

L'élève analyse et répond depuis son téléphone pour avancer, en identifiant les terminaisons des verbes du deuxième groupe et en apprenant leur conjugaison.

Le professeur donne l'instruction de créer une bande dessinée en équipe, dans laquelle les élèves doivent utiliser des verbes du deuxième groupe, en utilisant Canva.

L'élève, en équipe, réalise une bande dessinée en utilisant les verbes du deuxième groupe avec Canva.

Conclusion : 10 minutes

Le professeur demande de partager la bande dessinée avec le groupe et de faire une conclusion dans laquelle les élèves expliquent pourquoi ils ont utilisé ces verbes du deuxième groupe.

Un représentant de chaque équipe présente la bande dessinée au groupe et fait une conclusion expliquant pourquoi ces verbes du deuxième groupe ont été utilisés.

Évaluation	La capacité de l'élève à organiser ses connaissances sur la conjugaison des verbes du deuxième groupe au présent de l'indicatif sera évaluée à l'aide d'une liste de contrôle, représentée par la création d'une bande dessinée utilisant Canva, dans laquelle des verbes du deuxième groupe doivent être inclus.

Instrument d'évaluation					
Liste de contrôle pour la matière de français I					
Thème : Conjugaison des verbes du deuxième groupe au présent de l'indicatif en français.					
Numéro de cours : VI					
Durée : 50 minutes					
Preuve d'apprentissage : Histoire utilisant des verbes du deuxième groupe, réalisée sur PowerPoint.					
Équipe :					
Groupe :					
Date de réalisation :					
No.	Critères à évaluer	Réalisation		Points	Observations
		Oui	Non		
1. Usage approprié des verbes du deuxième groupe en français au présent de l'infinitif (10 points) :					
1	L'histoire inclut une variété de verbes du deuxième groupe en français au présent de l'infinitif (6 points).				
2	Les verbes du deuxième groupe sont conjugués correctement au présent de l'infinitif (4 points).				
2. Créativité et originalité (10 points) :					
1	L'histoire présente un récit ou un message original et créatif (6 points).				
2	Les personnages et situations de l'histoire sont uniques et ne se répètent pas dans d'autres histoires (4 points).				
3. Cohérence et fluidité (10 points) :					
1	L'histoire suit une séquence logique d'événements (6 points).				
2	Les cases et vignettes sont organisées de manière claire et facile à suivre (4 points).				

4. Grammaire et orthographe (10 points) :					
1	Le texte de l'histoire ne contient pas d'erreurs grammaticales en français (6 points).				
2	L'orthographe et la ponctuation du texte sont correctes (4 points).				
5. Prononciation et intonation (10 points) :					
1	La prononciation des verbes est correcte (6 points).				
2	L'intonation est appropriée pour transmettre de l'émotion et maintenir l'intérêt du public (4 points).				

Total des points à obtenir : 50

Plan de cours 7

Titre du Thème		Conjugaison des verbes du troisième groupe : cas de pouvoir, vouloir, valoir et offrir au présent de l'indicatif.	
Objectif du Bloc		Identifier la conjugaison des verbes pouvoir, vouloir, valoir et distinguer les verbes du sous-groupe d'offrir au présent de l'indicatif.	
Matière		Niveau	Année scolaire
Français I		Première année	23-24
Numéro de cours : 7			
Date : octobre 2023.		Durée : 50 min	
Contenu		Apprentissage attendu	
Conjugaison des verbes du troisième groupe : pouvoir, vouloir, valoir et offrir.		Connaître la conjugaison des verbes du troisième groupe et classifier pouvoir, vouloir, valoir et offrir.	
Compétence disciplinaire		Compétence générique	
Applique les règles de conjugaison des verbes du troisième groupe pour communiquer.		Est capable d'identifier la conjugaison des verbes du troisième groupe et leur prononciation	
Compétence d'apprentissage			
Identifie la conjugaison des verbes pouvoir, vouloir, valoir et connaît leur conjugaison.			
Évidence d'enseignement		Évidence d'apprentissage	
Présenter le sujet à l'aide de Zoho Show sur la conjugaison des verbes pouvoir, vouloir, valoir et du sous-groupe d'offrir.		Créer un jeu de concours sur les verbes du troisième groupe se conjuguant comme offrir dans Flippity.	
Supports et ressources	Ordinateur, projecteur, Internet, Zoho Show, Flippity, Miro, Quizlet, Microsoft Forms.		
Activités d'enseignement et d'apprentissage			
Introduction : 15 minutes Le professeur accède à Zoho Show où il explique les caractéristiques et la conjugaison des verbes du troisième groupe. Il mentionne que ce groupe est très irrégulier, qu'il est constitué de sous-groupes, et il précise que, durant cette séance, les élèves apprendront les verbes qui se conjuguent comme pouvoir, vouloir, valoir, ainsi que le sous-groupe d'offrir. Ensuite, le professeur utilise Microsoft Forms pour compléter l'explication, où il interagit avec les élèves en posant des questions stimulantes pour encourager la réflexion et l'analyse sur le sujet d'étude : 1. Quelles sont les caractéristiques des verbes du troisième groupe au présent de l'indicatif ? 2. Quelles sont les terminaisons des verbes pouvoir, vouloir et valoir ? 3. Comment obtenir le radical des verbes qui se conjuguent comme offrir ? 4. Quelles sont les terminaisons des verbes qui se conjuguent comme offrir ? L'étudiant accède à Miro et note ses idées sur le thème de la conjugaison des verbes du troisième groupe, en particulier les cas de pouvoir, vouloir, valoir et offrir ainsi que leur sous-groupe au présent de l'indicatif, tout en participant activement à la résolution des questions stimulantes.			

Développement : 25 minutes

Le professeur fait une révision du thème à l'aide d'une activité de gamification sur Quizlet portant sur la conjugaison des verbes du troisième groupe, incluant pouvoir, vouloir, valoir et offrir ainsi que leur sous-groupe au présent de l'indicatif.

L'étudiant, depuis son téléphone portable, identifie la conjugaison des verbes pouvoir, vouloir et valoir, et différencie les verbes qui appartiennent au sous-groupe d'offrir.

Le professeur donne la consigne de réaliser un jeu de concours en utilisant Flippity, en équipes, où les verbes qui se conjuguent comme offrir seront employés.

L'étudiant, en équipe, réalise un jeu de concours avec Flippity en utilisant les verbes du troisième groupe qui se conjuguent comme offrir.

Conclusion : 10 minutes

Le professeur demande aux équipes de partager leur jeu de concours et d'interagir de manière ludique avec leurs camarades, en concluant pourquoi ces verbes du troisième groupe ont été utilisés.

Un représentant de chaque équipe présente le jeu de concours devant le groupe et conclut en expliquant pourquoi ils ont choisi d'utiliser ces verbes du troisième groupe qui se conjuguent comme offrir dans leur liste.

Évaluation

La capacité des élèves à organiser leurs connaissances sur la conjugaison des verbes du troisième groupe qui appartiennent au sous-groupe de « pouvoir », « vouloir », « valoir » et « offrir » au présent de l'indicatif sera évaluée via Microsoft Forms. Cette capacité est représentée par l'élaboration d'un jeu de concours où ils doivent inclure les verbes du troisième groupe qui se conjuguent comme offrir sur Flippity.

Plan de cours 8

Titre du Thème		Conjugaison des verbes du troisième groupe avec des terminaisons en -ttr comme mettre, battre et en -dre comme apprendre, attendre.	
Objectif du Bloc		Classer la conjugaison des verbes ayant des terminaisons en -ttr comme mettre, battre et en -dre comme apprendre, attendre.	
Matière		Niveau	Année scolaire
Français I		Première année	23-24
Numéro de cours : 8			
Date : octobre 2023.		Durée : 50 min	
Contenu		Apprentissage attendu	
Conjugaison des verbes du troisième groupe avec des terminaisons en -ttr et -dre.		Classer la conjugaison des verbes du troisième groupe avec des terminaisons en -ttr et -dre.	
Compétence disciplinaire		Compétence générique	
Applique les règles de conjugaison des verbes du troisième groupe pour communiquer.		Est capable d'identifier la conjugaison des verbes du troisième groupe et leur prononciation.	
Compétence d'apprentissage			
Classifie les verbes du troisième groupe avec des terminaisons en -ttr et -dre.			
Évidence d'enseignement		Évidence d'apprentissage	
Présenter le sujet sur Genially sur la conjugaison des verbes avec des terminaisons en -ttr et -dre.		Créer une soupe de lettres en ligne en utilisant des verbes avec des terminaisons en -ttr et -dre dans Educima.	
Supports et ressources		Ordinateur, projecteur, Internet, Genially, Educima, SurveyPlanet, Wordwall, téléphones ou tablettes.	
Activités d'enseignement et d'apprentissage			
Introduction : 15 minutes Le professeur se connecte à Genially et commence le cours en expliquant les caractéristiques et la conjugaison des verbes du troisième groupe. Il mentionne que ce groupe est très irrégulier, constitué de sous-groupes, et indique que pendant cette séance, les élèves apprendront les verbes avec les terminaisons -ttr comme mettre, battre et les terminaisons -dre comme apprendre, attendre. Une fois le sujet expliqué, il lance des questions déclenchées pour inciter à la réflexion des élèves en utilisant Survey Planet : Ensuite, le professeur utilise Survey Planet pour compléter l'explication, interagissant avec les élèves en leur posant des questions déclenchées qui les amènent à réfléchir et à analyser le sujet étudié : 1. Quelles sont les caractéristiques des verbes du troisième groupe au présent de l'indicatif ? 2. Comment obtenir le radical des verbes avec des terminaisons -ttr ? 3. Comment obtenir le radical des verbes avec des terminaisons -dre ?			

4. Quelles sont les terminaisons selon le pronom personnel des verbes avec des terminaisons -ttre ?
5. Quelles sont les terminaisons selon le pronom personnel des verbes avec des terminaisons -dre ?

L'étudiant se connecte à ColorNote pour organiser ses idées sur la conjugaison des verbes du troisième groupe avec les terminaisons -ttre comme mettre, battre et -dre comme apprendre, attendre présentées par le professeur, participant activement à la résolution des questions déclenchées.

Développement : 25 minutes

Le professeur fait une rétroaction du sujet exposé en utilisant une activité de gamification sur Wordwall concernant la conjugaison des verbes du troisième groupe avec les terminaisons -ttre comme mettre, battre et -dre comme apprendre, attendre.

L'élève interagit en répondant aux séries de questions sur la conjugaison des verbes du troisième groupe avec les terminaisons -ttre comme mettre, battre et -dre comme apprendre, attendre.

Le professeur donne l'instruction de réaliser une grille de mots en ligne en utilisant les verbes du troisième groupe avec des terminaisons -ttre comme mettre, battre et -dre comme apprendre, attendre en utilisant Educima.

Les élèves réalisent en équipes une grille de mots en ligne, où ils utilisent les verbes du troisième groupe avec les terminaisons -ttre comme mettre, battre et -dre comme apprendre, attendre.

Conclusion : 10 minutes

Le professeur demande de présenter leur grille de mots en ligne à travers une activité de gamification où les élèves répondent à une série de questions proposées par l'équipe en charge.

Un représentant de chaque équipe interagit avec ses camarades en présentant une grille de mots en ligne. À la fin de l'activité, le représentant fait une rétroaction en expliquant pourquoi ils ont utilisé ces verbes du troisième groupe avec les terminaisons -ttre comme mettre, battre et -dre comme apprendre, attendre dans un jeu de société en ligne.

Évaluation

Les élèves sont évalués à travers Survio sur leur capacité à organiser leurs connaissances sur la conjugaison des verbes du troisième groupe avec des terminaisons -ttre comme mettre, battre et -dre comme apprendre, attendre, représentée par l'élaboration d'une grille de mots en ligne où ils doivent inclure les verbes du troisième groupe avec des terminaisons -ttre et -dre en utilisant Educima.

Plan de cours 9

Titre du Thème		Conjugaison des sous-groupes rire, courir, dormir et vivre appartenant au troisième groupe.	
Objectif du Bloc		Classer la conjugaison des verbes qui se conjuguent comme rire, courir, dormir et vivre appartenant au troisième groupe.	
Matière		Niveau	Année scolaire
Français I		Première année	23-24
Numéro de cours : 9			
Date : octobre 2023.		Durée : 50 min	
Contenu		Apprentissage attendu	
Conjugaison des verbes du troisième groupe faisant partie des sous-groupes rire, courir, dormir et vivre.		Classer la conjugaison des verbes du troisième groupe qui se conjuguent comme rire, courir, dormir et vivre.	
Compétence disciplinaire		Compétence générique	
Appliquer les règles de conjugaison des verbes du troisième groupe pour communiquer.		Être capable d'identifier la conjugaison des verbes du troisième groupe et leur prononciation.	
Compétence d'apprentissage			
Subdiviser la conjugaison des verbes du troisième groupe faisant partie des sous-groupes rire, courir, dormir et vivre.			
Évidence d'enseignement		Évidence d'apprentissage	
Présenter le thème dans Quizizz sur la conjugaison des sous-groupes rire, courir, dormir et vivre.		Créer une liste des verbes du troisième groupe appartenant aux sous-groupes rire, courir, dormir et vivre sur Padlet.	
Supports ressources	et	Ordinateur, projecteur, Internet, Quizizz, Padlet, Simplenote, e-survey, téléphones ou tablettes.	
Activités d'enseignement et d'apprentissage			
Introduction : 15 minutes			
Le professeur se connecte à Quizizz et commence à expliquer les caractéristiques et la conjugaison des verbes du troisième groupe. Il mentionne que ce groupe est très irrégulier, constitué de sous-groupes, et indique que pendant cette séance, les élèves apprendront les verbes appartenant aux sous-groupes de rire, courir, dormir et vivre au présent de l'indicatif.			
Ensuite, le professeur utilise Quizizz pour compléter l'explication, en interagissant avec les élèves et en leur posant des questions déclenchées qui les incitent à réfléchir et à analyser le sujet étudié :			
Quelles sont les caractéristiques des verbes du troisième groupe au présent de l'indicatif ?			
1. Comment obtenir le radical des verbes qui se conjuguent comme rire ?			
2. Comment obtenir le radical des verbes qui se conjuguent comme courir ?			
3. Comment obtenir le radical des verbes qui se conjuguent comme dormir ?			
4. Comment obtenir le radical des verbes qui se conjuguent comme vivre ?			

5. Quelles sont les terminaisons selon le pronom personnel des verbes appartenant aux sous-groupes de rire, courir, dormir et vivre ?

L'élève se connecte à Simplenote pour organiser ses idées sur la conjugaison des sous-groupes de rire, courir, dormir et vivre du troisième groupe présenté par le professeur, participant activement à la résolution des questions déclenchées.

Développement : 25 minutes

Le professeur fait une rétroaction du sujet exposé sur la conjugaison des sous-groupes de rire, courir, dormir et vivre du troisième groupe à travers une activité de gamification sur Kahoot.

L'élève interagit depuis son téléphone portable en sélectionnant les bonnes réponses pour identifier la conjugaison des verbes du troisième groupe appartenant aux sous-groupes de rire, courir, dormir et vivre.

Le professeur donne l'instruction de réaliser une liste en équipe, en utilisant Padlet, où seront inscrits les verbes appartenant aux sous-groupes de rire, courir, dormir et vivre.

Les élèves, en équipes, créent une liste sur Padlet où ils utilisent les verbes du troisième groupe appartenant aux sous-groupes de rire, courir, dormir et vivre.

Conclusion : 10 minutes

Le professeur demande de partager leur liste avec le groupe et de tirer une conclusion qui souligne pourquoi ils ont utilisé ces verbes du troisième groupe.

Un représentant de chaque équipe partage la liste devant le groupe et tire une conclusion en expliquant pourquoi ils ont choisi ces verbes du troisième groupe appartenant aux sous-groupes de rire, courir, dormir et vivre dans la liste

Évaluation

Les élèves sont évalués à travers une e-enquête sur leur capacité à organiser leurs connaissances concernant la conjugaison des verbes du troisième groupe appartenant aux sous-groupes de rire, courir, dormir et vivre, représentée par l'élaboration d'une liste en utilisant Padlet où ils doivent inclure les verbes du troisième groupe appartenant à ces sous-groupes au présent de l'indicatif.

Plan de cours 10

Titre du Thème	Conjugaison des sous-groupes lire, croire et joindre appartenant au troisième groupe.		
Objectif du Bloc	Classer la conjugaison des verbes qui se conjuguent comme lire, croire et joindre appartenant au troisième groupe.		
Matière	Niveau	Année scolaire	
Français I	Première année	23-24	
Numéro de cours : 10			
Date : octobre 2023.		Durée : 50 min	
Contenu	Apprentissage attendu		
Conjugaison des verbes du troisième groupe faisant partie des sous-groupes lire, croire et joindre.	Classer la conjugaison des verbes du troisième groupe qui se conjuguent comme lire, croire et joindre		
Compétence disciplinaire	Compétence générique		
Appliquer les règles de conjugaison des verbes du troisième groupe pour communiquer.	Être capable d'identifier la conjugaison des verbes du troisième groupe et leur prononciation.		
Compétence d'apprentissage			
Subdiviser la conjugaison des verbes du troisième groupe faisant partie des sous-groupes lire, croire et joindre.			
Évidence d'enseignement	Évidence d'apprentissage		
Présenter le thème dans Nearpod sur la conjugaison des sous-groupes lire, croire et joindre.	Créer un jeu de pendu en utilisant les verbes du troisième groupe appartenant aux sous-groupes lire, croire et joindre sur Flippity.		
Supports et ressources	Ordinateur, projecteur, Internet, Nearpod, Flippity, Wordwall, ColorNote		
Activités d'enseignement et d'apprentissage			
Le professeur se connecte à Nearpod et commence l'explication des caractéristiques et de la conjugaison des verbes du troisième groupe. Il mentionne que ce groupe est très irrégulier, constitué de sous-groupes, et indique que pendant cette séance, les élèves apprendront les verbes appartenant aux sous-groupes de lire, croire et joindre au présent de l'indicatif. De plus, sur la plateforme Nearpod, le professeur utilise une vidéo pour compléter l'explication, interagissant avec les élèves en leur posant des questions déclenchées pour les inciter à réfléchir et à analyser le sujet étudié :			
1. Quelles sont les caractéristiques des verbes du troisième groupe au présent de l'indicatif ? 2. Comment obtenir le radical des verbes qui se conjuguent comme lire ? 3. Comment obtenir le radical des verbes qui se conjuguent comme croire ? 4. Comment obtenir le radical des verbes qui se conjuguent comme joindre ? 5. Quelles sont les terminaisons selon le pronom personnel des verbes appartenant aux sous-groupes de lire, croire et joindre ?			

L'élève se connecte à ColorNote pour organiser ses idées sur la conjugaison des sous-groupes de lire, croire et joindre du troisième groupe, présentée par le professeur, en participant activement à la résolution des questions déclenchées.

Développement : 25 minutes

Le professeur fait une rétroaction du sujet exposé sur la conjugaison des sous-groupes de lire, croire et joindre du troisième groupe à travers une activité de gamification sur Nearpod.

L'élève analyse les questions et interagit depuis son téléphone portable en répondant aux séries de questions sur la conjugaison des verbes du troisième groupe appartenant aux sous-groupes de lire, croire et joindre.

Le professeur donne l'instruction de réaliser en équipe un jeu de pendu en utilisant les verbes appartenant aux sous-groupes de lire, croire et joindre avec Flippity.

Les élèves, en équipes, créent un jeu de pendu où ils utilisent les verbes du troisième groupe appartenant aux sous-groupes de lire, croire et joindre en utilisant Flippity.

Conclusion : 10 minutes

Le professeur demande à chaque équipe de partager leur jeu de pendu réalisé avec Flippity avec le groupe et de tirer une conclusion pour expliquer pourquoi ils ont utilisé ces verbes du troisième groupe.

Un représentant de chaque équipe présente leur jeu de pendu devant le groupe et tire une conclusion sur l'utilisation des verbes du troisième groupe appartenant aux sous-groupes de lire, croire et joindre dans le jeu.

Évaluation

Les élèves sont évalués à travers Google Forms sur leur capacité à organiser leurs connaissances concernant la conjugaison des verbes du troisième groupe appartenant aux sous-groupes de lire, croire et joindre, représentée par l'élaboration d'un jeu de pendu avec Flippity où ils doivent inclure les verbes du troisième groupe appartenant à ces sous-groupes au présent de l'indicatif.

Plan de cours 11

Titre du Thème	Conjugaison des sous-groupes appartenant au troisième groupe au présent de l'indicatif.		
Objectif du Bloc	Subdiviser la conjugaison des verbes du troisième groupe et distinguer les sous-groupes qui le composent (pouvoir, vouloir, valoir, offrir, mettre, apprendre, rire, courir, dormir, vivre, lire, croire et joindre) au présent de l'indicatif.		
Matière	Niveau	Année scolaire	
Français I	Première année	23-24	
Numéro de cours : 11			
Date : octobre 2023.		Durée : 50 min	
Contenu	Apprentissage attendu		
Conjugaison des sous-groupes appartenant au troisième groupe au présent de l'indicatif.	Classer la conjugaison des verbes du troisième groupe selon leurs sous-groupes au présent de l'indicatif.		
Compétence disciplinaire	Compétence générique		
Appliquer les règles de conjugaison des verbes du troisième groupe pour communiquer.	Être capable d'identifier la conjugaison des verbes du troisième groupe et leur prononciation.		
Compétence d'apprentissage			
Identifier les sous-groupes qui composent les verbes du troisième groupe au présent de l'indicatif.			
Évidence d'enseignement	Évidence d'apprentissage		
Présenter le thème sur Canva, expliquant la conjugaison des sous-groupes du troisième groupe au présent de l'indicatif.	Rédiger une histoire en utilisant les verbes du troisième groupe dans PowerPoint.		
Supports et ressources	Ordinateur, Internet, Canva, PowerPoint, Padlet, Evernote, Gimkit.		
Activités d'enseignement et d'apprentissage			
Introduction : 15 minutes Le professeur se connecte à Canva pour faire une récapitulation des caractéristiques et de la conjugaison des verbes du troisième groupe, ainsi que des sous-groupes qui le composent : pouvoir, vouloir, valoir, offrir, mettre, apprendre, rire, courir, dormir, vivre, lire, croire et joindre au présent de l'indicatif. Ensuite, le professeur utilise Padlet pour compléter l'explication, en interagissant avec les élèves et en leur posant des questions déclenchées qui les incitent à réfléchir et à analyser le sujet étudié : 1. Quelles sont les caractéristiques des verbes du troisième groupe ? 2. Quelle est la terminaison pour chaque pronom personnel dans la conjugaison des verbes du troisième groupe ? 3. Quelles sont les désinences des verbes du troisième groupe ? 4. Comment obtenir le radical d'un verbe du troisième groupe ?			

L'élève se connecte à Evernote pour organiser ses idées sur la conjugaison des sous-groupes qui composent le troisième groupe au présent de l'indicatif, en participant activement à la résolution des questions déclenchées.

Développement : 25 minutes

Le professeur donne une rétroaction à travers une activité de gamification sur Gimkit et présente une synthèse du sujet exposé sur la conjugaison des sous-groupes du troisième groupe au présent de l'indicatif.

L'élève interagit depuis son téléphone portable en répondant à une série de questions sur les verbes du troisième groupe et en classant les verbes selon les sous-groupes auxquels ils appartiennent.

Le professeur donne l'instruction de créer, en équipes, une histoire sur PowerPoint dans laquelle les élèves utilisent les verbes des sous-groupes du troisième groupe.

Les élèves élaborent en équipes une histoire sur PowerPoint en utilisant les verbes des sous-groupes du troisième groupe.

Conclusion : 10 minutes

Le professeur demande à chaque équipe de partager leur histoire avec le groupe et de tirer une conclusion en expliquant pourquoi ils ont utilisé ces verbes du troisième groupe.

Un représentant de chaque équipe présente l'histoire devant le groupe et tire une conclusion en soulignant pourquoi ces verbes du troisième groupe ont été utilisés dans leur présentation.

Évaluation

Les élèves sont évalués à l'aide d'une grille de vérification sur leur capacité à organiser leurs connaissances concernant la conjugaison des sous-groupes du troisième groupe au présent de l'indicatif. Cette évaluation est représentée par l'élaboration d'une histoire sur PowerPoint dans laquelle ils doivent inclure les sous-groupes (pouvoir, vouloir, valoir, offrir, mettre, apprendre, rire, courir, dormir, vivre, lire, croire et joindre) qui composent le troisième groupe au présent de l'indicatif.

Instrument d'évaluation					
Liste de contrôle pour la matière de français I					
Thème : Conjugaison des sous-groupes qui composent le troisième groupe de cet indicateur.					
Numéro de cours : XI					
Durée : 50 minutes					
Preuve d'apprentissage : Récit utilisant les verbes du troisième groupe dans PowerPoint.					
Équipe :					
Groupe :					
Date de réalisation :					
No.	Critères à évaluer	Réalisation		Points	Observations
		Oui	Non		
1. Utilisation correcte des verbes du troisième groupe en français au présent de l'infinitif (20 points) :					
1	Identification et utilisation correcte des verbes du troisième groupe dans la narration (5 points).				
2	2 La conjugaison des verbes au présent de l'infinitif est correcte (10 points).				
3	Il y a une variété et une diversité dans l'utilisation des verbes (5 points).				
2. Cohérence et cohésion de l'histoire (15 points) :					
1	Fluidité et connexion entre les idées et les événements présentés (7 points).				
2	Utilisation adéquate de connecteurs et transitions pour maintenir la cohésion textuelle (5 points).				
3	Structure narrative claire et compréhensible (3 points).				

3. Originalité et créativité (10 points) :					
1	Originalité de l'histoire et choix des verbes utilisés (5 points).				
2	Créativité dans le développement des événements et de l'intrigue (3 points).				
3	Capacité à surprendre et à capter l'attention du public (2 points).				
4. Grammaire et orthographe (15 points) :					
1	Utilisation correcte de la grammaire et de la syntaxe en français (10 points).				
2	L'orthographe et la ponctuation sont correctes (5 points).				
5. Prononciation et intonation (10 points) :					
1	La prononciation des verbes est correcte (6 points).				
2	L'intonation est appropriée pour transmettre des émotions et maintenir l'intérêt du public (4 points).				

Total des points à obtenir 70

Séquence didactique générale

Niveau :	Maîtrise	Semestre :	1er semestre	Matière :	Français I

Bloc :	Comparaison des périodes de l'indicatif.
Contenu :	Conjugaison des trois groupes de verbes au présent de l'indicatif en français

Objectif d'apprentissage
Comprend le présent de l'indicatif en français pour décrire des situations ou des événements qui se produisent quotidiennement et applique ce temps verbal correctement dans ses communications écrites et orales.

Compétence disciplinaire
Conjugué des verbes au présent de l'infinitif en français pour communiquer de manière écrite et orale.

Séquence didactique			
	Thème 1	Thème 2	Thème 3
Objet d'apprentissage (sous-thèmes)	Verbes du premier groupe et leurs terminaisons avec des exceptions telles que : aimer, parler, marcher, appeler, commencer, nettoyer, ennuyer, payer, et autres.	Verbes du deuxième groupe tels que : grandir, finir, choisir, grossir, blanchir, et autres.	Conjugaison des verbes du troisième groupe et leurs catégories telles que : mettre, partir, apprendre, lire, boire, faire, mourir, et autres.
Compétence Catégorie	Distingue la conjugaison des verbes des trois groupes au présent de l'indicatif en français.		
Compétence Générique	Est capable de classifier les verbes de chaque groupe en français au présent de l'indicatif.		
Attribut	Identifie les idées clés, infère des conclusions et extrait des informations supplémentaires ou parvient	Analyse les règles grammaticales et phonétiques	Communique dans une deuxième langue

	à une conclusion logique basée sur les idées présentées dans une deuxième langue (français).	dans une deuxième langue (français).	(français) dans des situations quotidiennes où il utilise la langue pour communiquer efficacement et réussir des interactions.
Stratégie d'enseignement-apprentissage	Élaborer un dialogue dans lequel l'étudiant utilise les verbes du premier groupe.	Réaliser une bande dessinée dans laquelle l'élève inclut des verbes du deuxième groupe.	Rédiger une histoire en utilisant les verbes du troisième groupe.
Preuve d'apprentissage	Dialogue où sont inclus les verbes du premier groupe et leurs terminaisons avec des exceptions.	Bande dessinée utilisant des verbes du deuxième groupe.	Histoire dans laquelle les verbes du troisième groupe sont employés.
Instrument d'évaluation	Grille d'évaluation pour évaluer certains critères de l'élaboration du dialogue.	Grille d'évaluation pour évaluer certains critères de la réalisation de la bande dessinée.	Grille d'évaluation pour évaluer la rédaction du contenu de l'histoire.

Séquence didactique par thèmes

Niveau :	Maîtrise	Semestre :	1 ^{er} semestre	Matière :	Français I

Bloc :	Comparaison des périodes de l'indicatif.
Thème :	Un
Contenu :	Conjugaison des verbes du premier groupe et leurs terminaisons avec exceptions au présent de l'indicatif en français.

Objectif d'apprentissage
Développe des compétences en écriture et en conversation par la conjugaison des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif.

Compétence disciplinaire
Comprend la conjugaison des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif.

Séquence didactique	
Objet d'apprentissage (sous-thèmes)	Verbes du premier groupe et leurs terminaisons avec des exceptions telles que : aimer, habiter, parler, manger, nager, commencer, jeter, appeler, nettoyer, payer, entre autres.
Compétence Catégorie	Catégorise la conjugaison des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif en français.
Compétence Générique	Connaît les règles de prononciation des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif en français.
Attribut	Comprend les règles de conjugaison pour chaque terminaison avec des exceptions appartenant au premier groupe au présent de l'indicatif.
Stratégie d'enseignement-apprentissage	Élaborer un dialogue dans lequel l'étudiant utilise les verbes du premier groupe.
Preuve d'apprentissage	Élaboration d'un dialogue incluant les verbes du premier groupe et leurs terminaisons avec des exceptions (-ger, -cer, -eler, -eter, -oyer, -ayer, et -uyer).
Instrument d'évaluation	Grille d'évaluation pour juger de l'élaboration du dialogue : 1. Usage correct des conjugaisons et des terminaisons verbales. 2. Cohérence et cohésion du dialogue. 3. Vocabulaire approprié. 4. Correction grammaticale et orthographique. 5. Fluidité et prononciation.

Séquence didactique par thèmes

Niveau	Maîtrise	Semestre	1^{er} semestre	Matière	Français I

Bloc	Comparaison des périodes de l'indicatif.
Thème	Deux
Contenu	Conjugaison des verbes du deuxième groupe au présent de l'indicatif en français.

Objectif d'apprentissage
Utilise la conjugaison des verbes du deuxième groupe et structure des phrases pour communiquer par écrit avec précision dans divers sujets et situations.

Compétence disciplinaire
Connaît et applique correctement les règles de conjugaison des verbes du deuxième groupe en français.

SÉQUENCE DIDACTIQUE	
Objet d'apprentissage (sous-thèmes)	Verbes du deuxième groupe tels que finir, maigrir, rougir, blanchir, choisir, entre autres.
Compétence Catégorie	Identifie les terminaisons des verbes du deuxième groupe au présent de l'indicatif en français.
Compétence Générique	Connaît les règles phonétiques qui régissent les verbes du deuxième groupe au présent de l'indicatif.
Attribut	Comprend les règles de conjugaison des verbes du deuxième groupe au présent de l'indicatif.
Stratégie d'enseignement-apprentissage	Réaliser une bande dessinée dans laquelle l'étudiant inclut des verbes du deuxième groupe.
Preuve d'apprentissage	Réalisation d'une bande dessinée utilisant des verbes du deuxième groupe.
Instrument d'évaluation	Grille d'évaluation pour juger de la bande dessinée : 1. Usage correct des verbes du deuxième groupe. 2. Cohérence et cohésion textuelle. 3. Créativité et originalité. 4. Vocabulaire et expressions appropriés. 5. Fluidité et prononciation.

Séquence didactique par thèmes

Niveau	Maîtrise	Semestre	1^{er} semestre	Matière	Français I

Bloc	Comparaison des périodes de l'indicatif.
Thème	Trois
Contenu	Conjugaison des verbes du troisième groupe au présent de l'indicatif en français.

Objectif d'apprentissage
Analyse la conjugaison irrégulière des verbes du troisième groupe et l'utilise pour formuler des idées claires et précises à l'oral et à l'écrit.

Compétence disciplinaire
Classe la conjugaison des verbes irréguliers du troisième groupe avec précision et clarté.

SÉQUENCE DIDACTIQUE	
Objet d'apprentissage (sous-thèmes)	Conjugaison des verbes du troisième groupe et leurs catégories telles que : mettre, partir, lire, dormir, apprendre, entendre, écrire, entre autres.
Compétence Catégorie	Classe la conjugaison des verbes du troisième groupe au présent de l'indicatif en français.
Compétence Générique	Connaît les règles phonétiques qui régissent les verbes du troisième groupe au présent de l'indicatif.
Attribut	Comprend les règles de conjugaison pour chaque terminaison avec des exceptions appartenant au troisième groupe au présent de l'indicatif.
Stratégie d'enseignement-apprentissage	Rédiger une histoire dans laquelle l'étudiant inclut des verbes du troisième groupe.
Preuve d'apprentissage	Réalisation d'une histoire utilisant des verbes du troisième groupe.
Instrument d'évaluation	Grille d'évaluation pour juger de la réalisation de l'histoire : 1. Usage correct des verbes du troisième groupe. 2. Cohérence et fluidité du texte. 3. Vocabulaire approprié. 4. Correction grammaticale et orthographique. 5. Fluidité et prononciation.

Plan de cours 1

Titre du Sujet :		Conjugaison des verbes du premier groupe qui appartiennent au sous-groupe d'aimer au présent de l'indicatif.	
Objectif du bloc		Connaître la conjugaison du verbe aimer et distinguer les verbes qui se conjuguent comme lui.	
Matière		Niveau	Année scolaire
Français I		Première année	2023-2024
Numéro de cours : 1			
Date : octobre 2023.		Durée : 50 min	
Contenu		Apprentissage attendu	
Conjugaison des verbes du premier groupe qui se conjuguent comme aimer.		Connaître la conjugaison des verbes du premier groupe et identifier les verbes qui se conjuguent comme aimer.	
Compétence disciplinaire		Compétence générique	
Utiliser les règles de conjugaison des verbes du premier groupe en français pour communiquer dans cette langue. Cela implique être capable de parler, lire, écrire et comprendre les verbes de ce groupe.		Être capable d'identifier la conjugaison des verbes du premier groupe et leur prononciation pour produire des messages appropriés en français.	
Compétence d'apprentissage			
Associer les terminaisons des verbes du premier groupe selon le sujet et connaître les verbes qui se conjuguent comme aimer au présent de l'indicatif.			
Preuve d'enseignement		Preuve d'apprentissage	
Présenter un organisateur graphique de la conjugaison du verbe aimer.		Élaborer une liste des verbes du premier groupe qui se conjuguent comme aimer.	
Supports et ressources		Liste de verbes, tableau et marqueurs.	
Activités d'enseignement et d'apprentissage			
Introduction : 15 minutes			
L'enseignant introduit le sujet en expliquant les caractéristiques et la conjugaison des verbes du premier groupe, en mentionnant que ce groupe se divise en sous-groupes, et que pendant cette séance, les étudiants apprendront les verbes qui se conjuguent comme aimer.			
Une fois le sujet expliqué, il pose les questions suivantes :			
1. Quelles sont les caractéristiques d'un verbe du premier groupe ?			
2. Comment obtient-on le radical du verbe ?			
3. Quelle est la terminaison des verbes du premier groupe ?			
Au fur et à mesure que les élèves répondent, l'enseignant note leurs réponses au tableau. Un échange d'analyses et de réflexions sur le sujet se crée entre l'enseignant et les élèves.			
L'élève écoute attentivement, prend des notes si nécessaire, et réfléchit à la conjugaison des verbes du premier groupe appartenant au sous-groupe d'aimer au présent de l'indicatif, tout en participant activement à la résolution des questions posées.			
Développement : 25 minutes			

L'enseignant fait une synthèse du sujet sur la conjugaison des verbes du premier groupe. L'élève analyse et comprend les terminaisons des verbes du premier groupe, et identifie leurs caractéristiques. L'enseignant donne l'instruction de rédiger, en équipes, une liste de verbes qui se conjuguent comme aimer. L'élève, en équipe, rédige une liste en utilisant les verbes du premier groupe qui se conjuguent comme aimer au présent de l'indicatif. Conclusion : 10 minutes L'enseignant demande aux équipes de partager leur liste avec le groupe, et de conclure en mettant en avant pourquoi ces verbes ont été utilisés. Un représentant de chaque équipe partage la liste et conclut en expliquant pourquoi ces verbes ont été choisis	
Évaluation	L'évaluation est réalisée à travers une grille, permettant de mesurer la capacité de l'élève à organiser ses connaissances sur la conjugaison des verbes du premier groupe appartenant au sous-groupe d'aimer au présent de l'indicatif. L'évaluation repose sur l'élaboration d'une liste de verbes du premier groupe qui se conjuguent comme aimer.

Instrument de l'évaluation					
Grille d'évaluation pour la matière de Français I					
Thème : Conjugaison des verbes du premier groupe appartenant au sous-groupe d' <i>aimer</i> au présent de l'indicatif.					
Numéro de cours : I					
Durée : 50 minutes					
Preuve d'apprentissage : Liste de verbes du premier groupe incluant des verbes qui se conjuguent comme aimer.					
Equipe : Groupe :					
Critères	Excellent (4)	Bon (3)	Régulier (2)	Suffisant (1)	Insuffisant (0)
1. Le verbe se termine en -er.	Tous les verbes se terminent en -er.	La majorité des verbes se terminent en -er.	Certains verbes se terminent en -er.	Peu de verbes se terminent en -er.	Aucun verbe ne se termine en -er.
2. Conjugaison : Observer si les verbes suivent la conjugaison régulière du premier groupe et incluent le sous-groupe d' <i>aimer</i> au présent de l'indicatif.	Tous les verbes sont correctement conjugués au présent de l'indicatif et appartiennent au sous-groupe d' <i>aimer</i> .	La majorité des verbes sont correctement conjugués au présent de l'indicatif et appartiennent au sous-groupe d' <i>aimer</i> .	Certains verbes sont correctement conjugués au présent de l'indicatif et appartiennent au sous-groupe d' <i>aimer</i> .	Peu de verbes sont correctement conjugués au présent de l'indicatif et appartiennent au sous-groupe d' <i>aimer</i> .	Aucun verbe n'est correctement conjugué au présent de l'indicatif et n'appartient pas au sous-groupe d
3. Prononciation : Vérifier si la prononciation suit les règles établies pour les verbes du premier groupe.	Tous les verbes sont correctement prononcés selon les règles du premier groupe.	La majorité des verbes sont correctement prononcés selon les règles du premier groupe.	Certains verbes sont correctement prononcés selon les règles du premier groupe.	Peu de verbes sont correctement prononcés selon les règles du premier groupe.	Aucun verbe n'est correctement prononcé selon les règles du premier groupe
4. Orthographe : Vérifier si l'orthographe du verbe est correcte, sans erreurs ni fautes d'accents.	Tous les verbes sont correctement écrits sans erreurs ni fautes d'accents.	La majorité des verbes sont correctement écrits sans erreurs ni fautes d'accents.	Certains verbes sont correctement écrits sans erreurs ni fautes d'accents.	Peu de verbes sont correctement écrits sans erreurs ni fautes d'accents.	Aucun verbe n'est correctement écrit, il y a des erreurs et des fautes d'accents.
5. Concordance de temps : Assurez-vous que les verbes soient conjugués au présent de l'indicatif et non dans un autre temps verbal.	Tous les verbes sont conjugués au présent de l'indicatif.	La majorité des verbes sont conjugués au présent de l'indicatif.	Certains verbes sont conjugués au présent de l'indicatif.	Peu de verbes sont conjugués au présent de l'indicatif.	Aucun verbe n'est conjugué au présent de l'indicatif

Plan de cours 2

Titre du sujet	Conjugaison des verbes du premier groupe appartenant au sous-groupe de manger et commencer au présent de l'indicatif	
Objectif du bloc	Comprendre la conjugaison des verbes manger et commencer et distinguer les verbes qui se conjuguent comme eux.	
Matière	Niveau	Année scolaire
Français I	Première année	2023-2024
Numéro de cours : 2		
Date : octobre 2023.		Durée : 50 min
Contenu	Apprentissage attendu	
Conjugaison des verbes du premier groupe qui se conjuguent comme manger et commencer.	Comprendre la conjugaison des verbes du premier groupe et identifier quels verbes se conjuguent comme manger et commencer.	
Compétence spécifique	Compétence générale	
Utiliser les règles de conjugaison des verbes du premier groupe en français pour communiquer dans cette langue. Cela implique la capacité de parler, lire, écrire et comprendre les verbes de ce groupe.	Être capable d'identifier la conjugaison des verbes du premier groupe et leur prononciation pour émettre des messages appropriés en français.	
Compétence d'apprentissage		
Identifier les verbes du premier groupe qui se conjuguent comme manger et commencer et connaître leur conjugaison.		
Preuve d'enseignement	Preuve d'apprentissage	
Présenter dans un organisateur graphique la conjugaison des verbes qui se conjuguent comme manger et commencer.	Élaborer une liste des verbes du premier groupe qui se conjuguent comme manger et commencer.	
Soutiens et ressources	Liste de verbes, tableau et marqueurs.	
Activités d'enseignement et d'apprentissage		
Introduction : 15 minutes L'enseignant commence le sujet en expliquant les caractéristiques et la conjugaison des verbes du premier groupe. Il mentionne que ce groupe est composé de sous-groupes et indique que pendant cette session, les élèves apprendront les verbes qui se conjuguent comme manger et commencer. Une fois le sujet expliqué, l'enseignant pose les questions déclenchées : 1. Quelles caractéristiques ont les verbes qui se conjuguent comme manger et commencer ? 2. Comment se conjuguent les verbes manger et commencer ? Au fur et à mesure que les élèves répondent, l'enseignant note leurs réponses au tableau. Pendant ce processus, un échange d'analyses et de réflexions sur le sujet se crée entre l'enseignant et les élèves. Les élèves prennent des notes si nécessaire et réfléchissent à la conjugaison des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif, en participant activement à la résolution des questions déclenchées.		
Développement : 25 minutes		

L'enseignant fait une synthèse du sujet exposé sur la conjugaison des verbes du premier groupe qui appartiennent au sous-groupe de manger et commencer au présent de l'indicatif.
 L'élève identifie les verbes qui se conjuguent comme manger et commencer.
 L'enseignant donne l'instruction de réaliser une liste en équipe avec les verbes qui se conjuguent comme manger et commencer.
 Les élèves, en équipe, réalisent une liste en utilisant les verbes du premier groupe qui se conjuguent comme manger et commencer au présent de l'indicatif.
 Conclusion : 10 minutes
 L'enseignant demande aux équipes de partager leur liste avec le groupe et de faire une conclusion soulignant pourquoi ces verbes du premier groupe ont été utilisés.
 Un représentant de chaque équipe partage sa liste et conclut en expliquant pourquoi ces verbes ont été sélectionnés.

Évaluation	Les élèves sont évalués à travers une grille d'évaluation sur leur capacité à organiser leurs connaissances sur la conjugaison des verbes du premier groupe appartenant au sous-groupe de manger et commencer au présent de l'indicatif, représentée par l'élaboration d'une liste incluant ces verbes.

Instrument de l'évaluation					
Grille d'évaluation pour la matière de Français I					
Thème : Conjugaison des verbes du premier groupe appartenant au sous-groupe de manger et commencer au présent de l'indicatif.					
Numéro de cours : II					
Durée : 50 minutes					
Preuve d'apprentissage : Liste des verbes du premier groupe qui se conjuguent comme manger et commencer.					
Equipe : Groupe :					
Critères	Excellent (4)	Bon (3)	Régulier (2)	Suffisant (1)	Insuffisant (0)
1. Le verbe appartient au sous-groupe de manger et commencer.	Tous les verbes appartiennent au sous-groupe de manger et commencer.	La majorité des verbes appartiennent au sous-groupe de manger et commencer.	Certains des verbes appartiennent au sous-groupe de manger et commencer.	Peu de verbes appartiennent au sous-groupe de manger et commencer.	Aucun verbe n'appartient au sous-groupe de manger et commencer.
2. Conjugaison correcte : vérifier si la conjugaison est correcte pour les verbes "manger" et "commencer" à toutes les personnes du singulier et du pluriel.	L'élève conjugue correctement tous les verbes du sous-groupe de manger et commencer.	L'élève conjugue correctement la majorité des verbes du sous-groupe de manger et commencer.	L'élève conjugue correctement certains des verbes du sous-groupe de manger et commencer.	L'élève conjugue correctement peu de verbes du sous-groupe de manger et commencer.	L'élève ne conjugue correctement aucun verbe du sous-groupe de manger et commencer.
3. Prononciation : vérifier si la prononciation respecte les règles établies pour les verbes du premier groupe.	Tous les verbes sont correctement prononcés selon les règles du premier groupe.	La majorité des verbes sont correctement prononcés selon les règles du premier groupe.	Certains des verbes sont correctement prononcés selon les règles du premier groupe.	Peu de verbes sont correctement prononcés selon les règles du premier groupe.	Aucun verbe n'est correctement prononcé selon les règles du premier groupe.
4. Orthographe : vérifier si l'orthographe du verbe est correcte, sans erreurs ni fautes d'accents.	Tous les verbes sont écrits correctement, sans erreurs ni fautes d'accents.	La majorité des verbes sont écrits correctement, sans erreurs ni fautes d'accents.	Certains des verbes sont écrits correctement, sans erreurs ni fautes d'accents.	Peu de verbes sont écrits correctement, sans erreurs ni fautes d'accents.	Aucun verbe n'est écrit correctement, il y a des erreurs et des fautes d'accents.
5. Concordance du temps : s'assurer que le verbe est conjugué au présent de l'indicatif et non à un autre temps verbal.	Tous les verbes sont conjugués au présent de l'indicatif.	La majorité des verbes sont conjugués au présent de l'indicatif.	Certains des verbes sont conjugués au présent de l'indicatif.	Peu de verbes sont conjugués au présent de l'indicatif.	Aucun verbe n'est conjugué au présent de l'indicatif.

Plan de cours 3

Titre du sujet	Conjugaison des verbes du premier groupe appartenant au sous-groupe de jeter et appeler au présent de l'indicatif.	
Objectif du bloc	Comprendre la conjugaison des verbes jeter et appeler et distinguer les verbes qui se conjuguent comme eux.	
Matière	Niveau	Année scolaire
Français I	Première année	2023-2024
Numéro de cours : 3		
Date : octobre 2023.		Durée : 50 min
Contenu	Apprentissage attendu	
Conjugaison des verbes du premier groupe qui se conjuguent comme jeter et appeler.	Comprendre la conjugaison des verbes du premier groupe et identifier quels verbes se conjuguent comme jeter et appeler.	
Compétence spécifique	Compétence générale	
Utiliser les règles de conjugaison des verbes du premier groupe en français pour communiquer dans cette langue. Cela implique la capacité de parler, lire, écrire et comprendre les verbes de ce groupe.	Être capable d'identifier la conjugaison des verbes du premier groupe et leur prononciation pour émettre des messages appropriés en français.	
Compétence d'apprentissage		
Identifier les verbes du premier groupe qui se conjuguent comme jeter et appeler et connaître leur conjugaison.		
Preuve d'enseignement	Preuve d'apprentissage	
Présenter dans un organisateur graphique la conjugaison des verbes qui se conjuguent comme jeter et appeler.	Élaborer une liste des verbes du premier groupe qui se conjuguent comme jeter et appeler.	
Soutiens et ressources	Liste de verbes, tableau et marqueurs.	
Activités d'enseignement et d'apprentissage		
Introduction : 15 minutes		
L'enseignant commence le sujet en expliquant les caractéristiques et la conjugaison des verbes du premier groupe. Il mentionne que ce groupe est composé de sous-groupes et indique que pendant cette session, les élèves apprendront les verbes qui se conjuguent comme jeter et appeler.		
Une fois le sujet expliqué, l'enseignant pose les questions déclenchées :		
1. Quelles caractéristiques ont les verbes qui se conjuguent comme jeter et appeler ?		
2. Comment se conjuguent les verbes jeter et appeler ?		
Au fur et à mesure que les élèves répondent, l'enseignant note leurs réponses au tableau. Pendant ce processus, un échange d'analyses et de réflexions sur le sujet se crée entre l'enseignant et les élèves.		
Les élèves prennent des notes si nécessaire et réfléchissent à la conjugaison des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif, en participant activement à la résolution des questions déclenchées.		
Développement : 25 minutes		

L'enseignant fait une synthèse du sujet exposé sur la conjugaison des verbes du premier groupe qui appartiennent au sous-groupe de jeter et appeler au présent de l'indicatif.

L'élève identifie les verbes qui se conjuguent comme jeter et appeler au présent de l'indicatif.

L'enseignant donne l'instruction de réaliser une liste en équipe avec les verbes qui se conjuguent comme jeter et appeler.

Les élèves, en équipe, réalisent une liste en utilisant les verbes du premier groupe qui se conjuguent comme jeter et appeler.

Conclusion : 10 minutes

L'enseignant demande aux équipes de partager leur liste avec le groupe et de faire une conclusion soulignant pourquoi ces verbes du premier groupe ont été utilisés.

Un représentant de chaque équipe partage sa liste et conclut en expliquant pourquoi ces verbes ont été sélectionnés.

Évaluation	Les élèves sont évalués à travers une grille d'évaluation sur leur capacité à organiser leurs connaissances sur la conjugaison des verbes du premier groupe appartenant au sous-groupe de jeter et appeler au présent de l'indicatif, représentée par l'élaboration d'une liste incluant ces verbes.

Instrument de l'évaluation					
Grille d'évaluation pour la matière de Français I					
Thème : Conjugaison des verbes du premier groupe appartenant au sous-groupe de jeter et appeler au présent de l'indicatif.					
Numéro de cours : III					
Durée : 50 minutes					
Preuve d'apprentissage : Liste des verbes du premier groupe qui se conjuguent comme jeter et appeler.					
Equipe :					
Groupe :					
Critères	Excellent (4)	Bon (3)	Régulier (2)	Suffisant (1)	Insuffisant (0)
1. Le verbe appartient au sous-groupe de jeter et appeler.	Tous les verbes appartiennent au sous-groupe de jeter et appeler.	La majorité des verbes appartiennent au sous-groupe de jeter et appeler.	Quelques verbes appartiennent au sous-groupe de jeter et appeler.	Peu de verbes appartiennent au sous-groupe de jeter et appeler.	Aucun verbe n'appartient au sous-groupe de jeter et appeler.
2. Conjugaison correcte : vérifier si la conjugaison est correcte pour les verbes jeter et appeler à toutes les personnes du singulier et du pluriel.	L'élève conjugue correctement tous les verbes du sous-groupe de jeter et appeler.	L'élève conjugue correctement la majorité des verbes du sous-groupe de jeter et appeler.	L'élève conjugue quelques verbes du sous-groupe de jeter et appeler.	L'élève conjugue peu de verbes du sous-groupe de jeter et appeler.	L'élève ne conjugue aucun verbe du sous-groupe de jeter et appeler.
3. Prononciation : vérifier si la prononciation respecte les règles établies pour les verbes du premier groupe.	Tous les verbes sont correctement prononcés selon les règles du premier groupe.	La majorité des verbes sont correctement prononcés selon les règles du premier groupe.	Quelques verbes sont correctement prononcés selon les règles du premier groupe.	Peu de verbes sont correctement prononcés selon les règles du premier groupe.	Aucun verbe n'est correctement prononcé selon les règles du premier groupe.
4. Orthographe : vérifier si l'orthographe des verbes est correcte, sans erreurs ni fautes d'accents.	Tous les verbes sont écrits correctement, sans erreurs ni fautes d'accents.	La majorité des verbes sont écrits correctement, sans erreurs ni fautes d'accents.	Quelques verbes sont écrits correctement, sans erreurs ni fautes d'accents.	Peu de verbes sont écrits correctement, sans erreurs ni fautes d'accents.	Aucun verbe n'est écrit correctement, avec des erreurs et sans accents.
5. Concordance de temps : vérifier que les verbes sont bien conjugués au présent de l'indicatif et non à un autre temps.	Tous les verbes sont conjugués au présent de l'indicatif.	La majorité des verbes sont conjugués au présent de l'indicatif.	Quelques verbes sont conjugués au présent de l'indicatif.	Peu de verbes sont conjugués au présent de l'indicatif.	Aucun verbe n'est conjugué au présent de l'indicatif.

Plan de cours 4

Titre du thème	Conjugaison des verbes du premier groupe appartenant au sous-groupe d'ennuyer, nettoyer et payer au présent de l'indicatif.	
Objectif du bloc	Connaître la conjugaison des verbes ennuyer, nettoyer et payer et distinguer quels verbes se conjuguent comme eux.	
Matière	Niveau	Année scolaire
Français I	Première année	2023-2024
Numéro de cours : 4		
Date : octobre 2023.		Durée : 50 min
Contenu	Apprentissage attendu	
Conjugaison des verbes du premier groupe qui se conjuguent comme ennuyer, nettoyer et payer.	Connaître la conjugaison des verbes du premier groupe et identifier ceux qui se conjuguent comme ennuyer, nettoyer et payer.	
Compétence spécifique	Compétence générique	
Appliquer les règles de conjugaison des verbes du premier groupe en français pour communiquer dans cette langue. Cela implique être capable de parler, lire, écrire et comprendre les verbes de ce groupe.	Être capable d'identifier la conjugaison des verbes du premier groupe et leur prononciation afin d'émettre des messages appropriés en français.	
Compétence d'apprentissage		
Identifier les verbes du premier groupe qui se conjuguent comme ennuyer, nettoyer et payer et connaître leur conjugaison.		
Preuve d'enseignement	Preuve d'apprentissage	
Présenter un organisateur graphique de la conjugaison des verbes qui se conjuguent comme ennuyer, nettoyer et payer.	Élaborer une liste des verbes du premier groupe qui se conjuguent comme ennuyer, nettoyer et payer.	
Supports et ressources	Liste de verbes, tableau et feutres.	
Activités d'enseignement et d'apprentissage		
Introduction : 15 minutes L'enseignant commence par expliquer les caractéristiques et la conjugaison des verbes du premier groupe, en mentionnant que ce groupe se compose de sous-groupes. Il indique que durant cette session, les élèves apprendront les verbes qui se conjuguent comme ennuyer, nettoyer et payer. Il pose ensuite des questions déclenchées : 1. Quelles sont les caractéristiques des verbes qui se conjuguent comme ennuyer, nettoyer et payer ? 2. Comment se conjuguent les verbes ennuyer, nettoyer et payer ? À mesure que les élèves répondent, l'enseignant note les réponses au tableau. Ce processus génère une discussion analytique entre l'enseignant et les élèves. L'élève écoute, prend des notes si nécessaire, et réfléchit sur la conjugaison des verbes du premier groupe se conjuguant comme ennuyer, nettoyer et payer au présent de l'indicatif, tout en participant activement à la résolution des questions déclenchées.		

Développement : 25 minutes

L'enseignant fait une synthèse du sujet exposé sur la conjugaison des verbes du sous-groupe de ennuyer, nettoyer et payer au présent de l'indicatif.

L'élève identifie les verbes qui se conjuguent comme ennuyer, nettoyer et payer.

L'enseignant demande aux élèves de rédiger, en équipe, une liste des verbes qui se conjuguent comme ennuyer, nettoyer et payer.

L'élève, en équipe, rédige cette liste en appliquant les règles de conjugaison des verbes du premier groupe.

Conclusion : 10 minutes

L'enseignant demande à chaque équipe de partager sa liste avec le groupe et de formuler une conclusion expliquant pourquoi ces verbes ont été sélectionnés.

Un représentant de chaque équipe présente la liste devant le groupe et explique pourquoi les verbes du premier groupe se conjuguant comme ennuyer, nettoyer et payer ont été choisis.

Évaluation

L'évaluation se fait à l'aide d'une grille, en mesurant la capacité de l'élève à organiser ses connaissances sur la conjugaison des verbes du premier groupe se conjuguant comme ennuyer, nettoyer et payer au présent de l'indicatif, représentée par l'élaboration d'une liste de ces verbes.

Instrument de l'évaluation					
Grille d'évaluation pour la matière de Français I					
Thème : Conjugaison des verbes du premier groupe appartenant au sous-groupe d'ennuyer, nettoyer et payer au présent de l'indicatif.					
Numéro de cours : IV					
Durée : 50 minutes					
Preuve d'apprentissage : Liste des verbes du premier groupe qui se conjuguent comme ennuyer, nettoyer et payer.					
Equipe :					
Groupe :					
Critères	Excellent (4)	Bon (3)	Régulier (2)	Suffisant (1)	Insuffisant (0)
1. Le verbe appartient au sous-groupe d'ennuyer, nettoyer et payer.	Tous les verbes appartiennent au sous-groupe d'ennuyer, nettoyer et payer.	La majorité des verbes appartiennent au sous-groupe d'ennuyer, nettoyer et payer.	Certains verbes appartiennent au sous-groupe d'ennuyer, nettoyer et payer.	Peu de verbes appartiennent au sous-groupe d'ennuyer, nettoyer et payer.	Aucun verbe n'appartient au sous-groupe d'ennuyer, nettoyer et payer.
2. Conjugaison correcte : Vérifier si la conjugaison est correcte pour ennuyer, nettoyer et payer à toutes les personnes du singulier et du pluriel.	L'étudiant conjugue correctement tous les verbes du sous-groupe ennuyer, nettoyer et payer.	L'étudiant conjugue correctement la majorité des verbes du sous-groupe ennuyer, nettoyer et payer.	L'étudiant conjugue certains verbes du sous-groupe ennuyer, nettoyer et payer.	L'étudiant conjugue peu de verbes du sous-groupe ennuyer, nettoyer et payer.	L'étudiant ne conjugue aucun verbe du sous-groupe ennuyer, nettoyer et payer.
3. Prononciation : Vérifier si la prononciation suit les règles du premier groupe.	Tous les verbes sont prononcés correctement selon les règles du premier groupe.	La majorité des verbes sont prononcés correctement selon les règles du premier groupe.	Certains verbes sont prononcés correctement selon les règles du premier groupe.	Peu de verbes sont prononcés correctement selon les règles du premier groupe.	Aucun verbe n'est prononcé correctement selon les règles du premier groupe.
4. Orthographe : Vérifier si l'orthographe est correcte, sans erreurs ni omissions d'accents.	Tous les verbes sont écrits correctement, sans erreurs ni omissions d'accents.	La majorité des verbes sont écrits correctement, sans erreurs ni omissions d'accents.	Certains verbes sont écrits correctement, sans erreurs ni omissions d'accents.	Peu de verbes sont écrits correctement, sans erreurs ni omissions d'accents.	Aucun verbe n'est correctement écrit et présente des erreurs ou des omissions d'accents.
5. Concordance de temps : Vérifier si le verbe est conjugué au présent de l'indicatif.	Tous les verbes sont conjugués au présent de l'indicatif.	La majorité des verbes sont conjugués au présent de l'indicatif.	Certains verbes sont conjugués au présent de l'indicatif.	Peu de verbes sont conjugués au présent de l'indicatif.	Aucun verbe n'est conjugué au présent de l'indicatif.

Plan de cours 5

Titre du sujet		Conjugaison des verbes du premier groupe et leurs terminaisons avec exceptions : -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer et -ayer.	
Objectif du bloc		Distinguer la conjugaison des verbes du premier groupe ayant des exceptions dans leurs terminaisons.	
Matière		Niveau	Année scolaire
Français I		Première année	2023-2024
Numéro de cours : 5			
Date : octobre 2023.		Durée : 50 min	
Contenu		Apprentissage attendu	
Conjugaison des verbes du premier groupe et leurs terminaisons avec exceptions.		Classer la conjugaison des verbes du premier groupe et connaître les verbes ayant des exceptions dans leurs terminaisons.	
Compétence catégorie		Compétence générique	
Utiliser les règles de conjugaison des verbes du premier groupe en français pour communiquer dans cette langue. Cela implique être capable de parler, lire, écrire et comprendre les verbes de ce groupe.		Être capable d'identifier la conjugaison des verbes du premier groupe et leur prononciation pour émettre des messages appropriés en français.	
Compétence d'apprentissage			
Classer les verbes du premier groupe selon leurs terminaisons avec exceptions et connaître leur conjugaison.			
Preuve d'enseignement		Preuve d'apprentissage	
Présenter un organisateur graphique sur la conjugaison des verbes du premier groupe et leurs terminaisons avec exceptions.		Élaborer un dialogue dans lequel l'étudiant utilise les verbes du premier groupe avec des exceptions dans leurs terminaisons : -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer et -ayer.	
Preuve d'apprentissage	Élaborer un dialogue dans lequel l'étudiant utilise les verbes du premier groupe avec des exceptions dans leurs terminaisons : -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer et -ayer.		
Soutiens et ressources	Liste de verbes, tableau et marqueurs.		
Activités d'enseignement et d'apprentissage			
Introduction : 15 minutes			
L'enseignant fait un récapitulatif des caractéristiques des verbes du premier groupe et de leur conjugaison, ainsi que des terminaisons ayant des exceptions : -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer et -ayer.			
Ensuite, il pose des questions introductives :			
1. Quelles sont les caractéristiques des verbes du premier groupe ?			
2. Quelle est la terminaison pour chaque pronom personnel dans la conjugaison des verbes du premier groupe ?			
3. Quelles sont les terminaisons qui ont des exceptions dans leur radical ?			

4. Pour quels pronoms les exceptions de radical se produisent-elles dans les verbes ayant des exceptions dans leurs terminaisons ?

Au fur et à mesure que les élèves répondent, l'enseignant note leurs réponses au tableau. Pendant ce processus, il y a un échange d'analyses et de réflexions sur le sujet entre l'enseignant et les élèves. L'élève prend des notes si nécessaire et réfléchit sur le thème de la conjugaison des verbes du premier groupe avec exceptions, en participant activement à la résolution des questions.

Développement : 25 minutes

L'enseignant résume le sujet sur la conjugaison des verbes du premier groupe avec exceptions.

L'élève classe les verbes du premier groupe au présent de l'indicatif.

L'enseignant donne comme instruction de préparer, en équipe, un dialogue utilisant les verbes du premier groupe.

L'élève élabore en équipe un dialogue en utilisant ces verbes.

Conclusion : 10 minutes

L'enseignant demande de partager leur dialogue avec le groupe et de faire une conclusion expliquant pourquoi ces verbes ont été choisis.

Un représentant de chaque équipe partage le dialogue et explique pourquoi ces verbes ont été utilisés.

Évaluation

L'élève sera évalué à l'aide d'une grille pour organiser ses connaissances sur la conjugaison des verbes du premier groupe avec exceptions. Cette évaluation se fait à travers l'élaboration d'un dialogue utilisant les verbes avec exceptions dans leurs terminaisons : -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer et -ayer.

Instrument de l'évaluation					
Grille d'évaluation pour la matière de Français I					
Thème : Conjugaison des verbes du premier groupe et leurs terminaisons avec exceptions : -ger, -cer, -eter, -eler, -oyer, -uyer et -ayer.					
Numéro de cours : V					
Durée : 50 minutes					
Preuve d'apprentissage : Dialogue dans lequel l'étudiant utilise les verbes du premier groupe avec exceptions.					
Equipe :					
Groupe :					
Critères	Excellent (4)	Bon (3)	Régulier (2)	Suffisant (1)	Insuffisant (0)
1. Utilisation correcte de la conjugaison et des terminaisons verbales	Tous les verbes sont correctement conjugués.	Tous les verbes sont correctement conjugués.	Tous les verbes sont correctement conjugués.	Tous les verbes sont correctement conjugués.	Tous les verbes sont correctement conjugués.
2. Cohérence et cohésion du dialogue	Tout le dialogue est structuré de manière logique avec une organisation claire des idées.	Tout le dialogue est structuré de manière logique avec une organisation claire des idées.	Tout le dialogue est structuré de manière logique avec une organisation claire des idées.	Tout le dialogue est structuré de manière logique avec une organisation claire des idées.	Tout le dialogue est structuré de manière logique avec une organisation claire des idées.
3. Vocabulaire adéquat	Tous les mots et expressions sont en lien avec le sujet du dialogue.	Tous les mots et expressions sont en lien avec le sujet du dialogue.	Tous les mots et expressions sont en lien avec le sujet du dialogue.	Tous les mots et expressions sont en lien avec le sujet du dialogue.	Tous les mots et expressions sont en lien avec le sujet du dialogue.
4. Correction grammaticale et orthographique	Tout le dialogue respecte les règles grammaticales et orthographiques.	Tout le dialogue respecte les règles grammaticales et orthographiques.	Tout le dialogue respecte les règles grammaticales et orthographiques.	Tout le dialogue respecte les règles grammaticales et orthographiques.	Tout le dialogue respecte les règles grammaticales et orthographiques.
5. Fluidité et prononciation	Tout le dialogue est prononcé avec fluidité et rythme.	Tout le dialogue est prononcé avec fluidité et rythme.	Tout le dialogue est prononcé avec fluidité et rythme.	Tout le dialogue est prononcé avec fluidité et rythme.	Tout le dialogue est prononcé avec fluidité et rythme.

Plan de cours 6

Titre du Thème		Conjugaison des verbes du deuxième groupe au présent de l'indicatif en français.	
Objectif du bloc		Identifier la conjugaison des verbes du deuxième groupe au présent de l'indicatif.	
Matière		Niveau	Année scolaire
Français I		Première année	2023-2024
Numéro de cours : 6			
Date : octobre 2023.		Durée : 50 min	
Contenu		Apprentissage attendu	
Conjugaison des verbes du deuxième groupe.		Identifier la conjugaison des verbes du deuxième groupe.	
Compétence Catégorie		Compétence Générale	
Appliquer les règles de conjugaison des verbes du deuxième groupe en français pour communiquer dans cette langue. Cela implique de pouvoir parler, lire, écrire et comprendre les verbes de ce groupe.		Être capable d'identifier la conjugaison des verbes du deuxième groupe et leur prononciation pour émettre des messages appropriés en français.	
Compétence d'apprentissage			
Reconnaître les verbes du deuxième groupe avec exceptions et connaître leur conjugaison.			
Preuve d'enseignement		Preuve d'apprentissage	
Expliquer la conjugaison des verbes du deuxième groupe à l'aide d'une infographie.		Réaliser une bande dessinée en utilisant des verbes du deuxième groupe.	
Supports et Ressources		Liste de verbes, tableau et marqueurs.	
Activités d'enseignement et d'apprentissage			
Introduction : 15 minutes			
L'enseignant introduit le thème en expliquant les caractéristiques et la conjugaison des verbes du deuxième groupe, en mentionnant que ce groupe a la terminaison -ir, comme finir, maigrir, choisir, rougir, et précise que tous les verbes en -ir n'appartiennent pas au deuxième groupe.			
Une fois le thème expliqué, il lance les questions introductives :			
1. Quelles sont les caractéristiques d'un verbe du deuxième groupe ?			
2. Comment obtenir le radical du verbe ?			
3. Quelle est la terminaison des verbes du deuxième groupe ?			
Au fur et à mesure que les étudiants répondent, l'enseignant note les réponses au tableau, favorisant ainsi un échange d'analyses et de réflexions entre l'enseignant et les élèves.			
L'étudiant écoute attentivement, prend des notes si nécessaire et réfléchit au thème de la conjugaison des verbes du deuxième groupe au présent de l'indicatif présenté par l'enseignant, participant activement aux réponses.			
Développement : 25 minutes			
L'enseignant résume le thème exposé sur la conjugaison des verbes du deuxième groupe.			

L'étudiant analyse et comprend les terminaisons des verbes du deuxième groupe et apprend leur conjugaison.

L'enseignant donne l'instruction de créer une bande dessinée en équipe en y incluant des verbes du deuxième groupe.

Les étudiants, en équipes, réalisent une bande dessinée dans laquelle ils utilisent des verbes du deuxième groupe.

Conclusion : 10 minutes

L'enseignant demande aux équipes de partager leur bande dessinée avec la classe et de conclure en expliquant pourquoi ils ont utilisé ces verbes du deuxième groupe.

Un représentant de chaque équipe partage sa bande dessinée et réalise une conclusion expliquant l'utilisation des verbes choisis.

Évaluation

L'évaluation est réalisée à l'aide d'une grille pour juger de la capacité de l'élève à organiser ses connaissances sur la conjugaison des verbes du deuxième groupe au présent de l'indicatif, mise en évidence par la création d'une bande dessinée intégrant ces verbes.

Instrument de l'évaluation					
Grille d'évaluation pour la matière de Français I					
Thème : Conjugaison des verbes du deuxième groupe au présent de l'indicatif en français.					
Numéro de cours : VI					
Durée : 50 minutes					
Preuve d'apprentissage : Réalisation d'une bande dessinée utilisant des verbes du deuxième groupe.					
Equipe : Groupe :					
Critères	Excellent (4)	Bon (3)	Régulier (2)	Suffisant (1)	Insuffisant (0)
1. Utilisation correcte des verbes du deuxième groupe	Tous les verbes du deuxième groupe sont utilisés correctement et de manière pertinente dans la rédaction de la bande dessinée.	La plupart des verbes du deuxième groupe sont utilisés correctement et de manière pertinente dans la rédaction de la bande dessinée.	Certains verbes du deuxième groupe sont utilisés correctement et de manière pertinente dans la rédaction de la bande dessinée.	Peu de verbes du deuxième groupe sont utilisés correctement et de manière pertinente dans la rédaction de la bande dessinée.	Aucun verbe du deuxième groupe n'est utilisé correctement et de manière pertinente dans la rédaction de la bande dessinée.
2. Cohérence et cohésion textuelle	La bande dessinée présente une structure logique et cohérente, avec introduction, développement et conclusion.	La majeure partie de la bande dessinée présente une structure logique et cohérente, avec introduction, développement et conclusion.	Certaines parties de la bande dessinée présentent une structure logique et cohérente, avec introduction, développement et conclusion.	Peu de parties de la bande dessinée présentent une structure logique et cohérente, avec introduction, développement et conclusion.	Aucune partie de la bande dessinée ne présente une structure logique et cohérente, avec introduction, développement et conclusion.
3. Créativité et originalité	La bande dessinée montre de la créativité dans le choix des personnages, l'intrigue et le message transmis.	La majeure partie de la bande dessinée montre de la créativité dans le choix des personnages, l'intrigue et le message transmis.	Certaines parties de la bande dessinée montrent de la créativité dans le choix des personnages, l'intrigue et le message transmis.	Peu de parties de la bande dessinée montrent de la créativité dans le choix des personnages, l'intrigue et le message transmis.	Aucune partie de la bande dessinée ne montre de créativité dans le choix des personnages, l'intrigue et le message transmis.
4. Vocabulaire et expressions appropriés	Tout le vocabulaire est varié et approprié au thème et au contexte de la bande dessinée.	La plupart du vocabulaire est varié et approprié au thème et au contexte de la bande dessinée.	Une partie du vocabulaire est variée et appropriée au thème et au contexte de la bande dessinée.	Peu de vocabulaire est varié et approprié au thème et au contexte de la bande dessinée.	Aucun vocabulaire n'est varié ni approprié au thème ou au contexte de la bande dessinée.
5. Fluidité et prononciation	Toute la bande dessinée est prononcée avec fluidité et rythme.	La majeure partie de la bande dessinée est prononcée avec fluidité et rythme.	Certaines parties de la bande dessinée sont prononcées avec fluidité et rythme.	Peu de parties de la bande dessinée sont prononcées avec fluidité et rythme.	Aucune partie de la bande dessinée n'est prononcée avec fluidité et rythme.

Plan de cours 7

Titre du Thème		Conjugaison des verbes du troisième groupe, tels que pouvoir, vouloir, valoir et offrir, et leur sous-groupe au présent de l'indicatif.	
Objectif du bloc		Identifier la conjugaison des verbes pouvoir, vouloir et valoir et différencier les verbes appartenant au sous-groupe d'offrir du troisième groupe au présent de l'indicatif.	
Matière		Niveau	Année scolaire
Français I		Première année	2023-2024
Numéro de cours : 7			
Date : octobre 2023.		Durée : 50 min	
Contenu :		Apprentissage attendu	
Conjugaison des verbes du troisième groupe pouvoir, vouloir, valoir, et offrir, et leur sous-groupe.		Connaître la conjugaison des verbes du troisième groupe et classifier les verbes pouvoir, vouloir, valoir, offrir et leur sous-groupe.	
Compétence Catégorie		Compétence Générale	
Appliquer les règles de conjugaison des verbes du troisième groupe en français pour communiquer dans cette langue. Cela implique la capacité de parler, lire, écrire et comprendre les verbes de ce groupe.		Être capable d'identifier la conjugaison des verbes du troisième groupe et leur prononciation pour émettre des messages appropriés en français.	
Compétence d'apprentissage			
Identifier la conjugaison des verbes du troisième groupe, les cas de pouvoir, vouloir et valoir, et connaître leur conjugaison.			
Preuve d'enseignement		Preuve d'apprentissage	
Présenter un organisateur graphique avec la conjugaison des verbes pouvoir, vouloir, valoir et le sous-groupe d'offrir au présent de l'indicatif.		Élaborer une liste des verbes du troisième groupe qui se conjuguent comme offrir.	
Supports et Ressources		Liste de verbes, tableau et marqueurs.	
Activités d'enseignement et d'apprentissage			
Introduction : 15 minutes			
L'enseignant introduit le thème en expliquant les caractéristiques et la conjugaison des verbes du troisième groupe, en précisant que ce groupe est très irrégulier, composé de sous-groupes, et mentionne que, durant cette session, les verbes qui se conjuguent comme pouvoir, vouloir, valoir et le sous-groupe d'offrir seront abordés.			
Après l'explication du thème, il pose des questions introductives :			
1. Quelles caractéristiques ont les verbes du troisième groupe au présent de l'indicatif ?			
2. Quelles sont les terminaisons des verbes pouvoir, vouloir et valoir ?			
3. Comment obtenir le radical des verbes qui se conjuguent comme offrir ?			
4. Quelles sont les terminaisons des verbes qui se conjuguent comme offrir ?			

Au fur et à mesure que les étudiants répondent, l'enseignant note les réponses au tableau, favorisant un échange d'analyses et de réflexions entre l'enseignant et les élèves.

L'étudiant écoute attentivement, prend des notes si nécessaire, et réfléchit au thème de la conjugaison des verbes du troisième groupe, les cas de pouvoir, vouloir, valoir et offrir et leur sous-groupe au présent de l'indicatif exposé par l'enseignant, participant activement à la réponse des questions.

Développement : 25 minutes

L'enseignant résume le thème exposé sur la conjugaison des verbes du troisième groupe, les cas de pouvoir, vouloir, valoir et offrir et leur sous-groupe au présent de l'indicatif.

L'étudiant identifie la conjugaison des verbes pouvoir, vouloir et valoir, et différencie les verbes appartenant au sous-groupe d'offrir.

L'enseignant donne l'instruction de créer en équipe une liste de verbes qui se conjuguent comme offrir.

Les étudiants, en équipes, réalisent une liste où ils utilisent des verbes du troisième groupe se conjuguant comme offrir.

Conclusion : 10 minutes

L'enseignant demande aux équipes de partager leur liste avec le groupe et de conclure en expliquant pourquoi ces verbes du troisième groupe ont été utilisés.

Un représentant de chaque équipe partage sa liste avec le groupe et conclut en expliquant pourquoi ils ont inclus ces verbes du troisième groupe qui se conjuguent comme offrir dans la liste.

Évaluation

L'évaluation se fait à l'aide d'une grille pour évaluer la capacité de l'élève à organiser ses connaissances sur la conjugaison des verbes du troisième groupe, les cas de pouvoir, vouloir, valoir et offrir et leur sous-groupe au présent de l'indicatif, mise en évidence par la réalisation d'une liste incluant les verbes du troisième groupe se conjuguant comme offrir.

Instrument de l'évaluation					
Grille d'évaluation pour la matière de Français I					
Thème : Conjugaison des verbes du troisième groupe, les cas de pouvoir, vouloir, valoir et offrir, et leur sous-groupe au présent de l'indicatif.					
Numéro de cours : VII					
Durée : 50 minutes					
Preuve d'apprentissage : Liste des verbes du troisième groupe qui se conjuguent comme offrir.					
Equipe : Groupe :					
Critères	Excellent (4)	Bon (3)	Régulier (2)	Suffisant (1)	Insuffisant (0)
1. Identification correcte des verbes du troisième groupe appartenant au sous-groupe d'offrir.	Tous les verbes appartiennent au sous-groupe d'offrir.	La plupart des verbes appartiennent au sous-groupe d'offrir.	Certains verbes appartiennent au sous-groupe d'offrir.	Peu de verbes appartiennent au sous-groupe d'offrir.	Aucun verbe n'appartient au sous-groupe d'offrir.
2. Conjugaison correcte des verbes appartenant au sous-groupe d'offrir.	Tous les verbes sont correctement conjugués.	La plupart des verbes sont correctement conjugués.	Certains des verbes sont correctement conjugués.	Peu de verbes sont correctement conjugués.	Aucun verbe n'est correctement conjugué.
3. Clarté et ordre dans la présentation de la liste.	La liste entière est ordonnée et la classification est correcte.	La majeure partie de la liste est ordonnée et la classification est correcte.	Certaines parties de la liste sont ordonnées et la classification est correcte.	Peu de parties de la liste sont ordonnées et la classification est correcte.	Aucune partie de la liste n'est ordonnée et la classification n'est pas correcte.
4. Précision dans la prononciation et l'intonation de chaque forme verbale.	Tous les verbes sont correctement prononcés.	La plupart des verbes sont correctement prononcés.	Certains des verbes sont correctement prononcés.	Peu de verbes sont correctement prononcés.	Aucun verbe n'est correctement prononcé.
5. Utilisation appropriée des accents et des signes orthographiques dans chaque forme verbale.	Tous les verbes comportent les signes orthographiques corrects.	La plupart des verbes comportent les signes orthographiques corrects.	Certains des verbes comportent les signes orthographiques corrects.	Peu de verbes comportent les signes orthographiques corrects.	Aucun verbe ne comporte les signes orthographiques corrects.

Plan de cours 8

Titre du thème		Conjugaison des verbes du troisième groupe avec les terminaisons -ttre comme mettre, battre et -dre comme apprendre, attendre.	
Objectif du module		Classifier la conjugaison des verbes ayant les terminaisons -ttre comme mettre, battre et -dre comme apprendre, attendre.	
Matière		Niveau	Année scolaire
Français I		Première année	2023-2024
Numéro de cours : 8			
Date : octobre 2023.		Durée : 50 min	
Contenu		Apprentissage attendu	
Conjugaison des verbes du troisième groupe avec les terminaisons -ttre et -dre.		Classifie la conjugaison des verbes du troisième groupe avec les terminaisons -ttre et -dre.	
Compétence de catégorie		Compétence générique	
Applique les règles de conjugaison des verbes du troisième groupe en français pour communiquer dans cette langue. Cela inclut la capacité de parler, lire, écrire et comprendre les verbes de ce groupe.		Capable d'identifier la conjugaison des verbes du troisième groupe et leur prononciation afin de formuler des messages appropriés en français.	
Compétence d'apprentissage			
Subdivise la conjugaison des verbes du troisième groupe avec les terminaisons -ttre comme mettre, battre, et -dre comme apprendre, attendre.			
Preuve d'enseignement		Preuve d'apprentissage	
Présenter un organisateur graphique avec la conjugaison des verbes à terminaisons -ttre et -dre du troisième groupe au présent de l'indicatif.		Élaborer une liste de verbes du troisième groupe avec les terminaisons -ttre et -dre.	
Supports et ressources		Liste de verbes, tableau et marqueurs.	
Activités d'enseignement et d'apprentissage			
Introduction : 15 minutes			
Le professeur introduit le sujet en expliquant les caractéristiques et la conjugaison des verbes du troisième groupe, en mentionnant que ce groupe est très irrégulier et comporte des sous-groupes. Il précise que, lors de cette session, les élèves apprendront les verbes ayant les terminaisons -ttre comme mettre, battre et -dre comme apprendre, attendre.			
Questions d'introduction :			
1. Quelles caractéristiques ont les verbes du troisième groupe au présent de l'indicatif ?			
2. Comment obtient-on le radical des verbes ayant les terminaisons -ttre ?			
3. Comment obtient-on le radical des verbes ayant les terminaisons -dre ?			
4. Quelles sont les terminaisons par pronom personnel des verbes avec des terminaisons -ttre ?			

5. Quelles sont les terminaisons par pronom personnel des verbes avec des terminaisons -dre ?

Les élèves répondent, et le professeur inscrit leurs réponses au tableau, générant ainsi une analyse et des échanges entre professeur et élèves.

L'étudiant écoute attentivement, prend des notes si nécessaire, et réfléchit au sujet de la conjugaison des verbes du troisième groupe avec des terminaisons -ttre et -dre, tout en participant activement aux questions d'introduction.

Développement : 25 minutes

Le professeur résume la conjugaison des verbes du troisième groupe avec les terminaisons -ttre comme mettre, battre et -dre comme apprendre, attendre.

L'élève identifie la conjugaison de ces verbes.

Le professeur demande aux élèves de faire une liste en équipe avec les verbes ayant des terminaisons -ttre et -dre.

Les élèves créent en équipe une liste de verbes du troisième groupe ayant les terminaisons -ttre et -dre.

Conclusion : 10 minutes

Le professeur demande à chaque équipe de partager sa liste avec le groupe et de conclure en expliquant pourquoi ces verbes du troisième groupe ont été choisis.

Un représentant de chaque équipe présente la liste et conclut en expliquant pourquoi ils ont inclus ces verbes du troisième groupe avec les terminaisons -ttre et -dre.

Évaluation

La capacité de l'élève à organiser ses connaissances sur la conjugaison des verbes du troisième groupe avec les terminaisons -ttre comme mettre, battre, et -dre comme apprendre, attendre, est évaluée par une grille, basée sur la liste élaborée, qui doit inclure ces verbes du troisième groupe.

Instrument de l'évaluation					
Grille d'évaluation pour la matière de Français I					
Thème : Conjugaison des verbes du troisième groupe avec les terminaisons -ttrre comme mettre, battre, et -dre comme apprendre, attendre.					
Numéro de cours : VIII					
Durée : 50 minutes					
Preuve d'apprentissage : Liste des verbes du troisième groupe avec les terminaisons -ttrre et -dre.					
Equipe :					
Groupe :					
Critères	Excellent (4)	Bon (3)	Régulier (2)	Suffisant (1)	Insuffisant (0)
1. Identifie correctement les verbes du troisième groupe avec les terminaisons -ttrre et -dre.	Tous les verbes ont les terminaisons -ttrre et -dre.	La majorité des verbes ont les terminaisons -ttrre et -dre.	Quelques verbes ont les terminaisons -ttrre et -dre.	Peu de verbes ont les terminaisons -ttrre et -dre.	Aucun verbe n'a les terminaisons -ttrre et -dre.
2. Conjugaison correcte des verbes avec les terminaisons -ttrre et -dre au présent de l'indicatif.	Tous les verbes sont correctement conjugués.	La majorité des verbes sont correctement conjugués.	Quelques verbes sont correctement conjugués.	Peu de verbes sont correctement conjugués.	Aucun verbe n'est correctement conjugué.
3. Clarté et ordre dans la présentation de la liste.	Toute la liste est ordonnée et la classification est correcte.	La majorité de la liste est ordonnée et la classification est correcte.	Quelques parties de la liste sont ordonnées et la classification est correcte.	Peu de parties de la liste sont ordonnées et la classification est correcte.	Aucune partie de la liste n'est ordonnée et la classification n'est pas correcte.
4. Précision dans la prononciation et l'intonation de chaque forme verbale.	Tous les verbes sont prononcés correctement.	La majorité des verbes sont prononcés correctement.	Quelques verbes sont prononcés correctement.	Peu de verbes sont prononcés correctement.	Aucun verbe n'est prononcé correctement.
5. Utilisation adéquate des accents et signes orthographiques pour chaque forme verbale.	Tous les verbes ont les signes orthographiques corrects.	La majorité des verbes ont les signes orthographiques corrects.	Quelques verbes ont les signes orthographiques corrects.	Peu de verbes ont les signes orthographiques corrects.	Aucun verbe n'a les signes orthographiques corrects.

Plan de cours 9

Titre du sujet		Conjugaison des sous-groupes de rire, courir, dormir et vivre appartenant au troisième groupe.	
Objectif du bloc		Classer la conjugaison des verbes qui se conjuguent comme : rire, courir, dormir et vivre appartenant au troisième groupe.	
Matière		Niveau	Année scolaire
Français I		Première année	2023-2024
Numéro de cours : 9			
Date : octobre 2023.		Durée : 50 min	
Contenu		Apprentissage attendu	
Conjugaison des verbes du troisième groupe faisant partie des sous-groupes de rire, courir, dormir et vivre.		Classer la conjugaison des verbes du troisième groupe qui se conjuguent comme rire, courir, dormir et vivre.	
Compétence catégorie		Compétence générique	
Appliquer les règles de conjugaison des verbes du troisième groupe en français pour communiquer dans cette langue. Cela implique la capacité de parler, lire, écrire et comprendre les verbes de ce groupe.		Capable d'identifier la conjugaison des verbes du troisième groupe et leur prononciation pour formuler des messages appropriés en français.	
Compétence d'apprentissage			
Subdiviser la conjugaison des verbes du troisième groupe faisant partie des sous-groupes de rire, courir, dormir et vivre.			
Preuve d'enseignement		Preuve d'apprentissage	
Présenter dans un organisateur graphique la conjugaison des verbes formant les sous-groupes de rire, courir, dormir et vivre au présent de l'indicatif.		Élaborer une liste des verbes du troisième groupe appartenant aux sous-groupes de rire, courir, dormir et vivre au présent de l'indicatif.	
Supports et Ressources		Liste de verbes, tableau et feutres.	
Activités d'enseignement et d'apprentissage			
Introduction : 15 minutes			
L'enseignant introduit le sujet en expliquant les caractéristiques et la conjugaison des verbes du troisième groupe, en mentionnant que ce groupe est très irrégulier et est composé de sous-groupes. Il explique que, durant cette séance, les élèves apprendront les verbes des sous-groupes de rire, courir, dormir et vivre au présent de l'indicatif.			
Ensuite, il pose les questions suivantes pour susciter la réflexion :			
1. Quelles caractéristiques ont les verbes du troisième groupe au présent de l'indicatif ?			
2. Comment obtenir le radical des verbes qui se conjuguent comme rire ?			
3. Comment obtenir le radical des verbes qui se conjuguent comme courir ?			
4. Comment obtenir le radical des verbes qui se conjuguent comme dormir ?			
5. Comment obtenir le radical des verbes qui se conjuguent comme vivre ?			

Quelles sont les terminaisons selon le pronom personnel des verbes appartenant aux sous-groupes de rire, courir, dormir et vivre ?

Pendant que les élèves répondent, l'enseignant note les réponses au tableau. Un échange d'analyses et de réflexions se déroule entre l'enseignant et les élèves.

Les élèves écoutent, prennent des notes si nécessaire et réfléchissent au thème de la conjugaison des sous-groupes de rire, courir, dormir et vivre du troisième groupe exposé par l'enseignant, en participant activement aux réponses des questions.

Développement : 25 minutes

L'enseignant résume le sujet exposé sur la conjugaison des sous-groupes de rire, courir, dormir et vivre appartenant au troisième groupe.

Les élèves identifient la conjugaison des verbes du troisième groupe appartenant aux sous-groupes de rire, courir, dormir et vivre.

L'enseignant demande aux élèves de réaliser une liste en équipes où ils écriront les verbes appartenant aux sous-groupes de rire, courir, dormir et vivre.

Les élèves, en équipes, rédigent une liste en utilisant les verbes du troisième groupe appartenant aux sous-groupes de rire, courir, dormir et vivre.

Conclusion : 10 minutes

L'enseignant demande aux équipes de partager leur liste avec le groupe et de faire une conclusion en expliquant pourquoi elles ont choisi ces verbes du troisième groupe.

Un représentant de chaque équipe partage sa liste avec le groupe et fait une conclusion expliquant pourquoi ils ont choisi ces verbes du troisième groupe appartenant aux sous-groupes de rire, courir, dormir et vivre.

Évaluation	L'évaluation repose sur une grille d'évaluation pour mesurer la capacité de l'élève à organiser ses connaissances sur la conjugaison des verbes du troisième groupe appartenant aux sous-groupes de rire, courir, dormir et vivre, représentée par la création d'une liste incluant les verbes du troisième groupe appartenant aux sous-groupes de rire, courir, dormir et vivre au présent de l'indicatif.

Instrument de l'évaluation					
Grille d'évaluation pour la matière de Français I					
Thème : Conjugaison des sous-groupes de rire, courir, dormir et vivre appartenant au troisième groupe.					
Numéro de cours : IX					
Durée : 50 minutes					
Preuve d'apprentissage : Liste des verbes du troisième groupe appartenant aux sous-groupes de rire, courir, dormir et vivre au présent de l'indicatif.					
Equipe :					
Groupe :					
Critères	Excellent (4)	Bon (3)	Régulier (2)	Suffisant (1)	Insuffisant (0)
1. Identification correcte des verbes du troisième groupe appartenant aux sous-groupes de rire, courir, dormir et vivre.	Tous les verbes appartiennent aux sous-groupes de rire, courir, dormir et vivre.	La majorité des verbes appartiennent aux sous-groupes de rire, courir, dormir et vivre.	Certains verbes appartiennent aux sous-groupes de rire, courir, dormir et vivre.	Peu de verbes appartiennent aux sous-groupes de rire, courir, dormir et vivre.	Aucun verbe n'appartient aux sous-groupes de rire, courir, dormir et vivre.
2. Conjugaison correcte des verbes appartenant aux sous-groupes de rire, courir, dormir et vivre.	Tous les verbes sont correctement conjugués.	La majorité des verbes sont correctement conjugués.	Certains verbes sont correctement conjugués.	Peu de verbes sont correctement conjugués.	Aucun verbe n'est correctement conjugué.
3. Clarté et ordre dans la présentation de la liste.	Toute la liste est ordonnée et la classification est correcte.	La majeure partie de la liste est ordonnée et la classification est correcte.	Certaines parties de la liste sont ordonnées et la classification est correcte.	Peu de parties de la liste sont ordonnées et la classification est correcte.	Aucune partie de la liste n'est ordonnée et la classification n'est pas correcte.
4. Précision dans la prononciation et l'intonation de chaque forme verbale.	Tous les verbes sont correctement prononcés.	La majorité des verbes sont correctement prononcés.	Certains verbes sont correctement prononcés.	Peu de verbes sont correctement prononcés.	Aucun verbe n'est correctement prononcé.
5. Utilisation adéquate des accents et signes orthographiques dans chaque forme verbale.	Tous les verbes ont les signes orthographiques appropriés.	La majorité des verbes ont les signes orthographiques appropriés.	Certains verbes ont les signes orthographiques appropriés.	Peu de verbes ont les signes orthographiques appropriés.	Aucun verbe n'a les signes orthographiques appropriés.

Plan de cours 10

Titre du sujet		Conjugaison des sous-groupes de lire, croire et joindre appartenant au troisième groupe.	
Objectif du bloc		Classer la conjugaison des verbes qui se conjuguent comme : lire, croire et joindre appartenant au troisième groupe.	
Matière		Niveau	Année scolaire
Français I		Première année	2023-2024
Numéro de cours : 10			
Date : octobre 2023.		Durée : 50 min	
Contenu		Apprentissage attendu	
Conjugaison des verbes du troisième groupe faisant partie des sous-groupes de lire, croire et joindre.		Classer la conjugaison des verbes du troisième groupe qui se conjuguent comme lire, croire et joindre.	
Compétence catégorie		Compétence générique	
Appliquer les règles de conjugaison des verbes du troisième groupe en français pour communiquer dans cette langue. Cela implique la capacité de parler, lire, écrire et comprendre les verbes de ce groupe.		Capable d’identifier la conjugaison des verbes du troisième groupe et leur prononciation pour formuler des messages appropriés en français.	
Compétence d’apprentissage			
Subdiviser la conjugaison des verbes du troisième groupe faisant partie des sous-groupes de lire, croire et joindre.			
Preuve d’enseignement		Preuve d’apprentissage	
Présenter dans un organisateur graphique la conjugaison des verbes formant les sous-groupes de lire, croire et joindre au présent de l’indicatif.		Élaborer une liste des verbes du troisième groupe appartenant aux sous-groupes de lire, croire et joindre au présent de l’indicatif.	
Supports et Ressources		Liste de verbes, tableau et feutres.	
Activités d’enseignement et d’apprentissage			
Introduction : 15 minutes L’enseignant introduit le sujet en expliquant les caractéristiques et la conjugaison des verbes du troisième groupe, en mentionnant que ce groupe est très irrégulier et est composé de sous-groupes. Il explique que, durant cette séance, les élèves apprendront les verbes des sous-groupes de lire, croire et joindre au présent de l’indicatif. Ensuite, il pose les questions suivantes pour susciter la réflexion :			
1. Quelles caractéristiques ont les verbes du troisième groupe au présent de l’indicatif ? 2. Comment obtenir le radical des verbes qui se conjuguent comme lire ? 3. Comment obtenir le radical des verbes qui se conjuguent comme croire ? 4. Comment obtenir le radical des verbes qui se conjuguent comme joindre ? 5. Quelles sont les terminaisons selon le pronom personnel des verbes appartenant aux sous-groupes de lire, croire et joindre ?			

Pendant que les élèves répondent, l'enseignant note les réponses au tableau. Un échange d'analyses et de réflexions se déroule entre l'enseignant et les élèves.

Les élèves écoutent, prennent des notes si nécessaire et réfléchissent au thème de la conjugaison des sous-groupes de lire, croire et joindre du troisième groupe exposé par l'enseignant, en participant activement aux réponses des questions.

Développement : 25 minutes

L'enseignant résume le sujet exposé sur la conjugaison des sous-groupes de lire, croire et joindre appartenant au troisième groupe.

Les élèves identifient la conjugaison des verbes du troisième groupe appartenant aux sous-groupes de lire, croire et joindre.

L'enseignant demande aux élèves de réaliser une liste en équipes où ils écriront les verbes appartenant aux sous-groupes de lire, croire et joindre.

Les élèves, en équipes, rédigent une liste en utilisant les verbes du troisième groupe appartenant aux sous-groupes de lire, croire et joindre.

Conclusion : 10 minutes

L'enseignant demande aux équipes de partager leur liste avec le groupe et de faire une conclusion en expliquant pourquoi elles ont choisi ces verbes du troisième groupe.

Un représentant de chaque équipe partage sa liste avec le groupe et fait une conclusion expliquant pourquoi ils ont choisi ces verbes du troisième groupe appartenant aux sous-groupes de lire, croire et joindre.

Évaluation	L'évaluation repose sur une grille d'évaluation pour mesurer la capacité de l'élève à organiser ses connaissances sur la conjugaison des verbes du troisième groupe appartenant aux sous-groupes de lire, croire et joindre, représentée par la création d'une liste incluant les verbes du troisième groupe appartenant aux sous-groupes de lire, croire et joindre au présent de l'indicatif.

Instrument de l'évaluation					
Grille d'évaluation pour la matière de Français I					
Thème : Conjugaison des sous-groupes de lire, croire et joindre appartenant au troisième groupe.					
Numéro de cours : X					
Durée : 50 minutes					
Preuve d'apprentissage : Liste des verbes du troisième groupe appartenant aux sous-groupes de lire, croire et joindre au présent de l'indicatif.					
Equipe :					
Groupe :					
Critères	Excellent (4)	Bon (3)	Régulier (2)	Suffisant (1)	Insuffisant (0)
1. Identification correcte des verbes du troisième groupe appartenant aux sous-groupes de lire, croire et joindre.	Tous les verbes appartiennent aux sous-groupes de lire, croire et joindre.	La majorité des verbes appartiennent aux sous-groupes de lire, croire et joindre.	Quelques verbes appartiennent aux sous-groupes de lire, croire et joindre.	Peu de verbes appartiennent aux sous-groupes de lire, croire et joindre.	Aucun verbe n'appartient aux sous-groupes de lire, croire et joindre.
2. Conjugaison correcte des verbes appartenant aux sous-groupes de lire, croire et joindre.	Tous les verbes sont correctement conjugués.	La majorité des verbes sont correctement conjugués.	Quelques verbes sont correctement conjugués.	Peu de verbes sont correctement conjugués.	Aucun verbe n'est correctement conjugué.
3. Clarté et ordre dans la présentation de la liste.	Toute la liste est ordonnée et la classification est correcte.	La majorité de la liste est ordonnée et la classification est correcte.	Quelques parties de la liste sont ordonnées et la classification est correcte.	Peu de parties de la liste sont ordonnées et la classification est correcte.	Aucune partie de la liste n'est ordonnée et la classification n'est pas correcte.
4. Précision dans la prononciation et l'intonation de chaque forme verbale.	Tous les verbes sont correctement prononcés.	La majorité des verbes sont correctement prononcés.	Quelques verbes sont correctement prononcés.	Peu de verbes sont correctement prononcés.	Aucun verbe n'est correctement prononcé.
5. Utilisation adéquate des accents et signes orthographiques dans chaque forme verbale.	Tous les verbes ont des signes orthographiques corrects selon leur cas.	La majorité des verbes ont des signes orthographiques corrects selon leur cas.	Quelques verbes ont des signes orthographiques corrects selon leur cas.	Peu de verbes ont des signes orthographiques corrects selon leur cas.	Aucun verbe n'a de signes orthographiques corrects selon leur cas.

Plan de cours 11

Titre du thème	Conjugaison des sous-groupes qui forment le troisième groupe au présent de l'indicatif.		
Objectif du bloc	Subdiviser la conjugaison des verbes du troisième groupe et distinguer les sous-groupes qui le composent (pouvoir, vouloir, valoir, offrir, mettre, apprendre, rire, courir, dormir, vivre, lire, croire et joindre) au présent de l'indicatif.		
Matière	Niveau	Année scolaire	
Français I	Première année	2023-2024	
Numéro de cours : 11			
Date : octobre 2023.		Durée : 50 min	
Contenu	Apprentissage attendu		
Conjugaison des sous-groupes (pouvoir, vouloir, valoir, offrir, mettre, apprendre, rire, courir, dormir, vivre, lire, croire et joindre) qui font partie du troisième groupe au présent de l'indicatif.	Classifier la conjugaison des verbes du troisième groupe selon les sous-groupes qui le composent (pouvoir, vouloir, valoir, offrir, mettre, apprendre, rire, courir, dormir, vivre, lire, croire et joindre) au présent de l'indicatif.		
Compétence catégorie	Compétence générique		
Utiliser les règles de conjugaison des verbes du troisième groupe en français pour communiquer dans cette langue, ce qui implique la capacité de parler, lire, écrire et comprendre les verbes de ce groupe.	Capacité d'identifier la conjugaison et la prononciation des verbes du troisième groupe pour transmettre des messages appropriés en français.		
Compétence d'apprentissage			
Identifier les sous-groupes qui composent les verbes du troisième groupe au présent de l'indicatif.			
Preuve d'enseignement	Preuve d'apprentissage		
Présenter un organisateur graphique sur la conjugaison des sous-groupes du troisième groupe au présent de l'indicatif.	Rédiger une histoire en utilisant les verbes du troisième groupe.		
Soutiens et ressources	Liste de verbes, tableau et marqueurs.		
Activités d'enseignement et d'apprentissage			
Introduction : 15 minutes			
Le professeur rappelle les caractéristiques des verbes du troisième groupe et leur conjugaison, ainsi que les sous-groupes qui le composent : pouvoir, vouloir, valoir, offrir, mettre, apprendre, rire, courir, dormir, vivre, lire, croire et joindre au présent de l'indicatif.			
Une fois le thème révisé, il pose les questions de déclenchement :			
1. Quelles sont les caractéristiques des verbes du premier groupe ?			
2. Quelle est la terminaison pour chaque pronom personnel dans la conjugaison des verbes du troisième groupe ?			
3. Quelles sont les terminaisons des verbes du troisième groupe ?			
4. Comment obtenir le radical d'un verbe du troisième groupe ?			

Au fur et à mesure que les étudiants répondent, le professeur les note au tableau. Ce processus génère des échanges d'analyses et de réflexions sur le sujet entre le professeur et les élèves.

Les élèves écoutent attentivement, prennent des notes si nécessaire, et réfléchissent au sujet de la conjugaison des sous-groupes du troisième groupe au présent de l'indicatif présenté par le professeur, en participant activement à la résolution des questions déclenchées.

Développement : 25 minutes

Le professeur résume le thème présenté sur la conjugaison des sous-groupes du troisième groupe au présent de l'indicatif.

Les élèves identifient les verbes du troisième groupe et classifient les verbes qui font partie des sous-groupes.

Le professeur donne l'instruction de rédiger en équipe une histoire dans laquelle les élèves utilisent les verbes des sous-groupes du troisième groupe.

Les élèves, en équipe, rédigent une histoire en utilisant les verbes qui composent les sous-groupes du troisième groupe.

Conclusion : 10 minutes

Le professeur demande aux équipes de partager leur histoire avec le groupe et de conclure en expliquant pourquoi ils ont utilisé ces verbes du troisième groupe.

Un représentant de chaque équipe présente son histoire devant le groupe et conclut en expliquant pourquoi ils ont choisi d'utiliser ces verbes du troisième groupe.

Évaluation

Une grille d'évaluation est utilisée pour évaluer la capacité de l'élève à organiser ses connaissances sur la conjugaison des sous-groupes du troisième groupe au présent de l'indicatif, représentée par la création d'une histoire incluant les sous-groupes (pouvoir, vouloir, valoir, offrir, mettre, apprendre, rire, courir, dormir, vivre, lire, croire et joindre) qui composent le troisième groupe au présent de l'indicatif.

Instrument de l'évaluation					
Grille d'évaluation pour la matière de Français I					
Thème : Conjugaison des sous-groupes qui forment le troisième groupe au présent de l'indicatif.					
Numéro de cours : XI					
Durée : 50 minutes					
Preuve d'apprentissage : Histoire dans laquelle sont utilisés les sous-groupes (pouvoir, vouloir, valoir, offrir, mettre, apprendre, rire, courir, dormir, vivre, lire, croire et joindre) appartenant aux verbes du troisième groupe.					
Equipe : Groupe :					
Critères	Excellent (4)	Bon (3)	Régulier (2)	Suffisant (1)	Insuffisant (0)
1. Utilisation adéquate des verbes du troisième groupe.	Tous les verbes appartiennent au troisième groupe et sont correctement conjugués.	La majorité des verbes appartiennent au troisième groupe et sont correctement conjugués.	Certains verbes appartiennent au troisième groupe et sont correctement conjugués.	Peu de verbes appartiennent au troisième groupe et sont correctement conjugués.	Aucun verbe n'appartient au troisième groupe ni n'est correctement conjugué.
2. Cohérence et fluidité du texte.	Toute l'histoire suit une séquence d'événements cohérente.	La plupart de l'histoire suit une séquence d'événements cohérente.	Certaines parties de l'histoire suivent une séquence d'événements cohérente.	Peu de parties de l'histoire suivent une séquence d'événements cohérente.	Aucune partie de l'histoire ne suit une séquence d'événements cohérente.
3. Vocabulaire adéquat.	Tous les mots et expressions sont liés au thème de l'histoire.	La plupart des mots et expressions sont liés au thème de l'histoire.	Certains mots et expressions sont liés au thème de l'histoire.	Peu de mots et expressions sont liés au thème de l'histoire.	Aucun mot ni expression n'est lié au thème de l'histoire.
4. Correction grammaticale et orthographique.	Toute l'histoire utilise correctement les règles grammaticales et orthographiques.	La plupart de l'histoire utilise correctement les règles grammaticales et orthographiques.	Certaines parties de l'histoire utilisent correctement les règles grammaticales et orthographiques.	Peu de parties de l'histoire utilisent correctement les règles grammaticales et orthographiques.	Aucune partie de l'histoire n'utilise correctement les règles grammaticales et orthographiques.
5. Fluidité et prononciation.	Toute l'histoire est prononcée avec fluidité et rythme.	La plupart de l'histoire est prononcée avec fluidité et rythme.	Certaines parties de l'histoire sont prononcées avec fluidité et rythme.	Peu de parties de l'histoire sont prononcées avec fluidité et rythme.	Aucune partie de l'histoire n'est prononcée avec fluidité et rythme.

Anexo 27. Post-test

Post-test français I

Les particularités de l'infinitif présent

Prénom et nom	
Semestre	
Groupe	
Date	

1. Faire des phrases et conjuguer les verbes en -ER.

1. je – aimer – le sport _____
2. tu – chercher – un travail _____
3. il – habiter – à Nantes _____
4. elle – marcher – dans la rue _____
5. nous – danser – en boîte _____
6. vous – parler – anglais et français _____
7. ils – acheter – une baguette _____
8. elles – étudier – l'université _____

_____ / 8 points

2. Du singulier au pluriel / Du pluriel au singulier.

Exemple : J'appelle -----→ Nous appelons

Je jette		Vous épelez	
J'achète		Ils étincellent	
Nous gelons		Tu modèles	
Vous achetez		Elles projettent	
Je feuillette		Vous pelez	
Tu appelles		Nous renouvelons	
Je pèle		Nous achetons	
Elle congèle		Ils rappellent	
Vous projetez		Il épèle	

_____ / 18 points

3. Dans le texte suivant, souligne les verbes du 3^{ème} groupe au présent.

Mr Henri finit rapidement son café, prend son manteau, va chercher sa valise et descend l'escalier à toute vitesse. En bas, le taxi l'attend déjà. Il se dit qu'il a bien mérité cette semaine de vacances au soleil.

Arrivé à l'aéroport, il voit l'hôtesse qui lui fait signe. Il ne perd pas de temps et pénètre dans l'avion. Déjà les moteurs vrombissent, il obéit et boucle sa ceinture lorsqu'il entend le signal sonore. L'avion décolle. Il peut enfin se détendre et lit un magazine mais il ne tarde pas à s'endormir. L'avion atterrira dans 6 heures.

_____ / 11 points

4. Range les verbes à l'infinitif suivants dans le tableau.

Venir – rougir – atterrir – salir – aller – prendre – descendre – réagir – pouvoir –
définir – grandir – voir – faire – grossir – réussir – agrandir

2ème groupe	3ème groupe

_____ / 16 points

5. Transformer le texte avec « nous ».

Le matin, je me lève à 7 heures. Je prends mon petit-déjeuner en écoutant la radio. Je bois un café et je mange des croissants. Je me brosse les dents, je me douche, je m'habille, je me coiffe et je me maquille. Puis, je fais mon lit, je vérifie que j'ai toutes mes affaires, j'éteins toutes les lumières et je pars travailler à 8h30.

_____ / 14 points

Anexo 28. Encuesta de satisfacción

Encuesta de Satisfacción sobre la estrategia de Gamificación en el aprendizaje de la conjugación de los verbos en presente del Indicativo en francés

Estimado/a estudiante:

Gracias por participar en las clases donde se implementó la metodología de gamificación para el aprendizaje de la conjugación de los verbos en presente del indicativo en francés. Tu retroalimentación es valiosa para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Información Personal:

Edad: _____

Género: _____

Instrucciones

Por favor, contesta de manera clara, explícita y precisa cada una de las siguientes preguntas, las cuales serán de gran importancia para fortalecer la metodología de gamificación aplicada en este curso. Las respuestas que proporciones serán anónimas y se utilizarán con fines de investigación académica. Te pedimos leer cuidadosamente y responder con sinceridad y honestidad.

1. ¿Podrías explicar en tus propias palabras qué es la gamificación?

2. ¿Consideras que la metodología de gamificación contribuyó al logro de los objetivos del curso?

3. ¿Puedes mencionar ejemplos específicos en los que la gamificación ayudó a alcanzar los objetivos del curso?

4. ¿Cómo crees que la estrategia de gamificación influyó en la comprensión de los contenidos del curso?

5. ¿Hubo algún aspecto específico de la gamificación que facilitó la comprensión de los contenidos?

6. ¿En qué medida consideras que la estrategia de gamificación fue adecuada como estrategia de enseñanza para los contenidos del curso?

7. ¿Qué elementos específicos de la gamificación destacarías como efectivos para la enseñanza?

8. ¿Cómo impactó la estrategia de gamificación en tu proceso de aprendizaje?

9. ¿Identificaste cambios positivos en tu participación o tu compromiso debido a la gamificación?

10. ¿Las herramientas utilizadas en la gamificación fueron comprensibles?

11. ¿Hubo algún elemento tecnológico o de diseño que consideres que podría haber sido más claro o fácil de entender?

12. ¿Las evaluaciones dentro del enfoque de la gamificación fueron claras?

13. ¿Crees que las evaluaciones reflejaron con precisión el nivel de aprendizaje alcanzado?

14. ¿Consideras que las referencias utilizadas en el curso fueron adecuadas y enriquecedoras para el aprendizaje?

15. ¿Hubo alguna referencia específica que destacara por su contribución al entendimiento del tema?

16. ¿Qué recomendaciones específicas harías sobre el uso de la gamificación para mejorar el aprendizaje de idiomas?

17. ¿Crees que la gamificación podría aplicarse de manera más efectiva para mejorar el aprendizaje de un idioma?

18. ¿Cuáles crees que son las principales ventajas de utilizar la gamificación en entornos educativos?

19. ¿Qué desventajas o limitaciones identificaste en la implementación de la gamificación en este curso?

20. ¿Qué comentarios adicionales te gustaría añadir sobre la experiencia que viviste a través de la gamificación en el contexto educativo?

Gracias por tu tiempo y contribución. Tu opinión es fundamental para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma.

Anexo 29. Cuestionario sobre motivaciones, creencias y objetivos en la Licenciatura en Lenguas Modernas

Estimado/a estudiante:

Gracias por tomar el tiempo para completar este cuestionario sobre tus motivaciones, creencias y objetivos relacionados con tus estudios en la licenciatura en Lenguas Modernas. Tus respuestas son valiosas para comprender mejor las motivaciones de los estudiantes en este campo y mejorar nuestros programas educativos.

Datos personales

Edad: _____

Genero: _____

Por favor, sigue estas instrucciones al responder al cuestionario:

Lee cada pregunta detenidamente, responde cada pregunta de manera honesta y completa. No hay respuestas correctas o incorrectas.

1. ¿Cuáles fueron las principales razones que te llevaron a elegir la licenciatura en Lenguas Modernas como área de estudio?

2. ¿Tienes alguna experiencia previa en el estudio de idiomas extranjeros?

3. ¿Tenías algún conocimiento previo de la lengua francesa antes de comenzar tus estudios en Lenguas Modernas?

4. En caso afirmativo, ¿Cuál fue tu nivel de competencia en francés antes de comenzar?

5. ¿Tienes ya en mente alguna área específica en la que desees trabajar después de completar tus estudios en Lenguas Modernas?

6. ¿Cómo crees que el conocimiento de lenguas modernas, excluyendo el francés, puede influir en tus oportunidades profesionales?

7. ¿Cuáles son tus creencias personales sobre la importancia de estudiar Lenguas Modernas en la sociedad actual?

8. ¿Cuáles son tus expectativas para el futuro en términos de desarrollo profesional y personal relacionado con tus estudios en Lenguas Modernas?

¡Gracias nuevamente por tu colaboración!