

El juego: un recurso didáctico para el aprendizaje del francés como lengua extranjera

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Paula Ávila Vargas

Tutora: María Cristina Badía Cubas

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas
de Idiomas (Interuniversitario)

La Laguna, julio de 2020

«El juego es la expresión más auténtica y el medio de aprendizaje más efectivo del niño».

Jean Piaget

Resumen

Todos aquellos métodos de enseñanza tradicionales que han servido de apoyo al profesorado para que transmita sus conocimientos han ido quedando desfasados con el paso del tiempo. Por ello, en este Trabajo de Fin de Máster hemos querido buscar una alternativa innovando en el aula a través de un recurso didáctico: el juego, que nos permitirá facilitar el aprendizaje del alumnado en la asignatura de francés como Segunda Lengua Extranjera. Además, con esta herramienta metodológica se fomenta la motivación, la atención y la participación de los discentes durante la enseñanza de los contenidos correspondientes. Para llevar a cabo este proyecto hemos recurrido a diversas fuentes de investigación que nos han servido como guía para entender y explicar el tema propuesto. Finalmente, hemos creado una Situación de Aprendizaje donde se detallan algunas actividades para realizar con el estudiantado.

Palabras clave:

Juego, innovar, Francés Lengua Extranjera, enseñanza-aprendizaje, motivar.

Résumé

Toutes les méthodes d'enseignement traditionnelles qui ont servi de support aux professeurs pour transmettre leurs connaissances sont devenues obsolètes au fil du temps. C'est pour cela que nous avons cherché une alternative dans ce Mémoire de master, tout en innovant dans la classe par le biais d'une ressource pédagogique : le jeu, qui nous permettra de faciliter l'apprentissage des apprenants dans la matière de français comme Langue Seconde. Avec cet outil méthodologique, nous pouvons promouvoir la motivation, l'attention et la participation des élèves pendant l'enseignement des contenus pédagogiques correspondants. Pour mener à bien ce projet, nous avons utilisé différentes sources d'information qui nous ont servi de guide pour comprendre et expliquer le sujet proposé. Finalement, nous avons créé une Situation d'Apprentissage où certaines activités sont détaillées afin de les réaliser avec les apprenants.

Mots clés :

Jeu, innover, Français Langue Étrangère, enseignement-apprentissage, motiver.

Índice

1. Introducción	5
1.1. Justificación del tema	6
1.2. Objetivos del trabajo	6
2. Legislación y normativa vigente	8
2.1. La LOMCE	9
2.2. El Real Decreto 1105/2014.....	10
2.3. El Decreto 83/2016	11
2.4. Orden ECD/65/2015	13
2.5. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).....	14
2.5.1. El juego	15
2.5.2. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación.....	16
2.5.3. La cultura	16
3. Marco teórico	18
3.1. El juego como método de enseñanza.....	19
3.2. Teorías sobre el juego	20
3.3. Tipos de juegos	23
3.4. El juego como método de aprendizaje.....	26
3.5. Ventajas e inconvenientes del juego como recurso educativo.....	28
3.5.1. Ventajas del juego como recurso educativo.....	28
3.5.2. Inconvenientes del juego como recurso educativo	29
3.6. Los juegos y las tecnologías como herramientas didácticas.....	31
3.7. El juego en el marco social y cultural.....	32
4. Propuesta de innovación.....	36
4.1. Contextualización del centro	36

4.2. Observaciones de la propuesta didáctica	38
4.3. Situación de Aprendizaje	38
4.3.1. Actividades.....	41
4.3.2. Adaptación de las actividades a la telepresencialidad.....	48
4.4. Plan de seguimiento de la propuesta.....	50
4.4.1. Investigación de las encuestas y de las actividades propuestas	50
4.4.2. Resultados y propuestas de mejora de las actividades realizadas	51
5. Conclusiones.....	54
6. Referencias bibliográficas.....	56
7. Anexos	60
7.1. Anexo A: Situación de Aprendizaje	60
7.1.1. Anexos de la Situación de Aprendizaje: I – XVIII	79
7.2. Anexo B: encuesta inicial	116
7.3. Anexo C: encuesta final.....	118
7.4. Anexo D: evidencias del trabajo de los discentes a modo de tarea	121

1. Introducción

Desde hace décadas, hemos sido testigos de la gran variedad de reformas que ha sufrido el sistema educativo español, en un intento de mejorar la calidad de la enseñanza y el rendimiento estudiantil. Como consecuencia, se han ido creando nuevas metodologías y estrategias para adaptarlas a las generaciones de nuestros días, dejando atrás las técnicas tradicionales, donde se sometía al estudiantado a escuchar largas explicaciones de los profesores¹, a seguir el temario del libro y a repasar con el cuadernillo de ejercicios. Actualmente, hay un rol más activo en el mundo de la docencia, en el que los enseñantes actúan como guía del alumnado, dejando que aprenda de forma autónoma y ayudándole a construir sus propios conocimientos.

Durante el período de la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) y el Bachillerato, el estudiantado de francés como Segunda Lengua Extranjera deberá aprender a comunicarse en la lengua meta y conocer la cultura francófona. Para poder llevar a cabo su enseñanza, deberemos tener en cuenta una serie de factores que intervienen en el aprendizaje de los discentes como, por ejemplo: el nivel que corresponde a cada curso, el diseño de las actividades y su desarrollo en el aula. Por ello, cabe destacar que los juegos seleccionados deberán tener un perfil adaptable para los diferentes ciclos (1.º, 2.º y 3.º para el primer ciclo y 4.º para el segundo ciclo) y flexibles con las necesidades del alumnado.

Este Trabajo de Fin de Máster lo hemos estructurado en tres secciones: las dos primeras corresponden a la información relativa a la legislación vigente y al análisis sobre el estado en cuestión, donde profundizaremos sobre nuestro recurso didáctico: el juego. La tercera parte está relacionada con la contextualización del centro educativo, la Situación de Aprendizaje que hemos propuesto para ejemplificar el tema elegido, el análisis de las actividades implementadas y concluiremos con algunas propuestas de mejora de cara a una próxima puesta en práctica.

¹ En este Trabajo de Fin de Máster hemos decidido utilizar el masculino como género gramatical no marcado, de acuerdo con la normativa que ha establecido la Real Academia Española. Se podrá consultar en línea a través del siguiente enlace: <<https://www.rae.es/dpd/g%C3%A9nero>>.

1.1. Justificación del tema

Desde el inicio en este Máster en Formación del Profesorado nos hemos percatado de la gran importancia que tiene motivar a nuestro estudiantado para que adquiera los conocimientos esperados de forma fácil y divertida. En las asignaturas genéricas, se impartió temario sobre el aprendizaje y el desarrollo mental de nuestros alumnos, nos enseñaron las investigaciones y publicaciones de prestigiosos autores como Jean Piaget, trabajamos numerosos artículos sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) y descubrimos algunas actividades que pueden ayudar a crear un buen clima en clase. Asimismo, en las asignaturas de la especialidad (francés) trabajamos diversos recursos sobre diferentes temas que pueden resultar llamativos para el estudiantado. Todos los conocimientos adquiridos a lo largo de este curso académico han generado en mí un gran interés sobre la innovación en el aula. A esto se le suma la experiencia previa en las Prácticas Externas de la carrera, donde puse a prueba los conocimientos de francés con los discentes de un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria y en el Servicio de Idiomas de la Universidad de La Laguna. Durante la estancia en estos centros, tuve la oportunidad de crear actividades y juegos para reforzar el temario impartido y, tras comprobar que el alumnado mostraba suma atención por lo que se explicaba, se generó un fuerte impulso para querer seguir trabajando en esta línea: la gamificación.

1.2. Objetivos del trabajo

En este Trabajo de Fin de Máster presentaremos una propuesta educativa donde el juego será el principal protagonista. Nuestro objetivo será crear nuevas técnicas de enseñanza para utilizarlas con el alumnado en el aula y así dejar a un lado los métodos de enseñanza tradicionales. Asimismo, buscamos la motivación de los discentes a través de la ludificación de los contenidos y que estos, a su vez, participen y se cree un ambiente de continua interacción durante la clase. Tras conseguir que las clases de francés sean más amenas y productivas, podría producirse un incremento del interés por parte de los sujetos, todo ello sin olvidar otro de nuestros objetivos: facilitar el aprendizaje de los contenidos.

Por otra parte, es necesario mencionar que todas las actividades de este proyecto se realizarán con el fin de que nuestro alumnado alcance las competencias más importantes que figuran en el currículo, entre las que destacamos: Comunicación

Lingüística, Competencia Digital, Aprender a Aprender, Competencias Sociales y Cívicas, Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor (Real Decreto 1105/2014, p. 172).

2. Legislación y normativa vigente

Para llevar a cabo este trabajo de innovación, se ha seguido la normativa y la legislación vigente. En este caso, cabe recordar que nos hemos centrado en la gamificación como herramienta educativa en la clase de FLE (Francés Lengua Extranjera), por lo que expondremos los apartados en los que se cita el uso de este recurso. Asimismo, abordaremos de forma transversal la información más relevante acerca de las TIC y la cultura, puesto que son temas que estarán presentes en nuestra propuesta didáctica.

Los documentos que utilizaremos para llevar a cabo serán los siguientes:

- La LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- El Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria y el bachillerato.
- El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCERL). En este caso, se trata de un documento que, a diferencia de los anteriormente mencionados, no es de carácter legal. El MCERL es un estándar internacional en el que figuran las competencias lingüísticas, que servirán de guía para que el profesorado calcule el nivel de las destrezas lingüísticas que tienen sus estudiantes en el idioma correspondiente.

Como podemos ver, estos cinco textos oficiales sirven de guía para todos aquellos docentes que ejerzan su labor en el ámbito de las lenguas extranjeras, facilitándoles así la preparación y adaptación de sus clases a los distintos niveles educativos.

2.1. La LOMCE

En los países pertenecientes a la Unión Europea se apoya toda enseñanza que favorezca el plurilingüismo de sus habitantes. Por ello, la ley educativa actual que se aplica en nuestro país recoge en las diferentes normativas que el aprendizaje de una Segunda o incluso Tercera Lengua extranjera es fundamental para poder comunicarnos con el resto de las poblaciones (LOMCE, 2013, p. 97865).

Asimismo, podemos decir que la LOMCE se encarga únicamente de asegurar la impartición de idiomas en los centros de enseñanza públicos, por lo que las estrategias de enseñanza (como la ludificación) destinadas al profesorado aparecerán en los demás textos oficiales que explicaremos en los siguientes subapartados.

Por otro lado, en esta ley se hace referencia a las TIC, donde se explica que se podrá hacer uso de ellas en el aula con el fin de facilitar el aprendizaje del alumnado, atendiendo a las necesidades de cada persona. El profesor encargado de la actividad deberá garantizar el orden durante el uso de esta herramienta. De esta forma, consideramos que las herramientas tecnológicas ayudarán a incrementar la motivación del estudiantado por el temario de la materia correspondiente:

La incorporación generalizada al sistema educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que tendrán en cuenta los principios de diseño para todas las personas y accesibilidad universal, permitirá personalizar la educación y adaptarla a las necesidades y al ritmo de cada alumno o alumna. [...] Las Tecnologías serán una pieza fundamental para producir el cambio metodológico que lleve a conseguir el objetivo de mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013, p. 97865).

Otro punto que figura en este documento oficial y que forma parte de nuestro trabajo es la cultura. Nuestra labor como docentes, es educar a los ciudadanos españoles para que crezcan en un ambiente de aceptación y tolerancia hacia los demás individuos y culturas. De esta forma, podrán estar integrados dentro de la sociedad actual y futura:

Uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. Se contempla también como fin [...] la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento (LOMCE, 2013, p. 97866).

2.2. El Real Decreto 1105/2014

En el Real Decreto, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, se aconseja al profesorado de tomar como referente el sistema descriptivo del MCERL para llevar a cabo sus clases, para así seguir el programa correspondiente de cada nivel educativo y las principales competencias que ayuden al alumno a desenvolverse correctamente en la lengua meta:

Siguiendo el sistema descriptivo del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), el currículo de Segunda Lengua Extranjera correspondiente a estas etapas recoge los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables que articularán la materia, con el fin de que el alumnado pueda desarrollar en el segundo idioma que haya escogido, en sinergia con las competencias clave que le permitan desenvolverse en dicho idioma con sencillez, pero con suficiencia, en las situaciones más habituales en que pueda encontrarse en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional (Real Decreto, 1105/2014, p. 516).

Es importante mencionar que, en el Real Decreto, no figura ninguna guía orientativa para la preparación de los contenidos de los docentes, ni se expone el uso de determinadas herramientas didácticas, puesto que su función es proporcionar las instrucciones necesarias para que cada comunidad autónoma elabore su propio currículo en las diferentes asignaturas. Las orientaciones que van dirigidas al profesorado las podremos encontrar en los Decretos (concretamente en los currículos) y en el MCERL, documentos que serán explicados en los subapartados 2.3. y 2.5.

Por esta razón, no hemos obtenido ningún resultado durante la búsqueda (en el Real Decreto) del tema de este trabajo: el juego, así como tampoco hemos encontrado información acerca de la utilización de las TIC. Cada docente será quien se encargue de utilizar los métodos de enseñanza que estime más pertinentes para mejorar el aprendizaje y la motivación de cada grupo.

Respecto al tema de la cultura, es necesario mencionar que, en el Real Decreto, se expone como uno de los objetivos fundamentales de la ESO, ya que debemos enriquecer a nuestro estudiantado con aspectos de otras sociedades:

La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura [...]; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos (Real Decreto, 1105/2014: 176).

2.3. El Decreto 83/2016

El presente documento tiene como objetivo la concreción del currículo de Canarias para las diferentes asignaturas, a partir de las instrucciones que han sido establecidas por la ley educativa (LOMCE) y que figuran en el Real Decreto. Uno de los propósitos del currículo es que el alumnado adquiera los conocimientos esperados en las diversas materias, destacando (entre otros) los de carácter cultural y lingüístico.

A diferencia de los textos oficiales que hemos explicado anteriormente, en el Decreto podemos encontrar algunos ejemplos de estrategias de enseñanza que serán útiles para el profesorado. No obstante, se hace hincapié en que cada docente será quien los elija libremente dependiendo del contenido, y siempre y cuando se atienda a las necesidades del alumnado para facilitar su aprendizaje:

Asimismo, el profesorado debe tener en cuenta en el diseño y planificación los distintos modelos de enseñanza (directa, no directiva, juegos de rol, investigación...), agrupamientos variados (individual, por parejas, en pequeños grupos, en gran grupo...), de igual manera que los diferentes estilos de aprendizaje (visual, auditivo, sensorial) o las inteligencias múltiples del alumnado (Decreto, 83/2016, p. 18951).

En relación con el tema de la innovación en el aula, en el currículo de la Segunda Lengua Extranjera se explica claramente que el profesorado podrá utilizar cualquier recurso que esté a su alcance y que se asemeje a los gustos de cada grupo para incentivar la motivación de los estudiantes por la asignatura. Esto implica que podemos recurrir al juego como herramienta de aprendizaje. De esta forma, estaríamos contribuyendo a abandonar el método de enseñanza tradicional y a abrir nuevos caminos en el mundo de la enseñanza de idiomas:

Los materiales y recursos didácticos seleccionados por cada docente deberán ser innovadores, variados, flexibles y adaptados a los intereses, necesidades y gustos del grupo, acordes con el contexto concreto de aplicación y pertinentes para las tareas programadas, además deben promover la igualdad de género, al igual que oportunidades para tratar de forma crítica el uso del género o de los roles sexuales. Estos deben, a su vez, operar como puente entre el alumnado y la realidad de la lengua y cultura extranjera, proporcionando experiencias fortalecedoras de su autoestima y una actitud empática hacia la lengua objeto de estudio y su cultura (Decreto, 83/2016, p. 18951).

Siguiendo esta última idea, el currículo nos explica que en Canarias se aspira a extender la enseñanza de lenguas extranjeras y a mejorar las herramientas que ayudan al aprendizaje de las mismas. De esta manera, contribuimos con el propósito de la Unión Europea: incrementar los conocimientos de los ciudadanos en las demás lenguas extranjeras:

En nuestra comunidad autónoma se pretende fomentar la enseñanza temprana de idiomas, la enseñanza multilingüe, la intercomprensión y la calidad de los materiales, garantizando la estrategia europea en materia de multilingüismo (Decreto, 83/2016, p. 18943).

En cuanto al uso de las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras, podemos constatar una vez más que se trata de una herramienta esencial para favorecer el aprendizaje. Como docentes, debemos aprovechar este recurso no solo para mejorar las competencias de comprensión y expresión orales y escritas de nuestros discentes, sino también para acercarlos a otras culturas y enseñarles a utilizar las tecnologías adecuadamente:

La presencia de las TIC en el diseño de las situaciones de aprendizaje de una segunda lengua extranjera es primordial, ya que, por sus características, ofrecen una variedad ilimitada de recursos para el aula, permiten la aproximación inmediata y real a lenguas diferentes y culturas lejanas y potencian el lenguaje oral y escrito, la adopción de estrategias de autoaprendizaje, el conocimiento de la segunda lengua extranjera y su cultura, así como el acercamiento a personas de otras zonas geográficas (Decreto, 83/2016, p. 18951).

Respecto a la cultura, en el currículo se explica que el aprendizaje de una tercera lengua (L3) ayuda a que cada persona aumente sus conocimientos comunicativos y mejore sus relaciones con otras personas de culturas diferentes. Por lo tanto, habrá un incremento de tolerancia hacia los demás en nuestra sociedad a la vez que se adquieren otros saberes lingüísticos. Los idiomas ayudan a conectar a las personas que pertenecen a países situados en distintas partes del mundo mediante un mismo lenguaje, y también favorecen el intercambio de culturas; todo ello sin olvidar que benefician las oportunidades laborales:

[...] el dominio de una segunda lengua extranjera (L3) contribuye al desarrollo integral del individuo: posibilita nuevas relaciones interpersonales, permite acceder a otras culturas, tender puentes hacia experiencias inaccesibles hasta ese momento y participar en una sociedad cada vez más globalizada y conformada por ciudadanos plurilingües. Además, [...] facilita la movilidad, un aspecto cada vez más presente en la Europa actual, al tiempo que favorece una mayor posibilidad de acceso al mundo laboral y cultural (Decreto, 83/2016: 18943).

2.4. Orden ECD/65/2015

De acuerdo con las orientaciones que ha establecido la Unión Europea, este documento expone detalladamente las competencias, los criterios de evaluación y los contenidos que se trabajarán en la ESO y en el Bachillerato. Para llevar a cabo este subapartado, nos centraremos en la motivación del alumnado por aprender los contenidos de la asignatura a través de las herramientas lúdicas, centrándonos en el juego.

En primer lugar, es fundamental mencionar que, para que los discentes desarrollen correctamente las competencias, es necesario que cada uno asuma su papel de aprendiz, convirtiéndose en una persona más autónoma y activa. Esto lo podemos conseguir llamando su atención, despertando su curiosidad y motivándolos con los contenidos que les queramos enseñar o con actividades lúdicas:

Uno de los elementos clave en la enseñanza por competencias es despertar y mantener la motivación hacia el aprendizaje en el alumnado, lo que implica un nuevo planteamiento del papel del alumno, activo y autónomo, consciente de ser el responsable de su aprendizaje (Orden ECD, 65/2015, p. 7002).

Asimismo, nosotros como educadores debemos tener en cuenta que las metodologías que empleemos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los individuos repercutirán en su intercambio comunicativo y sociocultural. En la enseñanza de lenguas extranjeras se valorará fundamentalmente la metodología activa, con el fin de desarrollar las habilidades lingüísticas de los discentes:

[...] la toma de decisiones educativas supone optar por metodologías activas de aprendizaje (aprendizaje basado en tareas y proyectos, en problemas, en retos, etcétera), ya sean estas en la lengua materna de los estudiantes, en una lengua adicional o en una lengua extranjera, frente a opciones metodológicas más tradicionales (Orden ECD, 65/2015, p. 6991).

Respecto al uso de las metodologías activas (como el juego), en el Anexo II de la Orden ECD/65/2015, se expone que no solo deben estar adaptadas al nivel y al programa, sino que también deben facilitar la intervención del estudiantado en las actividades para favorecer su motivación:

Para potenciar la motivación por el aprendizaje de competencias se requieren, además, metodologías activas y contextualizadas. Aquellas que faciliten la participación e implicación del alumnado y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales, serán las que generen aprendizajes más transferibles y duraderos (Orden ECD, 65/2015, p. 7003).

Por otra parte, cabe destacar que este texto oficial nos aconseja preparar previamente los materiales y los recursos didácticos que empleemos en el aula,

adaptándolos a los distintos niveles educativos y al perfil de los integrantes de cada grupo. El uso de las TIC es fundamental para trabajar las competencias, ya que es una herramienta que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje:

El profesorado debe implicarse en la elaboración y diseño de diferentes tipos de materiales, adaptados a los distintos niveles y a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje [...]. Se debe potenciar el uso de una variedad de materiales y recursos, considerando especialmente la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permiten el acceso a recursos virtuales (Orden ECD, 65/2015, p. 7003).

Finalmente, la cultura es un tema que está presente a lo largo de este documento, ya que figura en la mayoría de las competencias. Nosotros nos centraremos en la competencia en «conciencia y expresión cultural», donde se destaca la importancia de enseñar los aspectos más importantes de los demás pueblos que estén relacionados con la lengua meta. De esta forma, los alumnos podrán adquirir nuevos valores y desarrollar un espíritu más respetuoso hacia las demás sociedades:

La competencia en conciencia y expresión cultural implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos (Orden ECD, 65/2015, p. 7001).

2.5. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)

Tal y como hemos mencionado al inicio de este segundo apartado, el MCERL sirve de guía orientativa para la preparación de nuestras clases, puesto que en él se recogen diversas recomendaciones de cara a la elaboración de exámenes, a la utilización de manuales educativos, al programa que debemos seguir para que el alumnado pueda comunicarse correctamente en la lengua meta, entre otros. Al igual que hemos hecho en los subapartados anteriores, en este centraremos la atención en aquellos aspectos directamente más relacionados con nuestro Trabajo de Fin de Máster. En primer lugar, pretendemos constatar cómo recoge este documento el empleo del juego como herramienta didáctica y, además, la importancia que se le otorga a los otros dos puntos que, de manera transversal pero necesaria, abordamos en nuestra propuesta de innovación: TIC y contenidos culturales.

2.5.1. El juego

En este documento oficial se apoya plenamente la utilización de recursos didácticos que fomentan la motivación en el aula. Entre ellos podemos encontrar el juego, del cual se habla en el apartado «Usos lúdicos de la lengua», donde se expone una gran variedad de actividades de carácter social como: el veo, veo, el ahorcado, el bingo, el *Pictionary*, la oca, entre otros. Asimismo, se exponen algunas actividades individuales: crucigramas, sopas de letras, *Pasapalabra*; o incluso juegos de palabras a partir de anuncios, revistas, periódicos, etc. Todos ellos pueden ser empleados en distintos contextos, ya sean orales, escritos o audiovisuales (MCERL, 2002, p. 59).

Tal y como acabamos de ver, el juego puede llegar a ser una herramienta esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Podemos recurrir a él para enseñar cualquier contenido de forma lúdica y motivadora. Además, la gran variedad de actividades que existen hoy en día nos permite adaptarlas e implementarlas en el aula con alumnos de cualquier edad. Nuestra elección variará en función de los contenidos que queramos enseñar y en la manera en cómo los queramos transmitir. Para ello, disponemos de un amplio abanico de recursos didácticos: desde los más clásicos hasta los que nosotros mismos elaboremos.

De igual modo, el apartado anteriormente mencionado nos da pie a explicar que la utilización del juego durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera no solo permite la transmisión de conocimientos relacionados con el ámbito académico, sino que también servirán para la vida cotidiana de cada individuo. Así pues, estaríamos fomentando el desarrollo de algunas competencias como, por ejemplo, la capacidad de comunicarse con los demás (mediante los juegos de carácter social); o la capacidad de realizar actividades de forma autónoma sea del ámbito que sea.

Por todo lo expresado anteriormente, queda claro que la gamificación es un recurso que presenta numerosas ventajas para la integración de los nuevos conocimientos, ya sea en el ámbito escolar o personal. De acuerdo con las palabras expuestas en el MCERL (2002, p. 59): «El uso de la lengua para fines lúdicos a menudo desempeña un papel importante en el aprendizaje y en el desarrollo de la lengua, pero no se limita al ámbito educativo».

2.5.2. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación

En lo que respecta al uso de las TIC, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas propone hacer uso de ellas con el fin de facilitar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. De esta manera, sería más sencillo alcanzar el objetivo de hacer de nuestros ciudadanos personas plurilingües:

[...] el Comité de Ministros enfatizó «la importancia política que tiene [...] el aprendizaje de lenguas con el fin de fomentar el plurilingüismo en un contexto paneuropeo», y dirigió la atención al valor de promover el desarrollo de enlaces e intercambios educativos y de explotar todo el potencial que tienen las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información (MCERL, 2002, p. 4).

Estas tecnologías pueden resultar muy útiles a la hora de evaluar la comprensión audiovisual, ya que nos da la opción de proyectar imágenes y audios que recreen una situación real o simulada a través de la lengua de estudio. Además, podremos trabajar fácilmente aspectos de índole cultural mediante vídeos, películas o incluso canciones. Algunos ejemplos de las actividades audiovisuales que podemos trabajar en clase son las siguientes (MCERL, 2002, p. 73):

En la comprensión audiovisual, el usuario recibe simultáneamente una información de entrada (input) auditiva y visual. Dichas actividades incluyen:

- comprender un texto leído en voz alta;
- ver televisión, un vídeo o una película con subtítulos;
- utilizar las nuevas tecnologías (multimedia, CD-ROM, etc.).
- Ver televisión y cine.

2.5.3. La cultura

En el MCERL, podemos encontrar recogida la importancia de adquirir los conocimientos básicos sobre la cultura del país en la que se habla la lengua de estudio. De esta forma, los aprendientes podrán ser más competentes al poseer mayor cantidad de conocimientos y saber diferenciar las peculiaridades que existen entre su cultura materna y la cultura extranjera:

El plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. [...] En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes (MCERL, 2002, p. 6).

De igual forma, en este documento se explica que es primordial conseguir que nuestros alumnos conozcan las distintas sociedades que hay en relación con el idioma de

estudio. La mayoría de los discentes que están estudiando la ESO o el Bachillerato no poseen grandes conocimientos sobre las culturas vecinas o con las que incluso convivimos en nuestro país. Por ejemplo, en el caso del francés como lengua extranjera, es necesario dar a conocer tanto la realidad que viven en su día a día los franceses como los francófonos, donde pondríamos de manifiesto las costumbres que tienen las poblaciones en su vida cotidiana, las relaciones personales, las religiones, las creencias, entre otros:

[...] el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo. [...] al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos (MCERL, 2002, p. 100).

En todos y cada uno de los documentos oficiales que hemos expuesto anteriormente figura el objetivo de la Unión Europea por incrementar los conocimientos de los ciudadanos en las diferentes lenguas extranjeras a la vez que aprenden diversas nociones culturales sobre los países en los que se habla el idioma de estudio.

Como hemos podido constatar a lo largo de este apartado, el juego es un recurso didáctico de gran utilidad, pues nos permite abordar diversos contenidos de forma lúdica, ya sea en un contexto presencial (en el aula) o extraescolar (por medio de tareas). Este tipo de actividades presenta grandes ventajas, entre las que podemos destacar el desarrollo de las competencias digitales por medio del uso de las TIC.

Finalmente, la mayoría de los textos estudiados declaran que el docente posee la total libertad de utilizar las técnicas o métodos educativos que considere más oportunos para implementar la enseñanza de los temas. Sin embargo, en ellos se manifiesta un aspecto en común: innovar en el aula con recursos o metodologías activas que se adapten a los distintos niveles y necesidades del alumnado, fomentando así su motivación por la materia.

3. Marco teórico

En este Trabajo de Fin de Máster nos hemos querido centrar en el juego, un recurso educativo que puede ser utilizado en el aula a través de un soporte físico o digital, por lo que lo relacionaremos con las TIC. Como bien sabemos, hoy en día existe una gran variedad de plataformas digitales que nos dan la posibilidad de utilizar las actividades lúdicas durante la enseñanza, permitiéndonos hacer las clases más interactivas. Por lo tanto, como nos explica Moreno Herrero (2004, p. 6), todos aquellos materiales didácticos de los que decidamos hacer uso condicionan la forma de aprender de cada individuo pudiendo ser más fácil, entretenida e innovadora. Así pues, es muy importante saber elegir y utilizar los recursos con nuestro alumnado, para adaptarlos a los distintos contextos educativos y sacar el máximo provecho de su capacidad formativa.

De igual modo, nos gustaría añadir que, como en nuestra propuesta didáctica se han tratado algunos aspectos culturales, hemos decidido incluir un subapartado final donde abordaremos el tema de la sociedad y la cultura en relación con la lengua francesa.

Antes de adentrarnos en el estudio del juego como herramienta de enseñanza-aprendizaje, queremos hacer una breve explicación sobre la etimología de este término. Se trata de una palabra que proviene del latín «iocus», cuyo significado es «broma, diversión o chanza», y está estrechamente relacionada con el término «ludus» («juego, diversión y ocio») (Lorente Fernández y Pizarro Carmona, 2012, p. 2).

En relación con este primer acercamiento etimológico de la palabra «juego», hemos querido hacer una búsqueda en el diccionario de la *Real Academia Española* acerca de las definiciones que nos presentan algunos términos que están relacionados con nuestro tema y así extraer una concepción más amplia sobre los mismos:

- *Juego*. 2. m. Ejercicio recreativo o de competición sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde.
- *Jugar*. 1. intr. Hacer algo con alegría con el fin de entretenerse, divertirse o desarrollar determinadas capacidades.
- *Lúdico, ca.* 1. adj. Pertenciente o relativo al juego

A continuación, pasaremos a explicar detenidamente nuestro tema de trabajo.

3.1. El juego como método de enseñanza

El juego es una actividad que influye en los aspectos psicológicos y biológicos de las personas, y aparece condicionado por la cultura a la que pertenece cada individuo. Desde pequeños, todos hemos adquirido numerosos conocimientos por medio del mismo; pues se trata de una herramienta que facilita, en muchas ocasiones, el entendimiento de conceptos clave para nuestro desarrollo mental. Este recurso educativo también ayuda a despertar el interés por diversos contenidos, por lo que su utilización puede resultar muy útil durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula (Ponce Huertas, 2009, p. 2).

Esta misma autora que acabamos de citar, nos explica en su publicación que: «el juego es una de las actividades más relevantes en el proceso de desarrollo de la persona, es necesario para el perfeccionamiento y adquisición de habilidades de índole cognitivas, sociales, conductuales, etc.». Como podemos constatar, estamos ante una actividad lúdica que podemos realizar, o bien de forma individual, con la que incrementaremos nuestros conocimientos; o bien de forma colectiva, que nos permitirá desarrollar las destrezas sociales y lingüísticas. Además, podemos decir que este recurso didáctico interviene en el ámbito psicológico del ser humano, ya que favorece la motivación del aprendiente por adquirir nuevos conocimientos y genera una sensación de agrado durante su realización, ayuda a controlar el sentimiento de frustración cuando se trata de una actividad competitiva, permite mejorar las relaciones sociales (se crea un vínculo comunicativo con los demás), impide aquellas conductas que no están bien vistas en nuestra sociedad y da lugar a la toma de ejemplo del comportamiento «ideal» (Ponce Huertas, 2009, p. 2).

De igual forma, los objetivos de cada juego variarán en función de lo que nosotros queramos enseñar. Ponce Huertas (2009, p. 2) aclara que «sus motivaciones son intrínsecas y no se hallan en principio al servicio de otros objetivos». No obstante, esta misma autora (2009, p. 3) añade que todos los juegos presentan ciertas características comunes, entre ellas destacan las siguientes:

1. *Todo juego es una actividad libre y espontánea*, es decir, que no está determinada por ningún factor externo y podemos hacer uso de ella cuando sea necesario.
2. *El juego no es la vida corriente*, sino que forma parte de un espacio que resulta útil para nuestro día a día.

3. *Todo juego es desinteresado*, pues no supone una necesidad para el ser humano.
4. *El juego es voluntario y espontáneo*; en otras palabras, no hay ninguna obligación por realizarlo y la persona que lo organiza se encarga únicamente de seleccionarlo.
5. *El juego «está encerrado en sí mismo»*. Esto quiere decir que la actividad está contextualizada dentro de un marco espaciotemporal.
6. *El juego se repite*, un hecho que nos facilita la integración de los nuevos conceptos.
7. *Dentro del campo de juego existe un orden propio y absoluto*, si este factor no se cumple, podría desaparecer su objetivo, llegándolo a invalidar.
8. *El juego es placentero y divertido*; nos llena de satisfacción, entusiasmo y, en ocasiones, de alegría, por lo que sus jugadores lo valoran positivamente.
9. *El juego es expresivo, comunicativo, productivo, explorador y comparativo*. Cuando diseñamos una actividad para realizarla por grupos, los participantes deberán exponer sus conocimientos, aportar ideas, buscar alternativas y estrategias para alcanzar su objetivo.
10. *El juego implica seriedad y esfuerzo*, de esta manera, los participantes podrán obtener los mejores resultados para ganar.

Para que el proceso de enseñanza, a través del juego, se lleve a cabo correctamente habrá que tener en cuenta el desarrollo emocional, afectivo y creativo del estudiantado, así como también se deberán desarrollar todas aquellas capacidades que permitan al individuo alcanzar la autonomía personal. Por lo tanto, nuestro rol como educadores en el transcurso de este tipo de actividades será crucial (Ponce Huertas, 2009, p. 4).

3.2. Teorías sobre el juego: Freud, Huizinga y Piaget

Llegados a este punto, es necesario destacar la perspectiva que tienen otros autores acerca del juego para entender mejor su importancia en la vida del ser humano. Por ello, dedicaremos este apartado a explicar las teorías de Sigmund Freud, Johan Huizinga y Jean Piaget, tres personalidades sumamente conocidas que han dedicado parte de su vida para estudiar y publicar sobre el tema expuesto. Si bien es cierto que existen otros eruditos

que han realizado análisis sobre el mismo, nos hemos percatado de que los autores mencionados son los más nombrados por investigadores de distintas partes del mundo.

En primer lugar, de acuerdo con las explicaciones que presentan Gallardo López y Gallardo Vázquez (2018a, p. 8) en su artículo, Freud relaciona el juego con la manifestación de los instintos, los cuales nos hacen llegar al estado de satisfacción; de placer. A ello le añaden que, al igual que el sueño, el psicoanalista considera el juego como una herramienta de índole simbólica que favorece la «expresión de la sexualidad» y el cumplimiento de los deseos. Finalmente, los autores anteriormente citados concluyen que, según Freud, la única diferencia que existe entre el sueño y el juego es que los niños alcanzan sus objetivos por medio del juego, mientras que los adultos lo hacen a través de los sueños.

Explicado de otra forma, Gallardo López y Gallardo Vázquez (2018a, p. 10) interpretan el juego, a partir del análisis de Freud, como la expresión de los instintos de cada persona. Gracias a esta actividad, se puede descubrir el placer, «ya que puede dar salida a diferentes elementos inconscientes».

Johan Huizinga, por su parte, habló de los principales componentes que constituyen la conducta lúdica en su obra *Homo ludens* (1938). Bernabeu Morón y Goldstein (2009, p. 41), nos explican que Huizinga estableció la estrecha relación que existe entre el juego y las costumbres que había en las antiguas sociedades, las religiones, los mitos paganos, el pensamiento filosófico y las diferentes formas culturales. Asimismo, los autores mencionados exponen que, para Huizinga, las personas además de estar capacitadas para pensar (*homo sapiens*), están capacitadas para jugar (*homo ludens*). Bernabeu Morón y Goldstein (2009, p. 41), concluyen citando un fragmento del autor mencionado en el que describe el juego como:

Una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de “ser de otro modo” que en la vida corriente (Huizinga, 1968, p. 49).

Jean Piaget es otro de los autores clave en el estudio del juego como recurso educativo. Tal y como exponen Bernabeu Morón y Goldstein en su artículo (2009, p.42), Piaget considera que el pensamiento primigenio se manifiesta por medio del juego, y que la actividad lúdica favorece el desarrollo mental de cada individuo.

Siguiendo el estudio de Andrés Tripero (2011, s.p.), en *La formación del símbolo en el niño* (1973), Jean Piaget explica, de forma general, el concepto del juego y luego clasifica sus tipos según la estructura que presenta cada uno. Esta investigación sobre la «Teoría estructuralista del juego» apareció mediante el examen de las capacidades mentales del niño y observando la eficacia «activa» que presentan el juego y los juguetes, siendo analizados como «materiales útiles» que intervienen en el proceso del desarrollo cognitivo, psicomotor y sensorio motor. Asimismo, participan en la evolución del pensamiento lógico y del lenguaje del ser humano.

Piaget integró los mecanismos lúdicos en los distintos pensamientos que van surgiendo durante la etapa infantil. Además, este autor consideró el juego como un proceso de «asimilación de los elementos de la realidad sin tener que aceptar las limitaciones de su adaptación» (Andrés Tripero, 2011, s.p.).

En cuanto a los principios de la Teoría de Piaget podemos encontrar los esquemas sensoriomotores, divididos en dos peculiaridades complementadas entre sí (Andrés Tripero, 2011, s.p.):

- La *asimilación funcional o reproductora*, es decir, la continua repetición de ciertas acciones ayuda a consolidar los conocimientos del individuo. Este aprendizaje se convierte en un esquema de acción que, a su vez, se transforma en conceptos.

- La *asimilación mental*, originada por la asociación de los objetos a una determinada acción.

Una vez el niño haya asimilado las actividades que realiza durante sus distintas etapas, este las repite una y otra vez, mejorando las acciones y sin que ello le suponga un esfuerzo de asimilación; al contrario, lo hace por obtener el placer conseguir repetirlo. Como explica Andrés Tripero (2011, s.p.): «El juego infantil es sencillamente producto de la asimilación, haciendo participar como “elemento asimilador” a la “imaginación creadora”».

Por todo lo anteriormente expuesto respecto a la teoría de Jean Piaget, creemos que en la etapa infantil se consolidan los procesos de adaptación y asimilación de los conocimientos, dando paso a la transición hacia la edad adulta.

3.3. Tipos de juegos

Existe una gran variedad de juegos que fomentan la dinámica de los grupos y ayudan a crear un buen clima en el aula. En este apartado hemos querido exponer algunas de las tipologías que hay respecto al tema y que tomaremos como referencia para diseñar nuestra Situación de Aprendizaje de este Trabajo de Fin de Máster.

A continuación, mencionaremos cuatro clasificaciones que ha destacado Ponce Huertas en su estudio (2009, p.5) y explicaremos el objetivo de cada una de ellas.

En primer lugar, aparecen los *juegos de presentación e iniciación grupal*, que se utilizan en la primera toma de contacto entre los miembros de un grupo. Su objetivo principal es entablar relaciones para garantizar un buen rendimiento y bienestar en el espacio de trabajo. Así pues, entre sus funciones principales destacan: la mejora de la autoestima y el ingenio, facilitar el entendimiento, romper el hielo inicial, conocer y darse a conocer a uno mismo para crear un contacto personal con los demás, crear un vínculo comunicativo entre los integrantes del grupo, encontrar posibles afinidades, etc. Todo ello favorecerá, a su vez, la dinámica de trabajo en las actividades que se propongan realizar (Ponce Huertas, 2009, p. 5).

En segundo lugar, figuran los *juegos de cohesión*, es decir, aquellos que ayudan a entablar o a reforzar las relaciones entre los miembros del grupo mediante el conocimiento de sus características personales. Estamos, por tanto, ante una actividad en la que el trabajo individual influye en todo el grupo, originando una mayor implicación y participación en el trabajo; todo ello sin olvidar que este tipo de juegos aumentan el sentimiento de pertenencia al equipo (Ponce Huertas, 2009, p. 5).

En tercer lugar, encontramos los *juegos de división grupal*, que tienen como objetivo principal repartir a los miembros del grupo de clase en distintos subgrupos, cuyo número variará según las actividades que queramos realizar. Esta dinámica nos permite facilitar la organización y mejorar el rendimiento de cada individuo (Ponce Huertas, 2009, p. 5).

En cuarto y último, presentaremos los *juegos de evaluación*, en los que se valoran las actividades que se han realizado a lo largo de las sesiones establecidas. Se puede utilizar la evaluación de proceso (al final del proyecto) o la evaluación inicial, con el fin de saber cuáles son los conocimientos que tiene el alumnado en un principio. En ambos casos, se evaluará de forma individual, ya sea por medio oral o escrito; de forma anónima

o personalizada, y no solo se abarcarán los temas expuestos en clase sino también la experiencia de cada uno (Ponce Huertas, 2009, p. 6).

Sea cual sea el tipo de juego que elijamos, debemos tener siempre presente los intereses y necesidades de los grupos; tenemos que preguntarnos qué es lo que deben aprender y cómo lo deben aprender, adecuando el contenido a cada nivel y elaborando actividades variadas que ayuden a desarrollar la autonomía de cada persona. De esta forma, crearemos un clima participativo y motivador, donde se facilitará el proceso de aprendizaje y nosotros, por tanto, habremos cumplido con nuestro objetivo: enseñar una Segunda Lengua Extranjera.

Por otra parte, nos gustaría añadir que, durante nuestra búsqueda sobre las tipologías del juego, hemos encontrado a otros prestigiosos autores que han clasificado esta metodología lúdica de distintas formas. Uno de ellos fue Roger Caillois, un sociólogo y escritor francés que decidió indagar sobre el estudio realizado por Huizinga, al cual hemos aludido con anterioridad. Bernabeu Morón y Goldstein (2009, pp. 41-42) nos explican que Caillois, en su obra *Los juegos y los hombres* (1958), comparte la variedad de juegos que hay en relación con «la clase de impulso lúdico que lo provoca» (p.42). Esta publicación presenta una clasificación enfocada a cuatro bloques de juegos según predomine en ellos el simulacro, la competición, el vértigo o el azar. A continuación, explicaremos brevemente cada uno de ellos de acuerdo con el análisis que realizaron Bernabeu Morón y Goldstein sobre Caillois:

En los juegos en los que prevalece el simulacro (*mimicry*), el participante se transforma temporalmente en otra persona, dejando atrás su personalidad para así alcanzar la diversión de la actividad. Ejemplos de juegos en este bloque serían el de la imitación de alguien conocido o las representaciones teatrales (Bernabeu Morón y Goldstein, 2009, p. 42).

Aquellas actividades en las que destaca la competición (*agôn*) se realizan, por lo general, con actividades de enfrentamientos donde los jugadores poseerán las mismas oportunidades para determinar quién será el ganador. Con este tipo de juegos se fomenta el deseo de superar a los rivales y demostrar así la «superioridad» del vencedor en el ámbito correspondiente, ya sea habilidad, ingenio, resistencia, agilidad, entre otros. Para alcanzar la victoria, es necesario disponer de concentración, esfuerzo y preparación. Claro ejemplo de este bloque son los concursos (Bernabeu Morón y Goldstein, 2009, p. 42).

En cuanto a los juegos donde aparece el vértigo (*ilinx*), podemos decir que tienen como objetivo alterar (momentáneamente) la percepción de la realidad de la persona para llegar al estado de «pánico voluptuoso». Esto se produce, por ejemplo, cuando nos subimos en alguna atracción o participamos en juegos que requieran movimientos giratorios, acrobacias o saltos (Bernabeu Morón y Goldstein, 2009, p. 42). Como podemos constatar, este bloque es el que más se aleja de las actividades que podemos realizar en el aula.

Finalmente, los juegos en los que figura el azar (*alea*), han sido elaborados bajo una decisión que no está en manos de los participantes. Al contrario de lo que ocurre en los juegos de competición, en este caso los jugadores pasarán a ser sujetos pasivos durante la partida, es decir, no habrá ninguna competencia, sino que esperarán a ver qué es lo que les depara el fin de la partida. Bernabeu Morón y Goldstein (2009, p. 42) lo ejemplifican con el juego del bingo y el de la ruleta.

Estos últimos autores, hacen referencia en su estudio (2009, p. 43) a otro autor que se encargó de clasificar los juegos. Se trata del psicólogo soviético Vygotski, quien expuso que la actividad lúdica está determinada por dos características: la contextualización o *situación imaginaria* y la fijación de reglas. Asimismo, Bernabeu Morón y Goldstein (2009, p. 43) manifiestan que, para Vygotski, en el proceso evolutivo del ser humano se desarrollan tres categorías de juegos:

1. *Los juegos con distintos objetivos*, con los que los niños desarrollan su capacidad cognoscitiva.
2. *Los juegos constructivos*. En esta categoría, el individuo pone en marcha las acciones que han sido elaboradas previamente.
3. *Los juegos de reglas*, donde los participantes deberán solucionar un problema determinado siguiendo una serie de normas. De esta forma, podrán mejorar su capacidad de razonamiento.

Respecto a esta última tipología, Bernabeu Morón y Goldstein (2009, pp. 42-43) y Andrés Tripero (2011, s.p.) añaden que, desde la perspectiva de Piaget, el «juego de reglas» está dividido en dos periodos: el primero abarca entre los cuatro y los seis años y, el segundo, entre los seis y los once años. Este último será más complejo, pues en esta etapa los niños deberán asimilar los juegos en los que se han integrado diversas normas. Con estas actividades se podrán completar todas aquellas destrezas que se habían

adquirido hasta el momento (las combinaciones sensoriomotoras, como las carreras; o las intelectuales, como el ajedrez).

Cabe destacar que la existencia de las reglas en los juegos es fundamental, ya que ayudan a llegar a un acuerdo entre los jugadores y fomentan la igualdad. De ahí nacerá el espíritu competitivo de cada persona ya que, para alcanzar la victoria, cada uno deberá idear diversas estrategias. No obstante, fijar unas normas no será tarea fácil para quien organice el juego:

Al principio los jugadores suelen ser pocos y las alteraciones de las normas muchas. Pero con el paso a la escolaridad se irá alcanzando un equilibrio sutil entre el principio asimilador del Yo, que es consustancial a cada juego y la adecuación de éste a la vida lúdico-social (Andrés Tripero, 2011, s.p.).

Para finalizar este subapartado y en relación con la clasificación de los últimos autores (Vygotski y Piaget), Montero Herrera (2017, p. 79) añade una etapa más del juego durante el desarrollo del ser humano. Se trata de la «etapa de operaciones formales», que abarca de los doce años en adelante (edad en la que se empieza la ESO). Según este autor, estamos ante un periodo en el que la capacidad de razonamiento de los discentes nos llevará a diseñar juegos que tengan un grado de dificultad más elevado y con los que se puedan intercambiar opiniones respecto al contexto en el que les situemos. De esta forma, conseguiremos llamar más fácilmente la atención de los participantes.

3.4. El juego como método de aprendizaje

El aprendizaje es considerado como el impulsor principal del desarrollo de las personas. Este proceso de adquisición de conocimientos requiere un periodo de tiempo que variará en función de cada individuo (Ponce Huertas, 2009, p. 3).

Afortunadamente, el juego es un recurso didáctico que podemos utilizar para facilitar el aprendizaje de nuestro alumnado. En los últimos tiempos, su papel ha cambiado y ya no es percibido como «tiempo perdido»; al contrario, ahora figura dentro de las actividades curriculares y ha pasado a formar parte de las herramientas educativas que intervienen en el proceso de maduración de los discentes. Así pues, el juego se ha ido utilizando cada vez más, con el fin de mejorar el aprendizaje y ha llegado a obtener una gran importancia dentro del marco educativo, entendido como tal la familia y los centros educativos (Ponce Huertas, 2009, p. 3).

En relación con este tema, Montero Herrera (2017, p. 76) manifiesta, por su parte, la importancia de sustituir las antiguas metodologías educativas por otras que estén más

actualizadas y adaptadas a las necesidades de la sociedad actual, pues como bien explica el autor: «con el paso de los años, los gustos y las actividades de la población se van modificando». A pesar de ello, es evidente que hoy en día muchos docentes optan por seguir utilizando en sus clases el método pedagógico tradicional, con el que se pone en práctica el conductismo o la «enseñanza transmisiva».

Son numerosos los autores que podemos encontrar posicionándose en contra de este tipo de metodología tradicional, ya que no la consideran del todo efectiva para el aprendizaje del alumnado. Méndez (2005, pp. 19-20), por ejemplo, afirma que:

En alumno, en particular el adolescente, no aprende por interés propio; siente las tareas y exámenes como una imposición del adulto, no percibe una razón de ser a su vivencia en la institución educativa y puede llegar a aburrirse.

Una enseñanza transmisiva puede, además, provocar verdaderas lagunas en el conocimiento, ya que el alumno suele “aprender” cosas que en realidad no está entendiendo. En algunos casos llega a convencerse de que es “tonto”, con la consecuente pérdida de autoestima, que no solo le ocasiona un daño moral, sino que puede en muchos casos obligarlo a desertar, a abandonar sus estudios.

Como podemos constatar, toda aquella enseñanza que esté enfocada en los manuales de aprendizaje no va a generar el entusiasmo y la motivación que necesita el estudiantado para aprender, sino al contrario, suscitará en él sentimientos negativos, desmotivación, bajo rendimiento y, con ello, malas notas, conduciéndolo (en el peor de los casos) al fracaso escolar. Por esta razón, se han buscado nuevas alternativas para hacer las clases más interesantes y atractivas para los discentes. Una de ellas es la enseñanza-aprendizaje por medio del juego. Así pues, la importancia de las metodologías que se utilizan durante las sesiones se debe a que son las encargadas de introducir al alumnado en el proceso de formación de nuestra materia. Con ellas incentivamos el uso de los conocimientos ya adquiridos para obtener otros nuevos, y nos permiten crear un nuevo espacio de estudio con el que podemos desconectar de la rutina (Montero Herrera, 2017, p. 76).

El juego es una herramienta de enseñanza con la que los docentes podrán motivar y llamar la atención de sus aprendientes durante las clases, fomentando su participación en las actividades propuestas. Al igual que la autora anteriormente citada (Ponce Huertas), Montero Herrera (2017, pp. 76-77) afirma que si utilizamos los juegos didácticos con un fin educativo no se estará «perdiendo el tiempo», sino que se estará ayudando a mejorar las calificaciones y el rendimiento académico del estudiantado.

Este mismo autor (2017, p. 84) responde a nuestra pregunta sobre si el juego podría ser solo cosa de niños, pues como bien explica, este recurso no solo es un método de aprendizaje apto para utilizarlo en las etapas de infantil y primaria, si adaptamos las actividades en función de las distintas edades podremos utilizarlos en secundaria o, incluso en bachillerato. Asimismo, nos explica que: «si la clase resulta atractiva para quienes asisten diariamente esto permite incentivarlos e incentivarlas más hacia el proceso de aprendizaje y así crear un ambiente más interactivo» (Montero Herrera, 2017, p. 84).

Concluiremos este subapartado con una interesante reflexión que hace Reyes Santillán (s.f., pp. 46-47) sobre el rol del profesor y la ventaja que tiene el aprendizaje por medio de los juegos:

Quando el profesor considera que su papel dentro del aula es “instruir” o enseñar algo directamente, la tarea es difícil, pero si es iniciador y propiciador del conocimiento dentro del cual los niños pueden explorar, jugar, planear y asumir la responsabilidad de su propio saber, las cosas revisten de forma diferente. Por consiguiente, el docente se vuelve cada vez más eficaz de la situación dentro del aprendizaje dentro del cual reconoce, afirma y apoya las oportunidades de los niños para aprender a su propio modo, en su propio nivel y partiendo de sus propias experiencias previas.

3.5. Ventajas e inconvenientes del juego como recurso educativo

3.5.1. Ventajas del juego como recurso educativo

Además de las ventajas que hemos ido exponiendo a lo largo de los subapartados anteriores, el uso de los juegos como herramienta educativa presenta otros beneficios que son indispensables para el proceso de enseñanza-aprendizaje y que, a su vez, serán gratificantes tanto para el alumnado como para el profesorado. Juan Rubio y García Conesa (2013, p. 175) exponen algunos de ellos:

- Los *beneficios cognitivos*, ya que con determinados juegos podemos revisar, reforzar y aumentar el temario, así como también pueden ayudarnos a enfocar la gramática de una manera más comunicativa.
- Los *beneficios afectivos*: son bastantes las actividades lúdicas con las que podemos reducir el «filtro afectivo» de cada alumno y nos permiten trabajar la materia de forma sencilla e innovadora. También favorecerán el intercambio comunicativo en el aula y fomentarán la motivación de los discentes por adquirir nuevos conocimientos.

- Los *beneficios de adaptabilidad*: los juegos se pueden adecuar a las edades, niveles o incluso a las necesidades e intereses de cada grupo. Con ellos podemos desarrollar las habilidades lingüísticas (comprensión y expresión orales y escritas, y la interacción), así como también exigen que haya un mínimo de preparación por parte del alumnado. Además, muchos juegos requieren el uso de las TIC, por lo que fomentaríamos el desarrollo de la competencia digital.
- Los *beneficios dinámicos*: el papel del profesor durante la realización de estas actividades pasará a ser el de «facilitador», pues los juegos están enfocados únicamente al aprendizaje del estudiantado. De la misma manera, estos recursos fomentan las habilidades sociales y/o la autonomía, promueven la competencia sana y crean un ambiente participativo por parte de toda la clase.

Actualmente, existe una gran cantidad de alumnos que no encuentran el atractivo de aprender una Segunda Lengua Extranjera, en este caso el francés. Por ello, Juan Rubio y García Conesa (2013, p. 175) sostienen que «los juegos agregan variación a una clase y aumentan la motivación, proporcionando un incentivo convincente para usar la lengua extranjera». Y añaden que, con las actividades lúdicas, todos los discentes (incluso los más tímidos) podrán participar y aprender el idioma de igual forma que han aprendido su lengua materna «sin ser conscientes de que lo están estudiando y aprendiendo».

Montero Herrera (2017, p. 85), por su parte, también expresa su opinión acerca de la utilización de los juegos en el ámbito educativo. Para él, al igual que para otros autores, este recurso didáctico favorece la asimilación de los contenidos y permite retenerlos a largo plazo, así como también creará un vínculo entre el profesor y el alumno:

[...] por medio del empleo de juegos en la enseñanza, los contenidos que se verán van a ser más fáciles de asimilar y de recordar, esto también permite al profesorado conocer un poco más a sus estudiantes en cuanto a su manera de pensar, opinar y resolver preguntas, ya que cada uno o una lo hace de una forma diferente.

3.5.2. Inconvenientes del juego como recurso educativo

El juego también presenta diversas desventajas, entre las que podemos destacar la falta de costumbre de los discentes por participar activamente en las actividades y, en algunos casos, de forma individual o en grupo. A pesar de que en la enseñanza de lenguas extranjeras se requiere una continua interacción comunicativa, el profesorado no siempre consigue que los estudiantes participen de la misma forma. Como nos explica Vázquez

Mariño (2008, p. 1): «Siempre tendremos estudiantes cuya confianza en su dominio de la lengua será mayor que el de otros compañeros, los cuales hablan y participan menos en las clases por vergüenza o miedo a hacer el ridículo». En estos casos, por tanto, resulta fundamental formar grupos para que todos los miembros (o por lo menos casi todos) participen en las actividades.

Posada Prieto (2017, p. 3) da a conocer, en su publicación, otras desventajas con las que nos podemos encontrar a la hora de utilizar los juegos en el proceso de enseñanza:

- *Inadecuada formación en valores*, puesto que los discentes adquieren un espíritu más competitivo con el fin de ganar la actividad. En ocasiones, esto puede dar pie a la obtención de pocos resultados en el aprendizaje.
- *Equilibrio entre lo lúdico y lo formativo*: a veces resulta complejo encontrar o diseñar juegos que se amolden a los intereses de los grupos y que, a su vez, cumplan con los objetivos del aprendizaje esperado.
- La motivación de la que hablábamos en párrafos anteriores puede aparecer, pero de forma efímera, ya que el deseo de ganar la actividad «no perdura en el tiempo y termina aburriendo una vez superada la novedad inicial».

Podemos añadir, a todo lo anteriormente expuesto, la toma de tiempo que conlleva la preparación de los materiales y la búsqueda de las actividades. Asimismo, debemos ser conscientes de que la primera puesta en práctica de un juego puede ser como la esperábamos, obteniendo los resultados que nos habíamos propuesto; o, por el contrario, puede no darnos los productos finales esperados y cambiar nuestra perspectiva sobre su funcionalidad, llevándonos a realizar las modificaciones pertinentes de cara a su próxima implementación.

Desde nuestra breve experiencia como docentes en prácticas de lenguas extranjeras, conocemos la dificultad que acarrea conseguir que nuestros alumnos se comuniquen con nosotros o entre ellos en la lengua meta, por lo que, durante la realización de los juegos, no podemos garantizar que haya un intercambio comunicativo única y exclusivamente en francés.

3.6. Los juegos y las tecnologías como herramientas didácticas

Como hemos mencionado al principio de este apartado, los juegos pueden utilizarse a través de un formato físico o digital y, en nuestra Situación de Aprendizaje hemos apostado por innovar creando algunos juegos que requieran del uso de las TIC o bien, como ha ocurrido en los últimos meses con la irrupción por la COVID-19, incluso adaptarlos a un contexto de telepresencialidad. Por esta razón, hemos querido dedicar un subapartado a las tecnologías como herramientas didácticas y explicar cuáles son las ventajas que presentan.

En primer lugar, mencionaremos algunos de los criterios funcionales que deben seguir estas tecnologías. Moreno Herrero (2004, pp. 6-7) nos indica que:

- Deben ser una herramienta de apoyo o ayuda para nuestro aprendizaje, por tanto,
- deben ser útiles y funcionales. Y, sobre todo,
- nunca deben sustituir al profesorado en su tarea de enseñar, ni al alumnado en su tarea de aprender.
- Su utilización y selección deben responder al principio de racionalidad. Luego...
- se deben establecer criterios de selección; finalmente,
- desde una perspectiva crítica, se deben ir construyendo entre todas las personas implicadas en el proceso de aprendizaje.

Así pues, si queremos alcanzar los objetivos de enseñanza-aprendizaje, es fundamental que sigamos las pautas que acabamos de exponer. Las tecnologías son unas herramientas que resultan muy positivas, tanto para el alumnado como para el profesorado, pero si no se les da el uso adecuado pueden volverse en nuestra contra y perderíamos el propósito y el control de nuestra clase.

Siguiendo a Moreno Herrero (2004, pp. 7-8), citaremos algunas de las ventajas que presentan estos materiales dentro del marco educativo:

- Ayudan en el proceso de formación de los individuos
- Se amoldan a nuestras necesidades como docentes y a las que presenta el centro educativo
- Dan la posibilidad de adaptar las actividades a los intereses del estudiantado, por lo que fomentan la motivación e implicación del alumnado por aprender
- Facilitan la ejecución de los proyectos curriculares, formativos, etc.

- Permiten trabajar en grupo o individualmente, favoreciendo las relaciones interpersonales, la colaboración y cooperación.

Como podemos constatar, las TIC presentan grandes ventajas que facilitan la labor de los docentes. En el momento en que decidamos poner en marcha un juego con nuestro alumnado, sabemos que podemos contar con el apoyo de las herramientas digitales. Estas, nos dan la posibilidad de diseñar las actividades de forma personalizada o incluso descubrir y utilizar aquellas que hayan sido creadas por otras personas.

Con el paso del tiempo, se ha ido incrementando cada vez más el uso de los aparatos electrónicos, por lo que, la mayoría de los centros educativos cuentan, hoy en día, con los recursos básicos para que el profesorado transmita los conocimientos necesarios con la ayuda de los dispositivos digitales (ordenadores, tabletas, proyector, entre otros).

Por otra parte, cabe mencionar que las TIC nos permiten enseñar diversos contenidos de manera lúdica y entretenida, fomentando la motivación y el interés de nuestros aprendientes. Esto nos permitirá establecer en el aula un aprendizaje activo. A todo ello, conviene añadir que el uso de las herramientas tecnológicas propicia la retención de conocimientos a largo plazo incita la adquisición de nuevos saberes, favorece la práctica del contenido y su posterior revisión, da lugar al progreso de los discentes, o incluso permite que estos últimos resuelvan sus dudas de forma fácil y rápida (Ponce Huertas, 2009, p. 4).

Por último, es necesario hacer hincapié en la importancia que tiene fomentar el desarrollo de la competencia digital de nuestros estudiantes de cara a su futuro laboral. En nuestro caso, podemos favorecer fácilmente la alfabetización digital por medio de los juegos, ya que hay un sinnúmero de actividades lúdicas que requieren el uso de los aparatos electrónicos.

3.7. El juego en el marco social y cultural

En nuestra vida cotidiana vivimos una serie de acontecimientos y participamos en diversas actividades que están estrechamente ligadas al juego. Se trata de una actividad que podemos relacionar con nuestro tiempo libre, con el momento de recreación, diversión, distracción y en el que nos tomamos un descanso para evadirnos de nuestra realidad, de nuestras obligaciones y compromisos laborales, familiares o sociales (Gallardo López y Gallardo Vázquez, 2018b, p. 48).

Como bien sabemos, en la sociedad en la que vivimos, la gente siempre ha buscado la manera de entretenerse, descubrir, aprender, competir y ocupar su tiempo a través de los juegos. A medida que nuestro entorno ha ido evolucionando, lo han hecho también los juegos, adaptándose a los tiempos actuales y a las exigencias de los participantes. Estas actividades lúdicas varían, en determinadas ocasiones, según las costumbres de cada cultura y época. De esta forma, constatamos que los juegos tienen un cometido fundamental: el de enseñar y socializar a los jugadores (Gallardo López y Gallardo Vázquez, 2018b, p. 48).

Por otra parte, es necesario hacer hincapié en que el juego ha sido, a lo largo de la historia, un elemento imprescindible para el progreso de los niños, «quienes manifiestan su reconocimiento del entorno físico y social mediante manifestaciones lúdicas» (2018b, p. 48). Así pues, estas actividades nos dan la posibilidad de desarrollar, desde edades muy tempranas, ciertas destrezas que nos permiten conocer, entender y aceptar los valores de la sociedad en la que vivimos, por lo que el juego favorece la inclusión social en el entorno que han creado los adultos. Asimismo, nos hacen partícipes de diversas labores, que van complicándose y asemejándose a la vida real a medida que vamos creciendo. Como explican Gallardo López y Gallardo Vázquez (2018b, p. 49):

En ese complicado proceso, las actividades lúdicas se irán haciendo menos autónomas y egoístas, para ir participando cada vez más del juego adulto de la vida, o sea, de la vida misma entendida como juego; pero un juego mucho más serio, más auténtico y real, la mayoría de las veces no tan feliz ni divertido ni placentero.

Montero Herrera (2017, p. 84) nos explica que, en la sociedad en la que vivimos actualmente, prima la adquisición de nuevos conocimientos, por lo que el sistema educativo pretende que se incremente y se profundice más en los contenidos que se enseñan. No obstante, en este proyecto tan relevante debe haber un equilibrio entre lo que se desea transmitir y la manera de llevarlo a cabo. Solo así obtendremos un resultado gratificante, tanto para el alumnado como para el profesorado; y podremos garantizar que el aprendizaje sea óptimo.

En cuanto a la enseñanza de la cultura en la asignatura de FLE, podemos comenzar explicando que en un idioma no solo se transmiten los contenidos lingüísticos sino también los culturales. Nuestro deber como educadores es convertir a los ciudadanos en personas plurilingües y pluriculturales; en individuos que tengan nociones básicas sobre los principales acontecimientos históricos y culturales de los países respectivos a la lengua de aprendizaje. Cuando nos queremos comunicar con gente que forma parte de

sociedades distintas a la nuestra, debemos tener los conocimientos lingüísticos necesarios para poder mantener una conversación, pero también habrá que dominar los códigos culturales con el fin de incorporarnos en su colectividad. Estas razones son las que nos llevan a pensar que el desarrollo de la competencia cultural en la clase de lenguas (concretamente de FLE) es fundamental, pues supone una «garantía» de éxito que el día de mañana el alumnado sea capaz de comunicarse e incluso convivir con los ciudadanos franceses o francófonos (Rondeau y Janon Torres, 2014, p. 33).

Para desarrollar correctamente esta competencia cultural, en la enseñanza del francés se deberán abordar temas sociales donde se representen y se muestren las diversas facetas de los ciudadanos que pertenezcan a la francofonía. Para ello, se podrán realizar simulaciones en el aula, donde se reproduzcan escenas de la vida francesa, así como también se podrán proponer actividades y/o tareas que den un enfoque más amplio de la misma. El objetivo principal será que los discentes logren comunicarse de forma adecuada y que el mensaje que se les transmita lo contextualicen en función del lugar, del momento y de las personas (Rondeau y Janon Torres, 2014, pp. 33-34).

Tal y como nos lo explican estas últimas autoras (2014, p. 34): «en cuanto al idioma francés, la perspectiva intercultural sería referirse a los conocimientos y a la cultura francesa en su versión más amplia: La cultura francófona». Esto quiere decir que no nos debemos limitar a enseñar los contenidos socioculturales de Francia, sino también de todos aquellos países donde el francés sea una lengua oficial, cooficial o vehicular, ya sea por razones históricas (colonialismo), políticas o por la proximidad geográfica (Bélgica, Suiza, entre otros). Asimismo, la comparación de determinadas palabras o expresiones francesas que se utilizan en otros continentes pueden llegar a ser de sumo interés para el alumnado (Rondeau y Janon Torres, 2014, p. 34).

Ahora bien, resulta fundamental hacer hincapié en el hecho de que, cuando enseñamos cualquier contenido cultural, tenemos la obligación de transmitir una imagen verídica de cada territorio, sin dar pie a la creación de prejuicios o estereotipos y ayudando a eliminar los falsos tópicos. De igual modo, nuestro deber como enseñantes es crear valores y conductas en nuestros alumnos que estén basadas en el respeto y la aceptación de las demás sociedades. De esta forma, desarrollaremos un pluralismo lingüístico y cultural adecuado (Martínez Arbelaiz, 2002, p. 588). De acuerdo con la cita que expone la autora que acabamos de mencionar:

[...] en la clase de idiomas, mediante prácticas comunicativas e interactivas, pueden fomentarse valores positivos de interculturalidad, es decir, la capacidad de entender, asimilar e intercambiar la experiencia de ser diferente culturalmente sin que esa diferencia resulte en desencuentro, es decir: incomprensión, estereotipificación, discriminación, rechazo, estigmatización, etc.

Con el paso del tiempo, se han ido publicando cada vez más estudios teóricos que abordan el tema de la enseñanza de las lenguas extranjeras, y las relacionan frecuentemente con algunos términos como «dimensión cultural», «componente cultural», «competencia comunicativa intercultural», entre otros. Como vemos, una vez más se hace referencia a la importancia de introducir los aspectos culturales dentro de la enseñanza-aprendizaje de un idioma. En este mismo contexto, podemos llegar a entender que el propósito de la Unión Europea es el de fomentar el conocimiento de las lenguas y las culturas comunitarias, pues desde hace décadas, se han ido internacionalizando más los mercados, han aumentado significativamente las migraciones entre los países miembros de la UE, hay un mayor interés por los viajes (ya sean por motivos turísticos o laborales), se han creado programas de movilidad estudiantil (Erasmus). Por todas estas razones ha aumentado la diversidad cultural, haciendo de nuestros países lugares donde predomina la multiculturalidad y, por lo tanto, queda plenamente justificada la importancia de conocer no solo la lengua, sino también la cultura de otros territorios (Patricio Tato, 2014, pp. 215-216).

Tras haber hecho este breve recorrido por el contexto sociocultural podemos advertir que en el proceso de enseñanza-aprendizaje del tema intervienen dos agentes: por un lado, está el profesorado, encargado de transmitir y establecer las competencias necesarias para que el estudiantado adquiera los conocimientos esperados, fomentando la reflexión y la curiosidad por el tema; y, por otro lado, está el alumnado, responsable de incorporar los nuevos conceptos socioculturales a los que ya posee (Rondeau y Janon Torres, 2014, pp. 35-37).

Finalmente, debemos saber y tener siempre presente que el lugar donde impartamos nuestras clases (ya sea por videollamada o en el aula) debe ser un lugar de «encuentro, reconocimiento y discusión entre el idioma y la cultura», un espacio donde los docentes puedan poner en práctica sus propuestas y proyectos educativos, algunos basados en su experiencia personal. Además, durante las clases deberá haber participación por parte de los discentes para que puedan integrar correctamente los nuevos conocimientos lingüísticos y culturales (Rondeau y Janon Torres, 2014, p. 38).

4. Propuesta de innovación

4.1. Contextualización del centro

En este subapartado procederemos a analizar los aspectos más relevantes que conciernen al Instituto de Educación Secundaria Viera y Clavijo², lugar en el que hemos realizado las Prácticas Externas y en el que pretendíamos implementar la Situación de Aprendizaje que hemos preparado para ejemplificar el tema de este Trabajo de Fin de Máster.

Este centro educativo fue fundado en 1969, bajo la iniciativa de extender el antiguo Instituto de Canarias (IES Canarias Cabrera Pinto) y así separar al estudiantado por sexos. De igual forma, la institución pública expuesta lleva el nombre de una de las figuras más destacadas de la historia canaria: José de Viera y Clavijo, un prestigioso autor que ha sido reconocido tanto por sus escritos, como por su labor como naturalista, profesor e historiador a lo largo del siglo XVIII (Gobierno de Canarias, s.f., s.p.).

En lo que respecta al entorno del establecimiento, podemos decir que está situado en el municipio de San Cristóbal de La Laguna, cuya población es de 157.503 personas (INE, 2019). Este Centro se encuentra en un área urbana cercana al Campus Central de la Universidad de La



Laguna, al Museo de la Ciencia y el Cosmos y al casco histórico de la ciudad. Además, la zona cuenta con algunos espacios verdes, parques y pequeños comercios.

A nivel geográfico, el instituto pertenece a la zona céntrica de La Laguna y está rodeado de diferentes barrios de los que procede el alumnado como, por ejemplo, El Coromoto, Cruz de Piedra, La Verdellada, Finca España, Guajara, entre otros. Por lo tanto, los centros educativos más cercanos al instituto son: el Colegio Nuryana, el Colegio Santa Rosa de Lima- Dominicas La Laguna, el IES La Laboral, el IES Domingo Pérez Minik, el CEIP La Verdellada, el CEIP Agüere, etc.

² Para más información sobre el centro educativo, consúltese: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/iesvierayclavijo/wp-content/uploads/sites/52/2019/10/pgs_2019-2020_def.pdf> (consultado el 03/05/2020).

En cuanto al alumnado, podemos decir que el Centro tiene aproximadamente 254 estudiantes de ESO, cuya edad abarca entre los 12 y los 16 años; 524 discentes de Bachillerato, que tienen más de 16 años; y 142 alumnos de Bachillerato Semipresencial (en adelante BSP), entre los que podemos encontrar mayores de 18 años (Gobierno de Canarias, 2019, p. 16). Además, podemos encontrar dos grupos por cada nivel de secundaria, siete grupos por cada nivel de bachillerato, un grupo mixto en 1.º BSP y dos grupos en 2.º BSP (Gobierno de Canarias, 2019, p. 17). Como podemos ver, existe una gran diferencia entre el número de alumnos que cursan ambas etapas educativas. Esto se debe a que, como bien hemos mencionado anteriormente, los aprendientes de bachillerato provienen de centros concertados, donde han completado previamente la ESO.

Por otro lado, en lo que concierne al profesorado, cabe destacar que en este establecimiento participan un total de 70 docentes, que imparten las siguientes asignaturas: Alemán, Biología y Geología, Dibujo, Economía, Educación Física, Filosofía, Física y Química, Francés, Geografía e Historia, Inglés, Latín, Griego, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Música, Religión Católica y Tecnología (Gobierno de Canarias, 2019, p. 17).

Es necesario mencionar que el Centro está completamente concienciado sobre la importancia que tiene la formación de los docentes. Por ello, se ha puesto en marcha el Plan de Formación del profesorado, con el que cada educador deberá hacerse responsable de adquirir nuevos conocimientos y actualizar los que ya posee. De esta forma, se contribuirá con el desarrollo de las principales competencias en el alumnado y se pondrán a prueba nuevas metodologías, entre las que deberá destacar el uso de las TIC y aquellas que fomenten la comunicación lingüística (Gobierno de Canarias, 2019, p. 132).

Para finalizar este apartado, queremos destacar que el Instituto tenía previsto poner en marcha 16 proyectos para el curso escolar 2019-2020. Sin embargo, con las medidas de confinamiento por la COVID-19, no se pudieron llevar a cabo la mayoría de ellos. Entre los más interesantes que podemos destacar en relación con la rama de humanidades son: «El cine en el centro: educar en valores: un plan para la convivencia», con el que se pretende dar a conocer a los alumnos las demás culturas, sociedades y acontecimientos históricos. Asimismo, para fomentar los idiomas se propuso realizar el proyecto «Dinamización y difusión de las lenguas extranjeras: los idiomas en el mundo actual», con el que se pretende incrementar los conocimientos en las distintas lenguas y culturas extranjeras. Otro de los proyectos es el de «Animación a la lectura “Club de

lectura: Perdidos entre letras”», con el que se busca crear un hábito de lectura y así desarrollar en los participantes un espíritu crítico y reflexivo (Gobierno de Canarias, 2019, pp. 69, 71).

4.2. Observaciones de la propuesta didáctica

Esta propuesta didáctica la habíamos creado en un principio para implementarla de forma presencial con el alumnado de 3.º de ESO, concretamente con el grupo A, puesto que es el que tiene asignado nuestra tutora de prácticas. En él, figuran un total de 22 discentes cuyo nivel de lengua francesa no es muy alto, y entre los que podemos encontrar un repetidor.

Con las medidas de confinamiento por la COVID-19 y la posterior suspensión de las clases presenciales, hemos realizado modificaciones en algunas de las actividades propuestas (concretamente en la 4: *Allons faire les courses !* y 5: *L’art de la cuisine parisienne*) para ponerlas en práctica de forma telepresencial. Desafortunadamente, no hemos tenido la ocasión de trabajarlas en su totalidad, puesto que nos hemos amoldado al programa que tenía previsto el profesorado del centro educativo y al tiempo del que este disponía para dar las clases.

De la misma manera, nos ha parecido pertinente destacar que, en esta Situación de Aprendizaje, se han abordado diversos contenidos culturales de Francia a través del juego, centrándonos en París, con el objetivo de acercar a los alumnos a la realidad en la que vive la sociedad de este lugar. Sin embargo, todas las actividades propuestas se pueden utilizar en cualquier entorno francófono.

4.3. Situación de Aprendizaje

En este subapartado pasaremos a analizar la Situación de Aprendizaje que hemos diseñado con el fin de ilustrar el tema de este Trabajo de Fin de Máster (el juego como recurso didáctico en la clase de FLE) [ver [anexo A](#): Situación de Aprendizaje]. Además, hemos decidido que esta propuesta didáctica reciba el título *Un séjour à Paris*, ya que las actividades que realizaremos en las diferentes sesiones tendrán que ver con lo que se puede hacer durante una visita a la ciudad parisina. Por esta razón, algunas de ellas no están relacionadas entre sí, pero todas presentan un tema en común: descubrir París y la cultura francesa (donde trabajaremos los platos típicos de la ciudad, las calles, los comercios, los principales monumentos, algunas celebridades francesas, e incluso les

acercaremos a un acontecimiento histórico: Mayo del 68). Nuestro objetivo con estos contenidos será que el alumnado aprenda las nociones básicas para desenvolverse correctamente en la lengua meta, pudiéndose enfrentar el día de mañana a diversos contextos comunicativos reales donde comprenda lo que se le expone y en los que sea capaz de responder utilizando los conocimientos que ha adquirido en la materia de Segunda Lengua Extranjera.

Asimismo, es necesario mencionar que, en esta Situación de Aprendizaje hemos abordado algunos temas de índole gramatical y lexical, que están estrechamente relacionados con las actividades propuestas. Esto nos permitirá completar los contenidos para que los discentes amplíen sus conocimientos respecto a la lengua francesa. Además, hemos adaptado algunos de los juegos que teníamos previstos en un principio para realizarlos de forma telepresencial, por lo que el estudiantado deberá hacer uso de las TIC e incrementará así su competencia digital.

En cuanto a las agrupaciones, podemos decir que variarán en función de cada actividad. En algunos casos, hemos estimado oportuno colocar por parejas o grupos de tres a los discentes para favorecer la interacción; en otros casos, hemos priorizado el trabajo individual, con el fin de facilitar la realización de las actividades. De igual forma, algunos juegos requieren la participación de todos los miembros del grupo como, por ejemplo, el *Kahoot!*, una plataforma digital en la que se pueden diseñar cuestionarios para evaluar el contenido trabajado.

Como producto final para esta Situación de Aprendizaje, pediremos al alumnado que realice una exposición individual cuya duración no deberá superar los siete minutos. Esta prueba consiste en la narración de un viaje imaginario que se haya realizado recientemente a París, donde se deberá explicar las aventuras vividas durante la estancia, siempre y cuando esté relacionada con los temas trabajados. Por ejemplo: si han reconocido a algún famoso, los monumentos visitados, las tiendas a las que fueron, las calles más importantes por las que pasearon, entre otros. De esta forma, quedarán demostrados los conocimientos que han adquirido los discentes a lo largo de las clases impartidas.

Esta Situación de Aprendizaje se ha creado con el fin de transmitir los contenidos previstos de forma lúdica, y así motivar al alumnado hacia la enseñanza de la asignatura de francés como Lengua Extranjera. Los criterios de evaluación que hemos seguido para

elaborar nuestra propuesta han sido los que figuran en el Currículo de Segunda Lengua Extranjera del Decreto de Canarias, en concreto, para el curso 3.º ESO:

- Primero (SGN03C01): vinculado a la comprensión de la información más relevante en textos orales breves.

- Segundo (SGN03C02): con el que los alumnos deberán utilizar diversas estrategias para comprender correctamente los textos orales.

- Tercero (SGN03C03): en relación con la producción de textos orales breves, cuya estructura sea comprensible y se adapte al receptor y al contexto.

- Cuarto (SGN03C04): por medio del que se fomenta la interacción en las actividades correspondientes.

- Quinto (SGN03C05): que hace referencia a la aplicación de las principales estrategias para la correcta producción de textos orales.

- Sexto (SGN03C06): en el que se requiere la comprensión de los puntos más importantes en los textos escritos, ya sean auténticos o adaptados.

- Séptimo (SGN03C07): donde el estudiantado deberá hacer uso de algunas estrategias para comprender la idea general de los textos escritos.

- Octavo (SGN03C08): que corresponde a la elaboración de textos escritos cortos y sencillos, adaptados al receptor y al contexto.

- Noveno (SGN03C09): que concierne al uso de estrategias que permitan redactar los textos de forma clara y sencilla.

- Décimo (SGN03C10): relacionado con la comprensión y producción de textos de índole sociocultural y sociolingüística, relativos a los países donde se utilice el idioma de estudio.

De igual forma, las competencias que trabajaremos en esta Situación de Aprendizaje y que están vinculadas a los criterios anteriormente expuestos son las siguientes:

- *Comunicación lingüística*, ya que el estudiantado deberá expresarse en francés durante las clases, así como también tendrá que exponer los contenidos correspondientes en dicha lengua, ya sea de forma escrita u oral.

- *Competencia digital*, puesto que las actividades y las sesiones se desarrollarán en un contexto telepresencial. Asimismo, algunos juegos están sujetos a la presencia de las TIC.

- *Aprender a aprender*, pues para la realización de algunos juegos se requiere el aprendizaje autónomo de diversos recursos digitales, como es el caso del *Google Maps* para buscar el itinerario o de aplicaciones en las que se puedan editar vídeos para elaborar el producto final de esta SA.

- *Competencias sociales y cívicas*, con las que fomentaremos la tolerancia y el respeto hacia las demás culturas (es el caso de la actividad que tiene que ver con los clichés y los estereotipos). Esta competencia también está relacionada con el respeto hacia los compañeros durante las clases.

- *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*, con actividades en las que se requiere la toma de decisiones para elaborar las producciones (orales o escritas) y la resolución de tareas de forma autónoma.

- *Conciencia y expresiones culturales*, al abordar contenidos y poner en práctica las actividades que están relacionadas con la cultura francesa.

Por último, cabe destacar que la duración estimada para cada una de las siete sesiones es de 55 minutos. Sin embargo, esta extensión podría variar en función de las actividades que se implementen, ya que podrían surgir determinados imprevistos y el ritmo de trabajo de los estudiantes puede variar. De la misma manera, es necesario mencionar que, en algunas clases, se comenzará explicando el contenido correspondiente y luego, se apoyará con juegos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. A continuación, pasaremos a describir las actividades que trabajaremos en esta Situación de Aprendizaje.

4.3.1. Actividades

Actividad 1: *Activité d'initiation. J'imagine la vie des célébrités françaises*

En el curso de 3.º de ESO, el estudiantado ya ha aprendido algunos tiempos verbales del pasado (el pretérito perfecto compuesto y el imperfecto), por lo que dedicaremos la primera parte de esta sesión a hacer un repaso del *imparfait* y del *passé composé* [ver [anexo I](#)], con el fin de poder realizar correctamente la actividad que tenemos preparada para el final de esta clase. Esta actividad servirá no solo para revisar los tiempos

mencionados, sino también para resolver dudas o incluso facilitar el aprendizaje de aquellas personas que presenten más dificultades a la hora de entenderlos. Asimismo, el uso de estos tiempos verbales se justifica con la realización del producto final que deberá hacer el alumnado para esta propuesta didáctica, donde deberá exponer una aventura hipotéticamente vivida. Estimamos utilizar veinte minutos para esta parte.

Para comprobar que las explicaciones han quedado claras y que se han adquirido los conocimientos esperados, nos apoyaremos en el recurso didáctico del juego que, en este caso será con la Batalla naval (*Bataille navale*) [ver [anexo II](#)]. De esta forma, el alumnado podrá practicar el contenido estudiado y retenerlo a largo plazo. Esta actividad se llevará a cabo por parejas, quienes dispondrán de quince minutos.

Una vez finalizado el juego, concluiremos la clase con una última actividad lúdica que nos permitirá trabajar en nuestro objetivo: dar a conocer los aspectos más importantes de la vida parisina. En esta ocasión, nos centraremos en algunas de las celebridades francesas más conocidas de todos los tiempos, ya sean escritores, actores, cantantes, etc. Para llevar a cabo esta actividad, repartiremos dos fichas: una de ellas tendrá la imagen de un famoso francés; la otra, será de una actividad que podemos realizar en nuestro tiempo libre [ver [anexo III](#)]. El objetivo del juego será que el alumnado escriba, en el tiempo restante, cinco frases cortas (en francés) relacionadas con las imágenes que ellos mismos elijan y utilizando los tiempos verbales del *passé composé* y el *imparfait*. Dichas frases podrán ser inventadas, lo único que se revisará será la construcción con los verbos correctamente conjugados. Por ejemplo: *Édith Piaf a été une chanteuse qui aimait faire du vélo.*

Como podemos ver, en esta clase haremos uso del juego como recurso didáctico con la Batalla naval y con las fichas de los famosos. Además, trabajaremos, por un lado, la comprensión oral y escrita a través del documento de revisión, así como también la expresión escrita mediante la redacción de las frases. De igual modo, abordaremos el contenido cultural, puesto que daremos a conocer las celebridades francesas que hemos seleccionado para llevar a cabo la última actividad.

Actividad 2: *Les clichés et les stéréotypes des pays*

En los primeros quince minutos de la segunda sesión comenzaremos explicando las diferencias que hay entre los clichés y los estereotipos [ver [anexo IV](#)], pues resulta fundamental que el alumnado sepa distinguir el significado de ambos términos. Para ello,

nos apoyaremos en la proyección del vídeo «[Cliché ! version française](#)» de Cédric Villain, donde se exponen tanto los clichés, como los estereotipos de los franceses. Esta proyección se hará dos veces de forma subtitulada, con el fin de facilitar el entendimiento de los discentes.

En relación con esta última actividad, pasaremos a realizar un *Kahoot!* con preguntas sobre el vídeo expuesto [ver [anexo V](#)] y, luego, se aclararán todas las dudas presentadas. Esta parte tendrá una duración aproximada de unos siete minutos.

La última actividad que se realizará en esta sesión estará destinada a hacer un repaso gramatical sobre las preposiciones de los países y ciudades, con el fin de que el alumnado pueda realizar una tarea que explicaremos más adelante y que estará vinculada al tema propuesto (los clichés y los estereotipos). Por lo tanto, comenzaremos recordando brevemente cuáles eran las preposiciones que se usaban para cada caso (*en, au, aux, à*). En los últimos diez minutos restantes, pasaremos a realizar el juego de *Où est Charlie ?*, donde los discentes deberán colocarse por grupos de dos o tres, elegir 3 países aleatorios del mapa que se les entregará [ver [anexo VI](#)] y adivinar donde se encuentra Charlie. Para ello, deberán formular la siguiente pregunta: «Charlie est en/ au/ aux/ à...». Quien adivine el mayor número de países en el tiempo estipulado gana.

Este repaso de las preposiciones y el conocimiento de los clichés y estereotipos darán pie a la realización de una última actividad, en la que se propondrá a los alumnos que, con los mismos compañeros con los que hicieron el juego anterior redacten seis frases en las que se expongan los clichés o los estereotipos de seis países diferentes. Para ello, los alumnos deberán seguir el siguiente ejemplo: *En France, les Français mangent des escargots*, o bien: *Au Maroc, les Marocains disent « Salam Malecum »*.

Como podemos ver, a lo largo de esta clase trabajaremos los contenidos culturales de Francia a través de actividades lúdicas, en las que se potenciará el desarrollo de la comprensión oral (con el vídeo y la explicación) y la comprensión escrita con el *Kahoot!*, una plataforma que nos permitirá aumentar los conocimientos de los alumnos en el ámbito de las TIC.

Actividad 3: C'est où...?

Los primeros veinte minutos de la tercera sesión estarán destinados a explicar cómo se dan las indicaciones para llegar a algún lugar [ver [anexo VII](#)]. Para reforzar la adquisición de estos conocimientos, se propondrá hacer un juego que tendrá la misma

duración de la explicación anterior. Primero, se repartirán unos mapas de la ciudad de París [ver [anexo VIII](#)]. Luego, por parejas, cada miembro deberá asumir un rol diferente: uno será un parisino y el otro un turista. Este último, deberá imaginar que se encuentra en algún monumento de París (expuesto en el mapa) y quiere ir a algún sitio, pero no sabe cómo llegar. Por lo tanto, deberá preguntárselo a su compañero (el parisino) y este se encargará de indicarle el itinerario adecuado, mencionando las calles y las direcciones por las que deberá pasar. Como en el mapa no figuran las calles, los discentes podrán utilizar *Google Maps* para ayudarse. Una vez finalizada la explicación, los jugadores deberán intercambiarse los roles y continuar con la actividad hasta que finalicen los veinte minutos establecidos.

En los quince minutos restantes, realizaremos dos *Kahoot!*; en uno de ellos aparecerán preguntas sobre los monumentos parisinos que salían en el mapa y, en el otro, figuran las indicaciones [ver [anexo IX](#)]. Con esta actividad, se pretende reforzar los conocimientos adquiridos durante la explicación y el juego anterior.

Esta sesión la hemos dedicado al desarrollo de las competencias tecnológicas mediante la puesta en práctica de las actividades lúdicas. El alumnado aprenderá a usar (en caso de que no lo sepa de antemano) *Google Maps* para conocer las calles parisinas y determinar el recorrido entre los monumentos seleccionados. Asimismo, volvemos a hacer uso de la plataforma de juegos digitales, es decir, el *Kahoot!* Con estas actividades, se trabajarán las competencias de expresión y comprensión escrita, así como también se trabajará la comprensión oral durante la explicación en la lengua meta.

Actividad 4: *Allons faire les courses !*

Tras haber hecho un recorrido por las calles parisinas y conocido los principales monumentos de la ciudad, en la cuarta sesión enseñaremos al alumnado a pedir los productos en los diferentes establecimientos (relacionados con la venta de comida) que podemos encontrar en una ciudad (recordemos que estamos dando a conocer una de ellas: París). Para ello, comenzaremos la clase trabajando el vocabulario de la comida a través de un juego, que consiste en unir las imágenes a los nombres de los alimentos correspondientes y, luego, asociarlos a una de las tiendas propuestas [ver [anexo X](#)]. De esta forma, tal y como veníamos anunciando en el apartado del Marco teórico, el aprendizaje del contenido se hará de forma fácil y divertida. Además, al adquirir los conocimientos de forma visual, resultará más fácil retenerlos. Se prevé unos quince minutos para esta parte de la actividad junto con su posterior corrección.

A continuación, haremos un breve repaso de las profesiones y los comercios [ver [anexo XI](#)] y luego, los discentes deberán jugar por grupos de tres al dominó que hemos preparado en relación con este tema [ver [anexo XII](#)], donde habrá que unir las imágenes a las descripciones de la profesión correspondiente. Esta actividad, nos llevará unos quince minutos.

En los últimos 25 minutos de clase, pediremos al alumnado que se coloque por parejas y redacte un diálogo entre el vendedor del comercio que ellos elijan y el cliente, atendiendo a las consignas que se le piden (y que ya han estudiado con anterioridad): saludo inicial, pedir cinco productos diferentes y saludo final. El vocabulario que se utilice deberá ser el que se haya trabajado en esta sesión [ver [anexo XIII](#)]. Una vez lo hayan terminado, deberán leerlo en voz alta asumiendo el papel de cada personaje.

Por todo lo expuesto anteriormente, las habilidades lingüísticas que trabajaremos durante esta clase por medio de la ludificación serán: la de comprensión escrita, con la realización de los juegos propuestos, y la de expresión escrita, con la redacción del diálogo. En este caso, el desarrollo de las competencias digitales dependerá de la forma con la que el estudiantado redacte el diálogo. Si deciden escribirlo en el programa *Word*, contribuirán con el aprendizaje de las TIC.

Actividad 5: *L'art de la cuisine parisienne*

El objetivo de esta sesión será que los discentes elaboren un plato típico parisino en sus casas a partir de los contenidos e instrucciones que les daremos durante la clase. Cada estudiante deberá grabarse durante la preparación de su receta, narrando cuáles son los alimentos que necesita, los utensilios que utiliza y las acciones que realiza. El vídeo no deberá exceder los cinco minutos y se enviará como tarea al correo de la docente.

En primer lugar, comenzaremos exponiendo diferentes platos típicos mediante la proyección de imágenes en un *PowerPoint* [ver [anexo XIV](#)]. Mientras tanto, el estudiantado deberá ir identificando los alimentos que contiene cada uno. Esta presentación nos ocupará unos diez minutos.

A continuación, repartiremos una ficha con el vocabulario de los utensilios de la cocina junto con un crucigrama relacionado con el tema para que los discentes lo completen [ver [anexo XV](#)]. Dispondrán de quince minutos para terminarlo. Esta actividad no presenta gran dificultad, pero ayudará a integrar los nuevos conocimientos de forma

diferente. Además, al finalizar trabajaremos en la pronunciación adecuada de los términos expuestos.

En tercer lugar, veremos los verbos más utilizados cuando cocinamos como, por ejemplo, *battre, mélanger, verser, cuire*, entre otros. Para ello, repetiremos la mecánica anterior: les entregaremos una ficha junto con un crucigrama que les sirva de ayuda a la hora de preparar el plato [ver [anexo XVI](#)] y trabajaremos la pronunciación para el momento de grabar el vídeo. Ocuparemos, en esta ocasión, unos diez minutos.

En los últimos veinte minutos de clase, el alumnado deberá elegir el plato que considere más interesante y fácil de elaborar. Para ello, podrá seleccionar uno de los platos expuestos al principio de la sesión o también se le dará la posibilidad de buscar otro diferente en Internet. Seguidamente, deberán proceder a la redacción del guion que utilizarán durante la grabación. De esta forma, se podrán corregir en el aula los fallos más relevantes.

Como podemos ver, todos estos contenidos tienen un mismo propósito: ayudar al estudiantado a preparar un plato típico de París. Asimismo, con la grabación y el montaje del vídeo que pedimos estaremos potenciando el uso de las tecnologías. De igual forma, hemos procurado crear las actividades de la forma más lúdica posible, con el fin de que resulte más fácil adquirir el vocabulario propuesto. En cuanto a las habilidades lingüísticas, trabajaremos la comprensión oral y escrita, con la explicación que daremos al principio de la clase; y la expresión oral y escrita, con la preparación del guion que luego deberán exponer.

Actividad 6: *Qu'est-ce qui s'est passé en 1968 ?*

En la sexta sesión, nuestro objetivo será dar a conocer al alumnado un acontecimiento cultural que tuvo una gran repercusión en la historia del país galo. Se trata de Mayo del 68. Para llevar a cabo esta clase, la dividiremos en dos partes: en la primera, daremos una breve explicación sobre lo que ocurrió en ese año para situar a los discentes en un contexto [ver [anexo XVII](#)], facilitándoles la segunda parte de la sesión, que consistirá en realizar una prueba de escucha a través de un juego. Para ello, comenzaremos entregándoles una ficha [ver [anexo XVIII](#)] que contiene dos columnas con preguntas y respuestas sobre el vídeo que van a ver: «[C'est quoi Mai 68 ? \(EP. 611\) - 1 jour, 1 question](#)». A continuación, haremos una lectura grupal de los enunciados que se deberán unir y resolveremos las dudas de vocabulario para dar paso a la visualización del

vídeo, que se hará tres veces de forma subtitulada, dejando medio minuto de por medio para que dé tiempo de leer de nuevo los datos y relacionarlos correctamente.

Para finalizar la clase, corregiremos de forma grupal la actividad propuesta.

Como podemos constatar, en esta clase hemos recurrido una vez más a la ludificación para abordar un contenido sociocultural que ha tenido una gran trascendencia en Francia y cuyo origen se remonta a París. La forma en la que lo transmitiremos (explicación y vídeo) nos permitirá mejorar la habilidad de comprensión oral. También fomentaremos la comprensión escrita con la actividad que proponemos para trabajar el vídeo.

Actividad 7: *Évaluons nos connaissances*

Para finalizar esta Situación de Aprendizaje, en la presente sesión realizaremos un breve repaso sobre lo que hemos estudiado hasta el momento, es decir, todos los contenidos que hemos expuesto a lo largo de estas seis sesiones. No nos llevará más de veinte minutos.

Como continuación de la revisión, en los próximos 35 minutos pediremos a los discentes que preparen una exposición en la que narren una experiencia (imaginaria) que hayan vivido durante su viaje a París. En ella, deberán incluir los sitios que visitaron, los platos que probaron, si se percataron de algún cliché parisino, francés o de otra nacionalidad, si vieron a alguna celebridad y explicar brevemente en qué consistió el movimiento de Mayo del 68. La exposición se deberá realizar a través de un vídeo que ellos mismos se graben en sus casas y cuya duración no deberá superar los siete minutos.

Con esta producción final, nuestra intención es valorar los conocimientos adquiridos de la forma más lúdica y entretenida posible, para así romper con el método de evaluación tradicional en el que se somete a los alumnos a una prueba escrita. Al igual que en la quinta sesión, en esta última clase trabajaremos el desarrollo de las TIC con la preparación del video final. Por lo tanto, el alumnado tendrá la posibilidad de mejorar su habilidad lingüística en la expresión escrita y oral con la preparación de la exposición. Asimismo, al hacer la revisión de todos los contenidos estudiados, pondremos a prueba la comprensión oral de nuestros discentes a la vez que repasamos los contenidos socioculturales de Francia.

4.3.2. Adaptación de las actividades a la telepresencialidad

Durante el periodo de prácticas telepresenciales, tuvimos la oportunidad de implementar dos de las actividades que habíamos propuesto en la Situación de Aprendizaje. En este caso, elegimos las actividades 4 y 5 puesto que en ellas se aborda la gastronomía, un tema que ya venía repasando nuestra tutora en las semanas anteriores con el alumnado de 3.º de ESO, por lo que decidimos continuarlo haciendo un repaso de los alimentos, añadiendo los comercios relacionados con la venta de comida, las profesiones de cada una de ellas, el diálogo entre un vendedor y un cliente, la expresión de las cantidades y la gastronomía parisina. Todo ello lo hicimos por medio de las actividades lúdicas que habíamos diseñado previamente.

Al habernos enfrentado a un contexto de enseñanza a distancia, hicimos las adaptaciones que consideramos más pertinentes para que los discentes pudieran trabajar desde sus casas. A continuación expondremos dichos cambios:

Actividad 4: *Allons faire les courses !*

Esta sesión la ajustamos para colgar los contenidos en la plataforma del instituto (*Moodle*) y así dejarla a modo de tarea. Nuestro propósito seguía siendo el mismo: enseñar al alumnado a pedir los alimentos en los comercios a partir de la ludificación. Así pues, para la primera actividad subimos los archivos en formato *Word* con el fin de que los estudiantes pudieran realizar las actividades en la misma página. En esta tarea, había que copiar los cuadros de vocabulario y pegarlos en las imágenes correspondientes. Luego, había que clasificarlos en las tiendas correspondientes [ver [anexo X](#)].

Asimismo, subimos al aula virtual dos archivos en formato PDF con las explicaciones de las profesiones y los comercios [ver [anexo XI](#)] y el diálogo con la expresión de las cantidades [ver [anexo XIII](#)]. De esta forma, los discentes tendrían de una guía para realizar las actividades siguientes: por un lado, estaba el juego de secuencia lógica (sustituto del dominó debido a que ya no se realizaría por grupos, sino de forma individual), donde había que unir las imágenes a las definiciones correspondientes [ver [anexo XII](#)]. Por otro lado, propusimos elaborar un diálogo entre un vendedor y un cliente.

Para entregar las tareas, los alumnos debían subir los archivos al aula virtual.

Con esta sesión, intentamos seguir nuestro propósito de utilizar las actividades lúdicas para transmitir los contenidos propuestos. Somos conscientes de que, en estas condiciones de telepresencialidad, a los alumnos les cuesta más seguir el temario de la

asignatura, por lo que los juegos nos ayudaron a motivarlos y a fomentar su aprendizaje de manera divertida y entretenida.

Actividad 5: *L'art de la cuisine parisienne*

La segunda actividad que pudimos poner en práctica la adecuamos para implementarla por medio de una videollamada de 55 minutos a través de la aplicación *Cisco Webex Meetings*. En esta ocasión, el objetivo era que los discentes elaboraran un plato típico parisino en sus casas a partir de los contenidos e instrucciones que les dimos durante la clase. Les pedimos que hicieran una grabación o una redacción (para facilitarles la tarea en caso de que no dispusieran de los recursos necesarios) sobre la preparación de su receta, narrando cuáles son los ingredientes que se necesitan, los utensilios que se utilizaron y las acciones realizadas.

Para ello, comenzamos la clase corrigiendo las actividades que les habíamos enviado para la sesión anterior y resolvimos las dudas que tenían. Luego, compartimos pantalla para exponerles los diferentes platos típicos parisinos [ver [anexo XIV](#)], en los que tenían que ir identificando los ingredientes que podría contener cada receta.

Una vez expuesto el contenido, pedimos a los estudiantes que se descargaran una ficha en *Moodle* (subida previamente), en la que aparece el vocabulario de los utensilios de la cocina junto con un crucigrama relacionado con el tema para completarlo [ver [anexo XV](#)]. Cada alumno debía ir leyendo uno de los términos expuestos para trabajar la pronunciación y, a continuación, establecimos quince minutos para completar el crucigrama.

Como no disponíamos de más tiempo para continuar con los contenidos que habíamos preparado, continuamos la clase al día siguiente, donde comenzamos haciendo un repaso de lo que habíamos trabajado hasta el momento y corrigiendo el crucigrama de los utensilios de cocina. Seguidamente, compartimos nuestra pantalla para enseñar a los estudiantes los verbos más utilizados cuando cocinamos como, por ejemplo, *battre*, *mélanger*, *verser*, *cuire*, entre otros [ver [anexo XVI](#)]. A continuación, les pedimos que rellenaran el segundo crucigrama que habíamos encontrado y, una vez finalizado, lo corregimos de forma grupal.

Para finalizar la clase, el alumnado tuvo que elegir el plato que consideraba más interesante y fácil de elaborar a partir de los que expusimos el día anterior, aunque algunos prefirieron buscar otro diferente en Internet (*crêpes*, *macarons*, entre otros).

Seguidamente, les dimos tiempo para empezar a redactar las recetas y así resolvíamos algunas de sus dudas.

Para nosotros, la forma de haber enseñado era muy importante, pues queríamos motivarlos una vez más y despertar su curiosidad por los temas que les habíamos expuesto. Por ello, quisimos trabajar el vocabulario por medio de juegos y durante la presentación de *PowerPoint* los animamos a participar, de modo que hicimos uso de la metodología activa durante la clase.

A pesar de haber trabajado a distancia con el alumnado, queremos destacar que en todo momento tuvimos presente nuestro objetivo de poner en práctica el juego como recurso didáctico y queda reflejada, en ambas sesiones, nuestra intención de generar interés por la asignatura del Francés como Lengua Extranjera y facilitar la integración de los nuevos conocimientos.

4.4. Plan de seguimiento de la propuesta

4.4.1. Investigación de las encuestas y de las actividades propuestas

Si bien es cierto que hemos preparado las encuestas inicial [ver [anexo B](#)] y final [ver [anexo C](#)] para el alumnado de 3.º de ESO, nos ha parecido pertinente no realizarlas, ya que al no haber tenido la oportunidad de implementar la totalidad de la Situación de Aprendizaje por motivos de la COVID-19, no podemos saber con exactitud los resultados de aprendizaje que obtendríamos con nuestra propuesta didáctica.

En ambas encuestas figuran diversas preguntas que nos permiten saber, por un lado, los conocimientos previos que posee el alumnado sobre los temas que teníamos previstos tratar en las sesiones (los clichés y los estereotipos, la gastronomía parisina, las celebridades francesas, las direcciones y los monumentos de París, entre otros) y, por otro lado, los conocimientos que los discentes adquirieron utilizando nuestro recurso didáctico. Asimismo, hemos abordado algunas cuestiones sobre el juego para determinar si el grupo ya lo había utilizado anteriormente con otros profesores y para conocer su opinión acerca de nuestras actividades (si resultaron útiles, si eran divertidas y apropiadas para aprender o si, por el contrario, estiman que hay que hacer cambios en algunas de ellas).

4.4.2. Resultados y propuestas de mejora de las actividades realizadas

Tal y como hemos apuntado en apartados anteriores, las Prácticas Externas del curso 2019-2020 se han llevado a cabo bajo unas circunstancias extraordinarias debido a las medidas del confinamiento por la pandemia COVID-19. Además, nos hemos amoldado al temario que debía seguir el instituto respecto a la asignatura de francés como Segunda Lengua Extranjera. En vista de ello, no ha sido posible poner en práctica la totalidad de nuestra propuesta didáctica que habíamos diseñado para ejemplificar nuestro tema del Trabajo de Fin de Máster con el alumnado de 3.º de ESO.

Sin embargo, en este apartado nos gustaría hacer una valoración de las dos actividades implementadas con el alumnado de 3.º de ESO, recordando que ambas se llevaron a cabo de forma completamente diferente. En la primera de ellas, si bien es cierto que nos hubiera gustado realizarla de forma presencial o por videollamada, pudimos constatar que los alumnos supieron trabajar de forma autónoma, entendiendo y respondiendo correctamente a lo que se les pedía en los distintos ejercicios. Además, como nos interesaba conocer la opinión de los discentes acerca de la dificultad de las propuestas y su grado de amenidad, les preguntamos y todos coincidieron en que se ajustaban a sus conocimientos, siendo «ni muy fáciles, ni muy difíciles» y a ello añadieron que les parecieron bastante interesantes y entretenidos, por lo que estas valoraciones nos hicieron pensar que cumplimos con nuestro objetivo de integrar la ludificación en nuestro trabajo y adecuar los contenidos al nivel correspondiente.

En cuanto a la segunda actividad, la realizamos en dos clases por medio de videollamadas, donde pudimos concluir aspectos positivos y negativos. En lo que concierne a estos últimos, destacaremos los imprevistos de conexión (algunos estudiantes tenían problemas de conectividad, por lo que entraban y salían constantemente de la videollamada) y las dificultades con la cámara y el micrófono, ya que el primer día muchos se conectaron desde un ordenador fijo y carecían de estos aparatos, de modo que la clase se hizo poco participativa. No obstante, en la segunda sesión los alumnos se conectaron a través ordenadores portátiles o dispositivos móviles y ya pudieron activar los micrófonos e interactuar frecuentemente, por lo que pudimos poner en práctica la metodología activa. La parte positiva que nos deja el haber impartido las clases por videollamada es que podemos trabajar la pronunciación y desarrollar la comprensión y expresión oral de los discentes.

El uso del juego como recurso didáctico en la asignatura de FLE supuso un gran descubrimiento para el alumnado, pues al haber finalizado las sesiones, pedimos a los estudiantes que hicieran una valoración general sobre nuestras propuestas y la mayoría opinó que en la enseñanza de un idioma viene genial utilizar la gamificación debido a que las clases se hacen más dinámicas y se aprende más y mejor los contenidos. Antes de haber puesto en práctica esta propuesta didáctica, los discentes no habían estudiado por medio de las actividades lúdicas en francés ni en ninguna otra asignatura, de modo que nuestra forma de transmitir los contenidos despertó la curiosidad de todos y nos manifestaron sus ganas de continuar adquiriendo nuevos conocimientos por medio de diversos juegos.

Nosotros, por nuestra parte, pudimos constatar que los estudiantes estuvieron bastante receptivos durante las videollamadas y percibimos la ilusión que tenían por aprender jugando. Quizás, si hubiéramos implementado otra de las actividades en las que se hubiera requerido grupos de dos o de tres, hubiéramos podido sacar en claro más conclusiones sobre el recurso elegido. De igual forma, nos percatamos de que el vocabulario de la primera sesión lo habían logrado retener en las semanas siguientes, por lo que justifica nuestra hipótesis de que el aprendizaje a través del juego ayuda a retener los conocimientos a largo plazo.

Por otro lado, nos hemos dado cuenta de que, al trabajar en un entorno telepresencial, no todos los alumnos realizan las actividades de la misma manera debido a que algunos carecen de las herramientas necesarias como, por ejemplo, una impresora o un ordenador con el programa de *Word*. A pesar de ello, todos supieron adaptarse a esta situación y recurrieron a otros medios para hacernos llegar sus trabajos: unos estudiantes escribían a mano cada una de las tareas, le sacaban fotos y las subían a la plataforma (probablemente a través de un teléfono); otros, a falta de impresora utilizaron el *Word* para completar las actividades y también hubo casos en los que sí pudieron imprimir los ejercicios para luego escanearlos. En el [anexo D](#) de este Trabajo de Fin de Máster dejaremos algunas evidencias de los ejercicios que realizaron los discentes, reflejando las diferentes formas de trabajo de las que hablamos.

Finalmente, nos parece pertinente añadir algunas propuestas de mejora sobre las clases impartidas: se trata de la reducción de contenidos en la segunda actividad, ya que tuvimos que utilizar una hora extra para poder terminarla, así como también cambiaría uno de los crucigramas por otro juego o ejercicio, pues de esta manera no se haría tan

monótono el trabajo. Además, avisaría previamente al estudiantado de la obligatoriedad de poner la cámara y el micrófono durante la videollamada (exceptuando los casos en los que no se disponga de estos dispositivos periféricos); de esta forma, solventaríamos el problema de la poca participación y convertiríamos las clases en un entorno más interactivo.

5. Conclusiones

En los últimos tiempos, se ha publicado una gran cantidad de estudios sobre los recursos didácticos que podemos utilizar para enseñar los contenidos de las diferentes materias. Con este Trabajo de Fin de Máster, hemos querido ser cómplices de estas investigaciones y, así, formar parte de la comunidad innovativa, que busca nuevas alternativas para dejar atrás el método de enseñanza tradicional, donde el docente es concebido como el transmisor de todos los saberes y quien toma como referencia el manual escolar para implementar el proceso de formación.

En nuestro caso, hemos querido innovar con una propuesta didáctica centrada en el juego para enseñar el francés como lengua extranjera, abordando en ella temas de índole gramatical y cultural y con la que el estudiantado ha podido adoptar un papel activo, convirtiéndose en el principal protagonista de su aprendizaje. Además de ello, esta herramienta educativa (la gamificación) permite asimilar los contenidos de forma rápida, divertida, eficaz y duradera, sin olvidar que cumple con la función motivacional para que los discentes incrementen su interés por nuestra materia.

Llegados a este punto, queremos poner de relieve las palabras de Ponce Huertas (2009: 6) sobre el juego:

El juego es en sí, un medio de expresión, un instrumento de conocimiento, un medio de socialización, un regulador y compensador de la afectividad y un efectivo instrumento de desarrollo de las estructuras del pensamiento; en una palabra, resulta un medio esencial de organización, desarrollo y afirmación de la personalidad.

Así pues, no podemos olvidar que este recurso educativo participa en el ámbito social, ya que los participantes deberán atenerse a las normas que imponamos, así como también deberán aprender a interactuar con los demás para alcanzar el objetivo de la actividad. Por ello, consideramos que el juego nos permite desarrollar algunas de las competencias clave en el aprendizaje del francés: *Competencias Sociales y Cívicas*, con el fin de fomentar el respeto hacia los demás participantes durante la puesta en práctica de las actividades grupales y la *Competencia Lingüística*, puesto que en las asignaturas de Lenguas Extranjeras se prioriza la comunicación en el idioma correspondiente. Además, como hemos podido constatar en el apartado de la adaptación de las actividades, nuestras propuestas fueron adaptadas para los alumnos de 3.º de ESO, con el fin de implementarlas en un contexto telepresencial, por lo que los juegos diseñados también favorecen la *Competencia Digital* con el uso de las TIC.

Otras de las competencias que pudimos implementar con este recurso didáctico fueron las siguientes:

- *Conciencia y Expresiones Culturales*, ya que nuestro objetivo ha sido dar a conocer la cultura parisina
- *Aprender a Aprender*, donde los discentes deben ser lo suficientemente autónomos para adquirir nuevos conocimientos por medio de las actividades propuestas
- *Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor*, pues el juego ha dado la posibilidad de que el alumnado pudiera poner a prueba su creatividad para resolver las actividades

Para finalizar, queremos aportar nuestra visión acerca de este Trabajo de Fin de Máster, pues nos ha permitido indagar sobre un tema que ya conocíamos previamente y que lo habíamos puesto en marcha durante las prácticas del grado. A pesar de no haber podido realizar la mayor parte de las actividades de la propuesta diseñada por las medidas de confinamiento, hemos aprendido que siempre debemos buscar alternativas para implementar la enseñanza y ahora más que nunca es cuando debemos alentar a los discentes para que continúen con sus estudios. Asimismo, esta situación originada por la pandemia nos ha abierto las puertas hacia la enseñanza telepresencial. Somos conscientes de que es un camino largo y aún nos quedan grandes cosas por descubrir y mejorar, pero tenemos la esperanza de que el tiempo y la práctica nos aporten la experiencia necesaria para ir perfeccionando las técnicas de enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo que nos proporciona las herramientas necesarias, la imaginación y la ilusión de seguir creando actividades lúdicas, para así poder motivar a nuestro alumnado por la asignatura de francés como lengua extranjera, una materia que afortunadamente se ha ido valorando cada vez más.

6. Referencias bibliográficas

- ANDRÉS TRIPERO, Tomás de (2011): “Piaget y el valor del juego en su teoría estructuralista”. *E-Innova BUCM*. N.º 6. Madrid, Universidad Complutense. Consulta en línea: <<http://biblioteca.ucm.es/revcul/e-learning-innova/6/art43-1.php>> el 17/04/2020.
- BERNABEU MORÓN, Natalia y GOLDSTEIN, Andy (2009): “Juego, creatividad y aprendizaje”. *Creatividad y aprendizaje: El juego como herramienta pedagógica*. Madrid, Narcea. Pp. 40-49. Consulta en línea: <http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2018/09/Creatividad-y-aprendizaje_-El-juego-como-herramienta-pedago%CC%81gica-Natalia-Bernabeu-Andy-Goldstein.pdf> el 15/04/2020.
- Consejo de Europa 2002 (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (traducido por el Instituto Cervantes).
- Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, *Boletín Oficial de Canarias*, n.º 136, de 15 de julio de 2016.
- GALLARDO LÓPEZ, José Alberto y GALLARDO VÁZQUEZ, Pedro (2018a): “Teorías del juego como recurso educativo”. *Línea temática 4. Educación y Sociedad: Innovaciones en el Siglo XXI. INNOVAGOGÍA 2018 IV Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla. Pp. 1-12. Consulta en línea: <https://www.researchgate.net/publication/324363292_TEORIAS_DEL_JUEGO_COMO_RECURSO_EDUCATIVO> el 18/04/2020.
- GALLARDO LÓPEZ, José Alberto y GALLARDO VÁZQUEZ, Pedro (2018b): “Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil”. *Revista Educativa Hakademos*. N.º 24, pp. 41-51. Consulta en línea: <<https://dialnet-unirioja-es.accedys2.bbt.ull.es/servlet/articulo?codigo=654260-2>> el 17/04/2020.
- Gobierno de Canarias (s.f.): «Historia». Consulta en línea: <<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/iesvierayclavijo/historia>> el 03/05/2020.

- Gobierno de Canarias (2019): *Programación General Anual IES Viera y Clavijo. Elevado a comisión de coordinación pedagógica, claustro de profesorado y consejo escolar en octubre de 2019*. Pp. 1-140. Consulta en línea: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/iesvierayclavijo/wp-content/uploads/sites/52/2019/10/pga_2019-2020_def.pdf> el 03/05/2020.
- Instituto Nacional de Estadística (2019): *Nomenclátor: Población del Padrón Continuo por Unidad Poblacional a 1 de enero*. Consulta en línea: <https://www.ine.es/-nomen2/inicio_a.do> el 03/05/2020.
- JUAN RUBIO, Antonio Daniel y GARCÍA CONESA, Isabel María (2013): “El uso de juegos en la enseñanza del inglés en la educación primaria”. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol. 6, N.º 3, pp. 169-185. Consulta en línea: <http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol6_3/REFIEDU_6_3_3.pdf> el 22/04/2020.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, n.º 295, de 10 de diciembre de 2013.
- LORENTE FERNÁNDEZ, Paula y PIZARRO CARMONA, Mercedes (2012): “El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. nuevas perspectivas”. *Tonos digital. Revista de estudios filológicos*. N.º 23, p. 2. Consulta en línea: <<http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/821/554>> el 28/04/2020.
- MARTÍNEZ ARBELAIZ, Asunción (2002): “El componente cultural en los cursos de español como L2: una propuesta de clase fuera de clase”. *Centro Virtual Cervantes. ASELE. Actas XIII*. Pp. 586-597. Consulta en línea: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0586.pdf> el 21/04/2020.
- MÉNDEZ, Zayra (2005): *Aprendizaje y cognición*. Costa Rica, EUNED. Consulta en línea: <<https://bit.ly/2KsTgbM>> el 22/04/2020.
- MONTERO HERRERA, Bryan (2017): “Experiencias Docentes. Aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza: Una Revisión de la Literatura”. *GIE Pensamiento Matemático*. Vol. 7, N.º 1, pp. 75-92. Consulta en línea: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6000065.pdf>> el 20/04/2020.

- MORENO HERRERO, Isidro (2004): *La utilización de medios y recursos didácticos en el aula*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. Pp. 6-8. Consulta en línea: <<https://webs.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf>> el 12/04/2020.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 25, de 29 de enero de 2015.
- PATRICIO TATO, M.ª Silvina (2014): “Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras”. *Porta Linguarum*. N.º 21, pp. 215-226. Consulta en línea: <http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf> el 21/04/2020.
- PONCE HUERTAS, Catalina (2009): “El juego como recurso educativo”. Consulta en línea: <https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_19/CATALINA_PONCE_HUERTAS02.pdf> el 10/04/2020.
- POSADA PRIETO, Fernando (2017): “Gamifica tu aula. Experiencia de gamificación TIC para el aula”. *Centro del Profesorado de Lanzarote Consejería de Educación del Gobierno de Canarias*. Arrecife. Pp. 1-6. Consulta en línea: <https://riull.uill.es/xmlui/bitstream/handle/915/6791/CIVE17_paper_74.pdf?sequence=1> el 23/04/2020.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.3 en línea]. Consulta en línea: <<https://dle.rae.es>> el 21/04/2020.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 3, de 3 de enero de 2015.
- REYES SANTILLÁN, Omar (s.f.): *El juego en el primer grado de educación primaria* (tesina). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Consulta en línea: <<http://20-0.23.1-13.51/pdf/28051.pdf>> el 20/04/2020.
- RONDEAU, Hélène y JANON TORRES, Bertha de (2014): “Competencias culturales e interculturales: aplicación en la enseñanza del idioma francés”. *Gaceta Sansana*.

Vol. 1, N.º 4, pp. 31-38. Consulta en línea: <<http://publicaciones.usm.edu.ec/-index.php/GS/article/-view/42/68>> el 21/04/2020.

VÁZQUEZ MARIÑO, Iria (2008): “Aprendizaje lúdico: el juego en la clase de español. Una propuesta didáctica a partir de un trivial adaptado a la clase de ELE”. Institute d’Études Politiques, Université Aix-Marseille. Pp. 1-7. Consulta en línea: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4896450.pdf>> el 22/04/2020.

7. Anexos

7.1. [Anexo A](#): Situación de Aprendizaje

Un séjour à Paris

DATOS TÉCNICOS DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Autoría: Paula Ávila Vargas

Centro educativo: IES Viera y Clavijo

Tipo de situación de aprendizaje: tareas	Estudio: 3er curso de Educación Secundaria Obligatoria (LOMCE)	Área/Materia: Segunda Lengua Extranjera (francés) (SGN03)
---	---	--

IDENTIFICACIÓN

Sinopsis: en esta Situación de Aprendizaje, el alumnado de 3.º de ESO descubrirá diversos aspectos socioculturales y gramaticales que están relacionados con la vida parisina. El objetivo de estas sesiones será el de incrementar los conocimientos de los discentes sobre el tema expuesto de forma fácil e innovadora, puesto que recurriremos al juego como recurso didáctico. Además, cabe mencionar que las clases están diseñadas para ponerlas en práctica en un entorno presencial.

Justificación: con esta propuesta didáctica pretendemos trabajar y mejorar la comprensión y expresión escritas y orales a través de un tema que podría resultar sumamente interesante para el alumnado de 3.º de ESO, ya que con él se adentrarán principalmente en la cultura parisina. Durante estas siete sesiones, aspiramos a promover la competencia comunicativa en la lengua francesa mediante la participación en el aula y la producción oral que deberán realizar en la última sesión. Para llevar a cabo esta Situación de Aprendizaje, se explicará el contenido correspondiente y, luego, se apoyará con diversas actividades lúdicas en las que se trabajará la comprensión y expresión oral (por ejemplo, con vídeos y exposiciones), como la comprensión y expresión escrita (a través de redacciones y cuestionarios).

FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR

Criterios de evaluación para Segunda Lengua Extranjera (francés)

Código	Descripción
SGN03C01	<p>Comprender el sentido general, los puntos principales y la información más importante en textos orales breves y bien estructurados, que traten sobre asuntos habituales, generales o de interés propio, con la finalidad de participar con progresiva autonomía en situaciones cotidianas en los ámbitos personal, público y educativo.</p> <p>Con este criterio se pretende constatar que el alumnado como agente social es capaz de identificar y extraer la información global y algunas informaciones específicas en textos transmitidos de viva voz o por medios técnicos (portales de vídeo, medios audiovisuales procedentes de Internet u otros entornos, etc.), como en conversaciones informales, en indicaciones, anuncios, mensajes y comunicados, así como en conversaciones formales o entrevistas, al igual que el sentido general en transacciones y gestiones cotidianas (p. ej. en hoteles, restaurantes, centros de ocio) y los puntos e ideas principales en programas de televisión (p. ej. noticias, documentales o entrevistas), cuando las imágenes constituyen gran parte del mensaje y siempre que todos ellos cuenten con léxico común y estén articulados a velocidad lenta, en lengua estándar y en un registro formal, informal o neutro, apoyándose en recursos verbales y no verbales para inferir los significados de palabras y expresiones que desconoce. De la</p>

	<p>misma forma, se busca comprobar que distingue las funciones y propósitos comunicativos más relevantes, empleando para ello sus conocimientos respecto a los constituyentes y a la organización de elementos morfosintácticos de uso frecuente y más común, al igual que sobre los patrones discursivos de uso más habitual relativos a la organización textual (introducción, cambio temático, y cierre textual), y sobre patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación frecuentes.</p> <p>Con todo ello, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de aplicar sus conocimientos sobre elementos lingüísticos de uso habitual y más común y de emplear de forma básica tanto recursos tradicionales como las TIC para recabar información, realizar tareas sencillas y adquirir conocimientos sobre aspectos relacionados con otras materias o sobre asuntos habituales o de su interés, así como para escuchar por placer y entretenimiento, respetando las distintas capacidades y formas de expresión.</p>
Competencias del criterio SGN03C01	Comunicación Lingüística, Competencia Digital, Competencias Sociales y Cívicas
SGN03C02	<p>Aplicar las estrategias más adecuadas para comprender el sentido general, los puntos e ideas principales o la información más importante de mensajes transmitidos de viva voz o por medios técnicos con el fin de responsabilizarse gradualmente de su propio aprendizaje, desarrollar su autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.</p> <p>Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado como aprendiente autónomo es capaz de aplicar estrategias (movilización de información previa, formulación de hipótesis sobre contenido y contexto...) para comprender mensajes orales breves y bien estructurados (indicaciones, anuncios, mensajes y comunicados articulados de manera lenta y clara, transacciones y gestiones cotidianas, conversaciones formales e informales en las que participa sobre temas conocidos, las ideas principales de programas de televisión con apoyo visual que complementa el discurso, etc.) que versen sobre asuntos habituales en situaciones cotidianas o sobre aspectos concretos de temas generales o del propio campo de interés en los ámbitos personal, público y educativo. Todo ello con el fin de que el alumnado asuma paulatinamente un papel preponderante en su propio aprendizaje, adquiera autonomía y aproveche el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.</p>
Competencias del criterio SGN03C02	Aprender a Aprender, Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor

<p>SGN03C03</p>	<p>Producir textos orales breves con estructura clara, que sean adecuados al receptor y al contexto y que traten sobre asuntos cotidianos y conocidos o de su interés, con la finalidad de comunicarse con progresiva autonomía en situaciones de comunicación social en los ámbitos personal, público y educativo.</p> <p>Este criterio persigue comprobar que el alumnado como agente social es capaz de producir textos, tanto cara a cara como por medios técnicos (portales de video, medios audiovisuales procedentes de Internet u otros entornos, etc.), como diálogos, presentaciones o exposiciones (describir un lugar, organizar una visita, etc.), ensayados preferiblemente en pareja o en pequeños grupos, en los que emplea una variedad léxica suficiente y un repertorio limitado de estructuras morfosintácticas de uso frecuente para ofrecer información, opiniones, hacer invitaciones..., usando un registro informal o neutro y pronunciando y entonando de manera lo bastante comprensible, aunque resulte evidente el acento extranjero o cometa errores de pronunciación esporádicos. Del mismo modo, se busca verificar que respeta la función y el propósito comunicativo mediante el uso de sus exponentes más comunes, empleando los patrones discursivos y los elementos de organización textual sencillos más frecuentes (conectores, deixis, yuxtaposición, interjecciones, repetición léxica, etc.) para que el texto ofrezca la suficiente cohesión y coherencia interna.</p> <p>Con todo ello, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de aplicar elementos lingüísticos de uso habitual y más común y de emplear de forma básica tanto recursos tradicionales como las TIC para, con sentido crítico, producir textos orales monológicos en los que sigue unas directrices establecidas con el fin de comunicar conocimientos generales sobre otras materias, o sobre asuntos cotidianos, conocidos o de su interés, observando las normas de cortesía básicas y estableciendo relaciones de respeto.</p>
<p>Competencias del criterio SGN03C03</p>	<p>Comunicación Lingüística, Competencia Digital, Competencias Sociales y Cívicas</p>
<p>SGN03C04</p>	<p>Interactuar de manera simple y coherente en breves intercambios orales claramente estructurados, adecuando el registro al interlocutor y al contexto, mostrando respeto a las distintas capacidades y formas de expresión, con la finalidad de participar con progresiva autonomía en situaciones cotidianas en los ámbitos personal, público y educativo.</p> <p>Mediante este criterio se pretende comprobar si el alumnado como agente social maneja frases cortas, grupos de palabras y fórmulas para desenvolverse de manera suficiente en conversaciones informales, en conversaciones formales o entrevistas (p. ej. para realizar un curso de verano), y en gestiones y transacciones cotidianas (tiempo libre y ocio, transporte, alojamiento, educación y estudio, etc.), tanto cara a cara como por teléfono u otros medios técnicos. Asimismo, se busca comprobar que se</p>

	<p>ajusta a las funciones y propósitos comunicativos mediante la utilización de sus exponentes más comunes (para narrar acontecimientos, describir sentimientos, pedir y ofrecer cosas, etc.), a pesar de que tenga que interrumpir el discurso para buscar palabras o articular expresiones y para reparar la comunicación, utilizando fórmulas o gestos simples para tomar o mantener el turno de palabra, aunque puedan darse desajustes en la adaptación al interlocutor. Por último, se pretende verificar que responde a preguntas sencillas sobre sus presentaciones, pronunciando y entonando de manera lo bastante comprensible.</p> <p>Con todo ello, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de aplicar elementos lingüísticos de uso habitual y más común y de emplear de forma básica tanto recursos tradicionales como las TIC para establecer y mantener relaciones basadas en el respeto y la colaboración con otros hablantes, y realizar tareas diversas, así como para trabajar en grupo asumiendo su propia responsabilidad, observando las normas de cortesía más elementales.</p>
Competencias del criterio SGN03C04	Comunicación Lingüística, Competencia Digital, Competencias Sociales y Cívicas
SGN03C05	<p>Aplicar las estrategias más adecuadas para elaborar producciones orales monológicas o dialógicas breves y con una estructura muy simple y clara, transmitidas de viva voz o por medios técnicos con el fin de responsabilizarse gradualmente de su propio aprendizaje, desarrollar su autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.</p> <p>Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado como aprendiente autónomo es capaz de aplicar estrategias (adaptación del mensaje a los recursos de los que se dispone, reformulación o explicación de los elementos, evaluación, autocorrección...) para hacer presentaciones ensayadas (siguiendo un guion escrito) y contestar a preguntas breves y sencillas de los oyentes, para desenvolverse en gestiones y transacciones cotidianas y para participar en conversaciones informales breves, formales simples o entrevistas, llevando a cabo dichas producciones cara a cara o por algún medio técnico, sobre temas cotidianos o asuntos conocidos o de interés personal y educativo. Todo ello con el fin de que el alumnado asuma paulatinamente un papel preponderante en su propio aprendizaje, adquiera autonomía y aproveche el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.</p>
Competencias del criterio SGN03C05	Aprender a Aprender, Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor

<p style="text-align: center;">SGN03C06</p>	<p>Comprender la idea general, los puntos más relevantes e información importante en textos escritos, «auténticos» o adaptados, breves y bien estructurados, que traten sobre asuntos habituales, generales o de interés propio, con la finalidad de participar con progresiva autonomía en situaciones cotidianas en los ámbitos personal, público y educativo.</p> <p>Con este criterio se pretende constatar que el alumnado como agente social es capaz de identificar y extraer la información global y algunas informaciones específicas en textos escritos en cualquier soporte que contengan un registro formal, informal o neutro, como en páginas Web y otros materiales de referencia o consulta (p. ej. sobre un país), en correspondencia personal sencilla en la que se habla de uno mismo, se describen personas, objetos, lugares y actividades, se narran acontecimientos pasados, etc., al igual que puede identificar información importante en instrucciones generales de funcionamiento y manejo de aparatos de uso cotidiano (p. ej. una máquina expendedora), así como en instrucciones claras para la realización de actividades y normas de seguridad básicas. Del mismo modo, se busca comprobar que es capaz de entender la idea general de correspondencia formal (p. ej. sobre la suscripción a una revista digital) y captar el sentido general y algunos detalles importantes de textos periodísticos muy breves. Por último, se trata de verificar que distingue las funciones y propósitos comunicativos más importantes, empleando sus conocimientos sobre los constituyentes y la organización de exponentes morfosintácticos y patrones discursivos de uso frecuente (inicio, desarrollo y cambio temático, y cierre), reconociendo tanto léxico de uso común como las principales convenciones ortotipográficas y de puntuación, al igual que abreviaturas y símbolos comunes (p. ej. TM, ≥) y sus significados asociados, usando recursos textuales y no textuales para inferir los significados de palabras y expresiones que desconoce.</p> <p>Con todo ello, se persigue verificar que el alumnado es capaz de aplicar sus conocimientos sobre elementos lingüísticos de uso habitual y más común y de emplear de forma básica tanto recursos tradicionales como las TIC para, con sentido crítico, recabar información en distintas fuentes, realizar una tarea específica y adquirir conocimientos generales relacionados con otras materias, con asuntos cotidianos, o con temas que sean de su interés, así como para leer por placer o entretenimiento, mostrando respeto a las ideas y opiniones de los demás.</p>
<p>Competencias del criterio SGN03C06</p>	<p style="text-align: center;">Comunicación Lingüística, Competencia Digital, Competencias Sociales y Cívicas</p>

<p>SGN03C07</p>	<p>Aplicar las estrategias más adecuadas para comprender la idea general, los puntos más relevantes e información importante de textos, sean manuscritos, en formato impreso o digital, con el fin de responsabilizarse gradualmente de su propio aprendizaje, desarrollar su autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.</p> <p>Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado como aprendiente autónomo es capaz de aplicar estrategias (movilización de información previa, formulación de hipótesis sobre contenido y contexto...) para comprender mensajes escritos breves y bien estructurados (instrucciones generales y claras, correspondencia personal sencilla, la idea general de correspondencia formal, el sentido general y algunos detalles de textos periodísticos muy breves, la información específica esencial en páginas Web y otros materiales de referencia, etc.) que versen sobre asuntos habituales en situaciones cotidianas, aspectos concretos de temas de interés personal o educativo. Todo ello con el fin de que el alumnado asuma paulatinamente un papel preponderante en su propio aprendizaje, adquiera autonomía y aproveche el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.</p>
<p>Competencias del criterio SGN03C07</p>	<p>Aprender a Aprender, Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor</p>
<p>SGN03C08</p>	<p>Escribir textos breves y sencillos con estructura clara, adecuados al receptor y al contexto y que traten sobre temas cotidianos, generales, o de interés propio, respetando las convenciones escritas de uso más común, con el fin de participar con progresiva autonomía en situaciones corrientes en los ámbitos personal, público y educativo.</p> <p>Este criterio busca comprobar que el alumnado como agente social es capaz de crear y completar cuestionarios con información personal básica y relativa a sus intereses o aficiones, tanto en formato papel como digital, y de redactar textos en cualquier soporte como notas y mensajes (en blogs, foros, redes sociales, notas adhesivas, etc.), así como correspondencia personal en la que establece y mantiene contacto social y correspondencia formal muy básica dirigida a instituciones públicas o privadas o a entidades comerciales, empleando un registro informal o neutro, usando una variedad suficiente de léxico de uso habitual, al igual que un repertorio limitado de estructuras morfosintácticas sencillas para intercambiar información, opiniones y puntos de vista simples y directos, dar instrucciones o indicaciones, describir sentimientos, etc., Del mismo modo, se trata de constatar que conoce y respeta la función y el propósito comunicativo mediante la utilización de sus exponentes más comunes, empleando de manera adecuada los signos de puntuación elementales (p. ej. punto, coma) y las reglas ortográficas básicas (p. ej. uso de</p>

	<p>mayúsculas y minúsculas), así como los patrones discursivos de uso más habitual y mecanismos sencillos (deixis, conectores, yuxtaposición, etc.) para dotar al texto de la suficiente cohesión y coherencia.</p> <p>Con todo ello, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de utilizar sus conocimientos sobre elementos lingüísticos de uso habitual y más común y de emplear recursos tradicionales y las TIC de forma básica para establecer y mantener relaciones basadas en el respeto y la colaboración, con el fin de realizar tareas o resolver problemas prácticos y dar sus opiniones e ideas sobre aspectos generales relacionados con otras materias, o sobre asuntos cotidianos, conocidos o de su interés, observando las convenciones formales y las normas de cortesía básicas.</p>
Competencias del criterio SGN03C08	Comunicación Lingüística, Competencia Digital, Competencias Sociales y Cívicas
SGN03C09	<p>Aplicar las estrategias adecuadas para redactar textos breves, sencillos y con una estructura clara, sean manuscritos, impresos o en formato digital, con el fin de responsabilizarse gradualmente de su propio aprendizaje, desarrollar su autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.</p> <p>Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado como aprendiente autónomo es capaz de aplicar estrategias (copiar formatos, fórmulas y modelos convencionales propios de cada tipo de texto, evaluación, autocorrección...) para elaborar textos escritos breves (cuestionarios sencillos con información básica, notas y mensajes, correspondencia breve sea personal, sea formal muy básica, etc.), sobre temas habituales en situaciones cotidianas o del propio interés. Todo ello con el fin de que el alumnado asuma paulatinamente un papel preponderante en su propio aprendizaje, adquiera autonomía y aproveche el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.</p>
Competencias del criterio SGN03C09	Aprender a Aprender, Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor

<p style="text-align: center;">SGN03C10</p>	<p>Aplicar a la comprensión y producción del texto los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos básicos y significativos de los países donde se habla la lengua extranjera, adaptando estos al contexto en que se desarrollan, respetar las convenciones comunicativas más elementales, mostrando un enfoque intercultural y una actitud de empatía hacia las personas con cultura y lengua igual o distinta, y desarrollar una visión creativa y emocional del aprendizaje propiciadora de la motivación y del pensamiento efectivo y divergente, con el fin de identificar la lengua extranjera como vehículo para el entendimiento entre los pueblos y de contribuir al pleno desarrollo personal, creativo y emocional del individuo.</p> <p>Con este criterio se pretende comprobar la capacidad del alumnado como hablante intercultural de identificar aspectos esenciales de la cultura a la que accede a través de la lengua extranjera por diferentes medios (Internet, películas, programas de televisión, revistas, contacto directo con hablantes de la lengua, etc.), como aquellos relativos a las peculiaridades sociolingüísticas (registros, lenguaje gestual...), a la vida cotidiana (hábitos de estudio, actividades de ocio, rutinas diarias, etc.), a las condiciones de vida y entorno, a las relaciones interpersonales (entre hombres y mujeres, en la familia, en el centro educativo, en los centros de ocio...), a las convenciones sociales (normas de cortesía, costumbres, tradiciones ...), a aspectos geográficos e históricos relevantes y a las diferentes representaciones artísticas (cine, música, literatura, pintura, arquitectura, fotografía, etc.), así como su capacidad de incorporar estos elementos de la misma a sus producciones.</p> <p>Por otro lado, este criterio determina la capacidad del alumnado para reflexionar sobre las diferencias y similitudes más significativas existentes entre la lengua y la cultura propias y las de la lengua extranjera, valorando la lengua y la cultura extranjera como medio de adquirir estrategias y saberes de utilidad para su crecimiento personal, emocional y académico. Asimismo, se pretenden constatar en el alumnado actitudes de interés, deferencia y tolerancia relativas a las variedades sociales, lingüísticas y culturales, teniendo en cuenta la multiculturalidad y el multilingüismo existentes en Canarias.</p> <p>Por último, este criterio pretende que el alumnado como sujeto emocional y creativo, desde sus centros de interés, demuestre motivación y sentimientos positivos que permitan un desarrollo creativo y emocional favorable, a través de diferentes experiencias, recursos (tradicionales y tecnológicos), contextos, representaciones artísticas y culturales en todas sus dimensiones (el cine, el teatro, la música, la danza, la literatura, la pintura...) gestionando su estado de ánimo y participando activamente en situaciones de aprendizaje, con el fin de favorecer su pleno desarrollo en los ámbitos personal, social y educativo.</p>
<p>Competencias del criterio SGN03C10</p>	<p style="text-align: center;">Comunicación Lingüística, Competencias Sociales y Cívicas, Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor, Conciencia y Expresiones Culturales</p>

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA/CONCRECIÓN

Modelos de Enseñanza: modelo expositivo, modelo de enseñanza directa, simulación, modelo de investigación guiada y juego de roles.

Fundamentos metodológicos: durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es necesario que haya comunicación entre el alumnado y el profesorado en el idioma de estudio, por lo que en esta Situación de Aprendizaje prestaremos suma importancia al enfoque comunicativo. No obstante, también utilizaremos otras metodologías como, por ejemplo:

- La metodología activo-participativa: partiendo de los intereses de los estudiantes, conseguiremos que estos sean los protagonistas de su propio aprendizaje. Para ello, utilizaremos actividades lúdicas y creativas.
- El juego de roles: este permitirá al estudiantado desarrollar la competencia comunicativa en la lengua meta a través de actividades en las que tendrá que adoptar un papel determinado.
- La metodología audiovisual: al utilizar algunos materiales audiovisuales para indagar en los temas correspondientes como, por ejemplo, el vídeo sobre los clichés y los estereotipos o el de Mayo del 68.
- El método expositivo: donde el profesorado explicará la información que el alumnado debe aprender y este último, por su parte, deberá demostrar sus conocimientos a través de un producto final.
- El método directo: los contenidos y las actividades se llevarán a cabo por medio de la lengua francesa, pues de esta forma mantendremos al estudiantado en continuo contacto con el idioma.

Actividades de la SA

[1] *Activité d'initiation. J'imagine la vie des célébrités françaises*

En la primera sesión, daremos a conocer algunas celebridades francesas y, en relación con el tema, pediremos la elaboración de una redacción en pasado. Por ello, comenzaremos la clase haciendo un breve repaso sobre el tiempo verbal del *passé composé* y del *imparfait* [[anexo I](#)]. Una vez finalizada la explicación, daremos pie a la realización del juego de la Batalla naval sobre los tiempos que estamos trabajando, cuya agrupación se hará por parejas [[anexo II](#)]. Con esta actividad, pretendemos reforzar los conocimientos adquiridos.

En la segunda parte de la clase, pasaremos a realizar una actividad que hemos preparado para enseñar algunos famosos de origen galo, ya sean actores, cantantes o escritores. Para ello, los discentes deberán observar una serie de fichas que les entregaremos con la imagen de un famoso y diversas actividades que podemos realizar en nuestro tiempo libre [[anexo III](#)]. Seguidamente, los alumnos deberán redactar cinco frases cortas (inventadas) en las que presenten las actividades que hicieron las celebridades, utilizando el *passé composé* y el *imparfait*. Por ejemplo: *Édith Piaf a été une chanteuse qui aimait faire du vélo.*

Cod. Criterios Ev.	Productos / instrumentos de evaluación	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios	Observaciones
SGN03C01	- Comprensión oral	Trabajo individual y por parejas	1	- Ordenador	Aula con recursos TIC	
SGN03C02	- Expresión escrita			- Proyector		
SGN03C04	- Comunicación			- Fichas explicativas		
SGN03C05				- Juego de la Batalla naval		
SGN03C08				- Fichas con las imágenes		
SGN03C09				- Libreta y bolígrafo		

[2] *Les clichés et les stéréotypes des pays*

En la segunda sesión, abordaremos el tema de los clichés y los estereotipos. Para ello, comenzaremos explicando las diferencias que hay entre ambos términos [[anexo IV](#)] y, seguidamente, nos apoyaremos en la proyección del vídeo de Cédric Villain: «[Cliché ! version française](#)», donde se exponen los clichés y los estereotipos de los franceses. Tras haber visionado la grabación dos veces de forma subtitulada, aclararemos las dudas presentadas y pasaremos a realizar un cuestionario en *Kahoot!* sobre el vídeo expuesto [[anexo V](#)].

En la segunda parte de la clase, realizaremos un breve repaso de las preposiciones de los países con el fin de poder llevar a cabo la última actividad de esta sesión. Para comprobar que el alumnado ha adquirido correctamente los conocimientos, propondremos jugar por parejas o tríos a *Où est Charlie ?*, donde cada estudiante deberá elegir tres países que figuren en el mapa que les entregaremos [[anexo VI](#)] para esconder a Charlie y que su contrincante adivine donde se encuentra.

Para finalizar la clase, pediremos a los discentes que, con los mismos compañeros con los que están colocados redacten seis frases donde expongan los clichés o los estereotipos de seis países distintos. Por ejemplo: *En France, les Français mangent des escargots*, o bien: *Au Maroc, les Marocains disent «Salam Malecum»*.

Cod. Criterios Ev.	Productos / instrumentos de evaluación	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios	Observaciones
SGN03C01	- Comprensión oral	Trabajo individual, gran grupo y pequeños grupos	1	- Internet	Aula con recursos TIC	
SGN03C02	- Comprensión escrita			- Ordenador		
SGN03C05	- Expresión oral			- Proyector		
SGN03C06	- Expresión escrita			- <i>PowerPoint</i>		
SGN03C07				- Ficha explicativa		
SGN03C08				- <i>YouTube</i>		
SGN03C09				- Mapamundi		
SGN03C10				- <i>Kahoot!</i>		

[3] C'est où... ?

La tercera sesión de esta Situación de Aprendizaje estará destinada a enseñar cómo se dan las indicaciones en francés para llegar a algún lugar. Así pues, comenzaremos la clase explicando las direcciones y las preguntas y respuestas más frecuentes que utilizamos para informar [[anexo VII](#)].

Tras finalizar esta primera parte, reforzaremos los conocimientos con un juego de rol, en el que los discentes deberán colocarse por parejas e imaginar que uno es un parisino y el otro un turista. Este último deberá preguntarle a su compañero (el parisino) cómo se llega a algún monumento de París que se encuentra en el mapa [[anexo VIII](#)] y este se encargará de indicarle el itinerario adecuado, mencionando las calles y las direcciones por las que deberá pasar. Como en el mapa no figuran las calles, los discentes podrán utilizar *Google Maps* para ayudarse. Una vez finalizada la explicación, los jugadores deberán intercambiarse los roles.

Por último, finalizaremos la clase realizando dos cuestionarios en *Kahoot!*, donde encontraremos, por un lado, preguntas sobre los monumentos parisinos que salían en el mapa y, por otro, preguntas sobre cómo se dan las indicaciones en francés [[anexo IX](#)].

Cod. Criterios Ev.	Productos / instrumentos de evaluación	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios	Observaciones
SGN03C01	- Comprensión oral	Trabajo por parejas y gran grupo	1	- Internet	Aula con recursos TIC	
SGN03C02	- Comprensión escrita			- Proyector		
SGN03C04	- Expresión escrita			- Ordenador		
SGN03C06	- Expresión oral			- Tableta o móvil		
SGN03C07				- Ficha explicativa		
SGN03C08				- Mapa de París		
SGN03C09				- <i>Google Maps</i> - <i>Kahoot!</i>		

[4] Allons faire les courses !

En la cuarta sesión, el alumnado aprenderá a hacer la compra en los diferentes comercios que hay en una ciudad. Para ello, comenzaremos explicando el vocabulario de la comida a través de una actividad en la que los discentes deberán unir los nombres de los alimentos a las imágenes correspondientes y, luego, clasificarlos en las tiendas expuestas [\[anexo X\]](#).

Una vez finalizada la actividad, continuaremos la clase haciendo un breve repaso de las profesiones y los comercios [\[anexo XI\]](#). Estas explicaciones serán apoyadas mediante un juego que hemos preparado para realizar por grupos de tres: el dominó [\[anexo XII\]](#) y cuyo objetivo será unir las imágenes a las descripciones de la profesión correspondiente.

Finalmente, propondremos al alumnado que, por parejas, redacte un diálogo entre el vendedor de una tienda y el cliente, siguiendo las consignas que se le piden: saludo inicial, pedir cinco productos diferentes y saludo final. El vocabulario que se utilice deberá ser el que se haya trabajado en esta sesión [\[anexo XIII\]](#). Cuando terminen deberán asumir el papel de los personajes y leerlo en voz alta.

Cod. Criterios Ev.	Productos / instrumentos de evaluación	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios	Observaciones
SGN03C01	- Comprensión oral	Trabajo individual y grupos de tres	1	- Internet	Aula con recursos TIC	
SGN03C02	- Comprensión escrita			- Proyector		
SGN03C04	- Expresión escrita			- Ordenador		
SGN03C06	- Expresión oral			- Fichas explicativas		
SGN03C07				- Actividad		
SGN03C08				- Juego		
SGN03C09				- Libreta y bolígrafo		

[5] *L'art de la cuisine parisienne*

En la quinta sesión, pediremos al estudiantado que elabore un plato típico parisino en sus casas a partir de los contenidos que trabajaremos durante la clase. Durante este proceso, deberá grabarse explicando la preparación de la receta. Para ello, comenzaremos exponiendo diferentes platos típicos de la ciudad mencionada mediante la proyección de imágenes en un *PowerPoint* [anexo XIV]. Mientras tanto, el estudiantado deberá ir identificando los alimentos que contiene cada uno.

A continuación, repartiremos una ficha con el vocabulario de los utensilios de la cocina junto con un crucigrama relacionado con el tema para que los discentes lo completen [anexo XV]. Esta misma mecánica la repetiremos para trabajar los verbos más utilizados cuando cocinamos (*battre, mélanger, verser, cuire*, entre otros) [anexo XVI]. En ambos temas, haremos hincapié en la correcta pronunciación para facilitar la grabación del vídeo.

Por último, el alumnado deberá elegir el plato que considere más interesante y fácil de elaborar a partir de los que le hemos expuesto al principio de la sesión o, si lo prefiere, también podrá optar por buscar otro diferente en Internet. En el tiempo restante, los discentes podrán redactar el guion que van a utilizar durante la grabación.

Cod. Criterios Ev.	Productos / instrumentos de evaluación	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios	Observaciones
SGN03C01	- Comprensión oral	Trabajo individual	1	- Internet	Aula con recursos TIC	El estudiantado deberá enviar el vídeo al correo de la docente
SGN03C02	- Comprensión escrita			- Ordenador		
SGN03C03	- Expresión oral			- Proyector		
SGN03C04	- Pronunciación			- Cámara		
SGN03C05				- Fichas explicativas		
SGN03C06				- Crucigramas		
SGN03C07				- <i>PowerPoint</i>		
SGN03C10						

[6] *Qu'est-ce qui s'est passé en 1968 ?*

En la sexta sesión, nuestro objetivo será que el estudiantado conozca los principales acontecimientos de Mayo del 68. Para ello, comenzaremos exponiendo brevemente lo que sucedió en ese año, con el fin de situar a los discentes en un contexto [[anexo XVII](#)]. Para completar esta explicación, proyectaremos el vídeo «[C'est quoi Mai 68 ? \(EP. 611\) - 1 jour, 1 question](#)», con el que realizaremos una prueba de comprensión oral [[anexo XVIII](#)] que consiste en unir las respuestas a las preguntas correspondientes.

Una vez finalizada la actividad corregiremos la actividad propuesta y resolveremos las dudas que hayan podido surgir.

Cod. Criterios Ev.	Productos / instrumentos de evaluación	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios	Observaciones
SGN03C01	- Comprensión oral	Gran grupo y trabajo individual	1	- Internet	Aula con recursos TIC	
SGN03C02	- Comprensión escrita			- Ordenador		
SGN03C04	- Expresión oral			- Proyector		
SGN03C06				- <i>PowerPoint</i>		
SGN03C07				- Ficha explicativa		
SGN03C10				- Actividad		
				- <i>YouTube</i>		

[7] Évaluons nos connaissances

En la última sesión, los estudiantes deberán demostrar los conocimientos que han adquirido a lo largo de esta Situación de Aprendizaje a través de una exposición grabada en vídeo (cuya duración oscilará entre los cinco y los siete minutos como máximo), donde narren una experiencia imaginaria que hayan vivido durante su viaje a París. En ella, deberán incluir los sitios que visitaron, los platos que probaron, si vieron a alguna celebridad, explicar brevemente en qué consistió el movimiento de Mayo del 68, entre otros.

Para que les resulte más fácil de realizar, utilizaremos la hora para recapitular todos los contenidos trabajados, así como también podrán empezar el guion para corregirlo en la clase y resolver dudas.

Cod. Criterios Ev.	Productos / instrumentos de evaluación	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios	Observaciones
SGN03C01 SGN03C02 SGN03C03 SGN03C04 SGN03C05 SGN03C10	- Comprensión oral - Expresión oral - Pronunciación	Gran grupo y trabajo individual	1	- Internet - Ordenador - Proyector - Libreta y bolígrafo - Cámara	Aula con recursos TIC	El vídeo deberá ser enviado al correo de la profesora

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Fuentes:

A CUP OF FRENCH (2018): «La maison d'être». Recurso en línea: <https://acupoffrench.com/french-grammar/auxiliary-verb-etre/> [Consultado el 27/04/2020].

LA TOUPIE (s.f.): «Stéréotype». Recurso en línea: <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Stereotype.htm> [Consultado el 27/04/2020].

CEDRIC VILLAIN (2010): «Cliché ! Version française». *YouTube*. Recurso en línea: <https://www.youtube.com/watch?v=OCIAyHEFTrQ&t=> [Consultado el 30/04/2020].

MAP OF PARIS (s.f.): «Mapa de turismo de París». Recurso en línea: <https://es.map-of-paris.com/monumentos-mapas/mapa-de-turismo-de-par%C3%ADs> [Consultado el 28/04/2020].

NATURELLEMENT FRANÇAIS (2017): «Les commerces en français». Recurso en línea: <https://www.naturellementfrancais.com/fr/blog/commerces-fle.html> [Consultado el 29/04/2020].

CUISINEAZ (s.f.): «15 spécialités parisiennes». Recurso en línea: <https://www.cuisineaz.com/diaporamas/specialites-parisiennes-528/interne/-1.aspx> [Consultado el 29/04/2020].

LEARN FRENCH VISIT FRANCE (s.f.): «Mots croisés de la cuisine». *Pinterest*. Recurso en línea: <https://www.pinterest.at/pin/573786808759967783/> [Consultado el 02/05/2020].

LE FLE POUR LES CURIEUX (2016): «Vocabulaire de la cuisine en plus encore (A2)». Recurso en línea: <https://leflepourlescurieux.fr/vocabulaire-de-la-cuisine-et-plus-encore-a2/> [Consultado el 02/05/2020].

ISLCollective (2015): «Verbes de la cuisine». Recurso en línea: <https://fr.islcollective.com/francais-fle-fiches-pedagogiques/grammaire/-infinitif/verbes-de-la-cuisine/81695> [Consultado el 02/05/2020].

Kahoot! Recurso en línea: <https://kahoot.com/schools-u/>

1 JOUR, 1 QUESTION (2018) : «C'est quoi Mai 68 ? (EP. 611) - 1 jour, 1 question». *YouTube*. Recurso en línea: https://www.youtube.com/watch?v=0y_CPJErY1A&t= [Consultado el 07/05/2020].

Observaciones: para poder llevar a cabo esta propuesta didáctica, es fundamental que las aulas estén dotadas de los recursos necesarios. Por ejemplo: un ordenador, un proyector e Internet, pues algunos juegos o actividades requieren de estos materiales, como es el caso del *Kahoot!* o los vídeos de comprensión oral. Además, en algunas sesiones se requiere que los discentes hayan estudiado previamente algunos contenidos para poner en práctica nuestros juegos.

De igual forma, cabe destacar que los contenidos y los materiales han sido adaptados al nivel de 3.º de ESO para que nos resulte más fácil despertar su interés por el tema expuesto.

Propuestas: con esta Situación de Aprendizaje pretendemos llamar la atención del alumnado utilizando diversos juegos para trabajar los contenidos propuestos, ya sean de carácter cultural, lexical o gramatical. De esta forma, incrementaremos su interés por la asignatura y los discentes adquirirán los conocimientos de forma lúdica.

Al tratarse de estudiantes que no tienen demasiado nivel en la Segunda Lengua Extranjera (francés), algunas palabras del vocabulario podrían resultar difíciles de entender. Sin embargo, este problema lo podemos solventar utilizando el diccionario en línea con los ordenadores o dispositivos móviles. De esta manera, el estudiantado aprenderá a hacer un buen uso de estas herramientas.

7.1.1. Anexos de la Situación de Aprendizaje: I – XVIII

- Anexo I: revisión del pretérito perfecto compuesto y del imperfecto



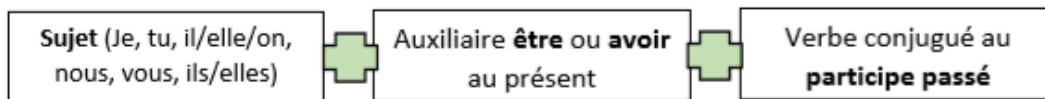
Langue française

3è ESO

RÉVISION : LE PASSÉ COMPOSÉ ET L'IMPARFAIT

1. Le passé composé

œ Formation :



Par exemple :

J'ai acheté – tu as voyagé – nous sommes arrivé(e)s – vous êtes né(e)s

œ Emploi :

On utilise le passé composé pour exprimer un fait accompli à un moment donné du passé.

➤ Fait ponctuel :

Mon frère est allé au supermarché la semaine dernière

Hier, **il a eu** un accident d'avion

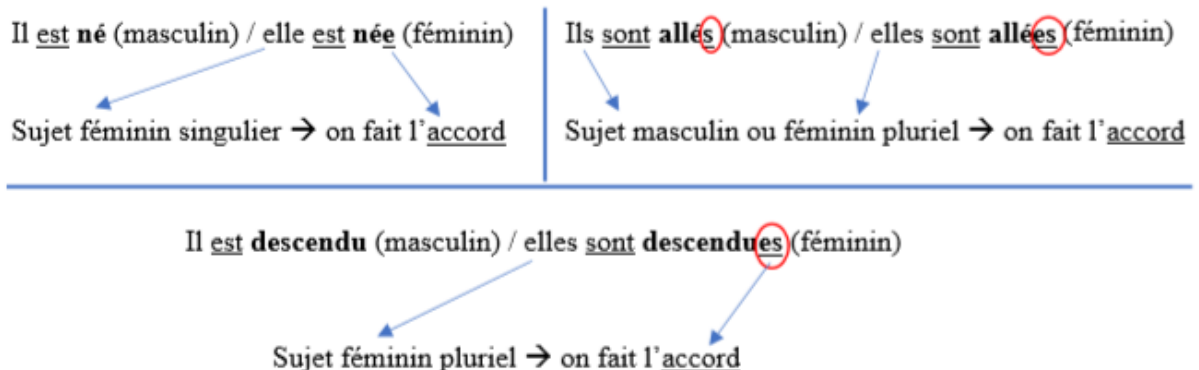
Je suis née en 1997

➤ Une succession d'événements :

« À la fin du match, **le journaliste est descendu** sur le court de tennis, **il a tendu** son micro au jeune champion et lui **a posé** beaucoup de questions. Puis, **il a pris** des photos ».

œ Observation :

Quand on utilise l'auxiliaire être, on accorde le participe passé en genre et en nombre avec le sujet du verbe. Par exemple :





Souvenez-vous :

Les verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire être sont :

➤ Ceux de la **maison d'être** :



Consulte en ligne : <https://bit.ly/3i8CttT>

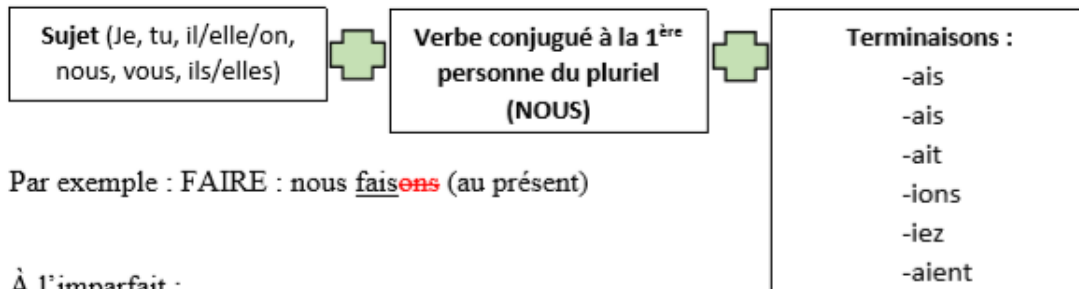
➤ Les **verbes pronominaux** (précédés de « se ») :

Se réveiller, se lever, se laver, s'habiller, se préparer, se maquiller, se coucher, s'amuser, s'ennuyer, s'asseoir, se perdre, se fâcher ...



2. L'imparfait

œ Formation



Par exemple : FAIRE : nous faisons (au présent)

À l'imparfait :

Je faisais, tu faisais, elle faisait, nous faisions, vous faisiez, ils faisaient

œ Les auxiliaires être et avoir

	Être	Avoir
Je/ J'	étais	avais
Tu	étais	avais
Il/ elle/ on	était	avait
Nous	étions	avions
Vous	étiez	aviez
Elles/ils	étaient	avaient

œ Emploi :

Ce temps du passé exprime :

➤ **Une durée sans précision sur ses limites**

Quand j'étais petite, j'aimais jouer au bingo.

➤ **Une description**

« Il faisait beau, le ciel était bleu et le soleil brillait ; les enfants jouaient dans le jardin ».

➤ **Une habitude**

J'allais au gym tous les weekend avec ma meilleure amie. / Ma meilleure amie et moi allions au gym tous les weekend.

- [Anexo II](#): juego de la batalla naval sobre el *passé composé* y el *imparfait* (recurso de elaboración propia)

Bataille navale du passé composé et de l'imparfait

Placez 4 bateaux sur la grille :

- ☞ 1 porte-avion de 5 cases (soulignées en jaune)
- ☞ 1 croiseur de 4 cases (soulignées en vert)
- ☞ 1 torpilleur de 3 cases (soulignées en rose)
- ☞ 1 sous-marin de 2 cases (soulignées en bleu)



Touché → X
Raté → O
Coulé → ■

	JE	TU	IL / ELLE / ON	NOUS	VOUS	ILS / ELLES
CHANTER	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
AIMER	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DANSER	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NETTOYER	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NAGER	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CUISINER	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ALLER	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ÊTRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
AVOIR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- [Anexo III](#): fichas de las celebridades francesas y las actividades de ocio (recurso de elaboración propia)

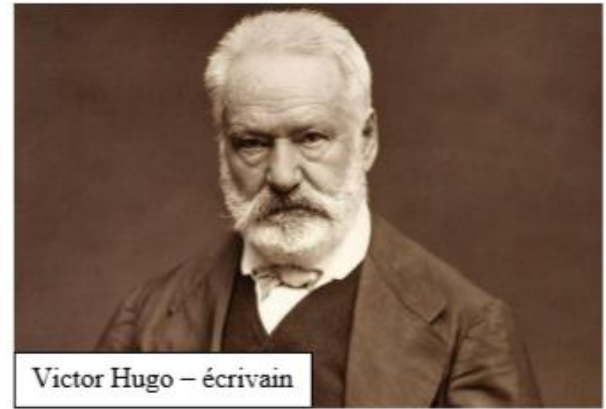




Marion Cotillard – actrice



Omar Sy – acteur



Victor Hugo – écrivain







- **Anexo IV**: explicación de los clichés y los estereotipos (recurso de elaboración propia)

LES CLICHÉS ET LES STÉRÉOTYPES

LANGUE FRANÇAISE
3È ESO



QU'EST-CE QUE C'EST UN CLICHÉ ?

- Un cliché est une idée ou une expression qu'on entend répéter très souvent et qui est devenue un topique.
- On peut dire que le cliché est une représentation de la réalité.

• Exemples:

- Au Mexico, on mange des *tacos*



- Quand on n'est plus amoureux, on dit en espagnol : « No eres tú, soy yo »



- La pétanque est le sport le plus pratiqué en France



QU'EST-CE QUE C'EST UN STÉRÉOTYPE ?

- Un stéréotype est l'idée, l'opinion ou la représentation, qu'on fait d'un groupe de personnes ou d'une classe sociale.
- Synonyme : préjugé
- Exemples :
 - « Les savants sont distraits »
 - « Les Allemands sont disciplinés »
 - « Les fonctionnaires sont des privilégiés »

Souvenez-vous:

Les stéréotypes des cultures ou des ethnies peuvent promouvoir le racisme ou la xénophobie, donc
IL FAUT LES ÉVITER!



Consulte en ligne : <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Stereotype.htm>

- [Anexo V](#): Kahoot! sobre el vídeo «[Cliché ! version française](#)» de Cédric Villain (recurso de elaboración propia)

D'après la vidéo: les Français mangent...



17



Skip


0 Answers

▲ du riz, de la viande de lapin	◆ de la paella, des omelettes, de la viande de cheval
● des escargots, du fromage (puant), des grenouilles	■ des pâtes, des "tacos", des escargots

La cuisine française est connue comme la pire du monde



18



Skip


0 Answers

◆ True	▲ False
--------	---------

Les Français boivent...



17



Skip

0 Answers

▲ de l'eau (fraîche ou gazeuse)	◆ du vin et du champagne
● des sodas (CocaCola, Fanta...)	■ du chocolat chaud

En France, on écoute de la guitare partout



Skip

16



0
Answers

◆ True

▲ False

Quel est ou quels sont les stéréotypes des Français qu'on mentionne dans la vidéo?



Skip

17



0
Answers

▲ "En France, les serveurs sont grossiers"

◆ "Les garçons français sont bavards (parlent beaucoup)"

● "Les Français ne se lavent pas"

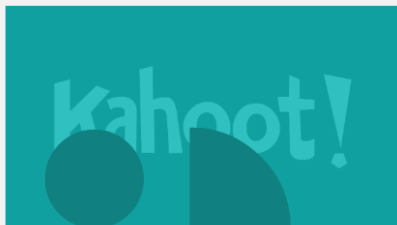
■ "Les filles françaises ne se rasent pas"

D'après vous, quels sont les clichés des Chinois ?



Skip

18



0
Answers

▲ Fromage, béret, Jeaane d'Arc

◆ Tauromachie, flamenco, horaire décalé

● Pâtes, Leonardo da Vinci, Tour de Pise

■ Chapeau pointu, baguettes, arts marciaux

- [Anexo VI](#): juego «Où est Charlie?»

OÙ EST CHARLIE?



Choisissez 3 pays ou villes pour cacher Charlie.
 Votre copain ou copine devra deviner les pays que vous avez choisi en vous demandant :
 « Est-ce que Charlie est... (aux États-Unis) ? »

Souvenez-vous :

- Les prépositions des pays sont : en, au, aux
- La préposition des villes est : à

Le monde : planisphère politique



2000 km à l'équateur

- **Anexo VII: explicación para aprender a dar indicaciones (recurso de elaboración propia)**



Donner les indications :

Tout d'abord, pour **demander les directions** à quelqu'un, on doit dire :

- Excusez-moi, Madame/ Monsieur...

1. S'il s'agit d'un endroit qu'on connaît, on pose la question suivante :

- Où se trouve... (article défini (le, la, l', les + l'endroit) ?

Par exemple : où se trouve la **Tour Eiffel** ? / où se trouve le **Louvre** ?

2. S'il s'agit d'un endroit qui n'est pas spécifique, tel qu'une boutique, une pharmacie... on pose la question suivante :

- Est-ce qu'il y a... (article indéfini (un, une, des) + l'endroit) ?

Par exemple : est-ce qu'il y a un **arrêt de métro** près d'ici ?

Si l'on veut **indiquer le chemin**, on peut dire :

- Prenez la rue / le boulevard / l'avenue / le chaussée... + le nom de la voie

Par exemple : prenez l'Avenue de l'Opéra

- Continuez tout droit



- Tournez à droite



- Tournez à gauche



- Tournez la première/ deuxième à droite



Deuxième

Première

- Tournez la première/ deuxième à gauche





Langue française
3^è ESO

- Traversez la rue



- Montez la rue

- Descendez la rue



- Jusqu'au bout de la rue

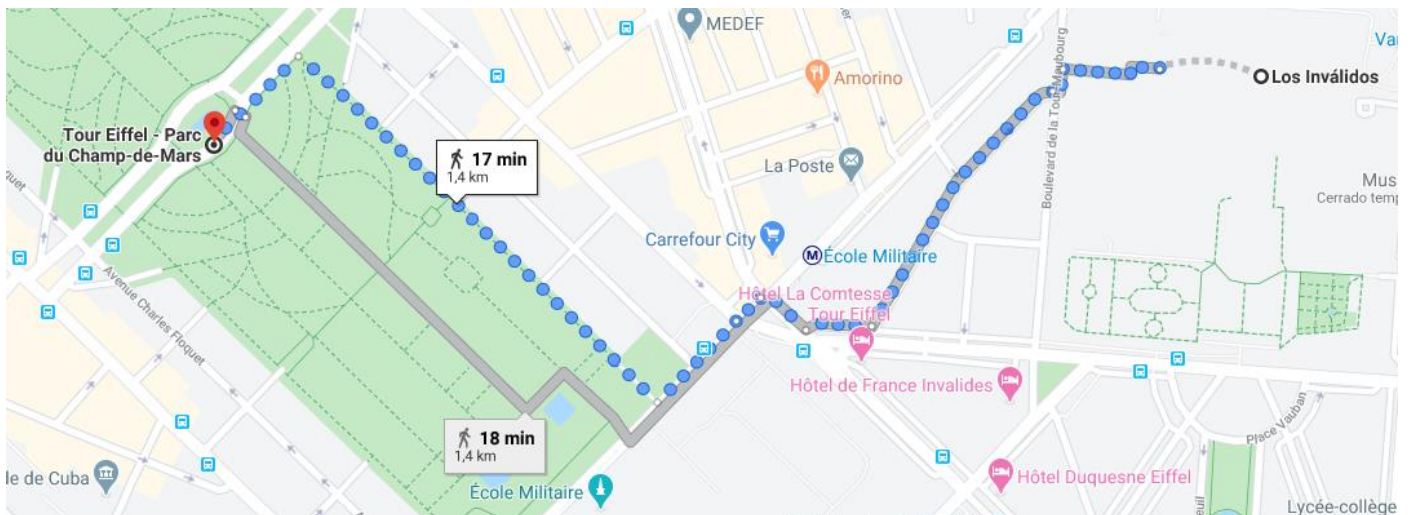


- Point de départ

- Point d'arrivée



EXEMPLE : Hôtel les Invalides – La Tour Eiffel



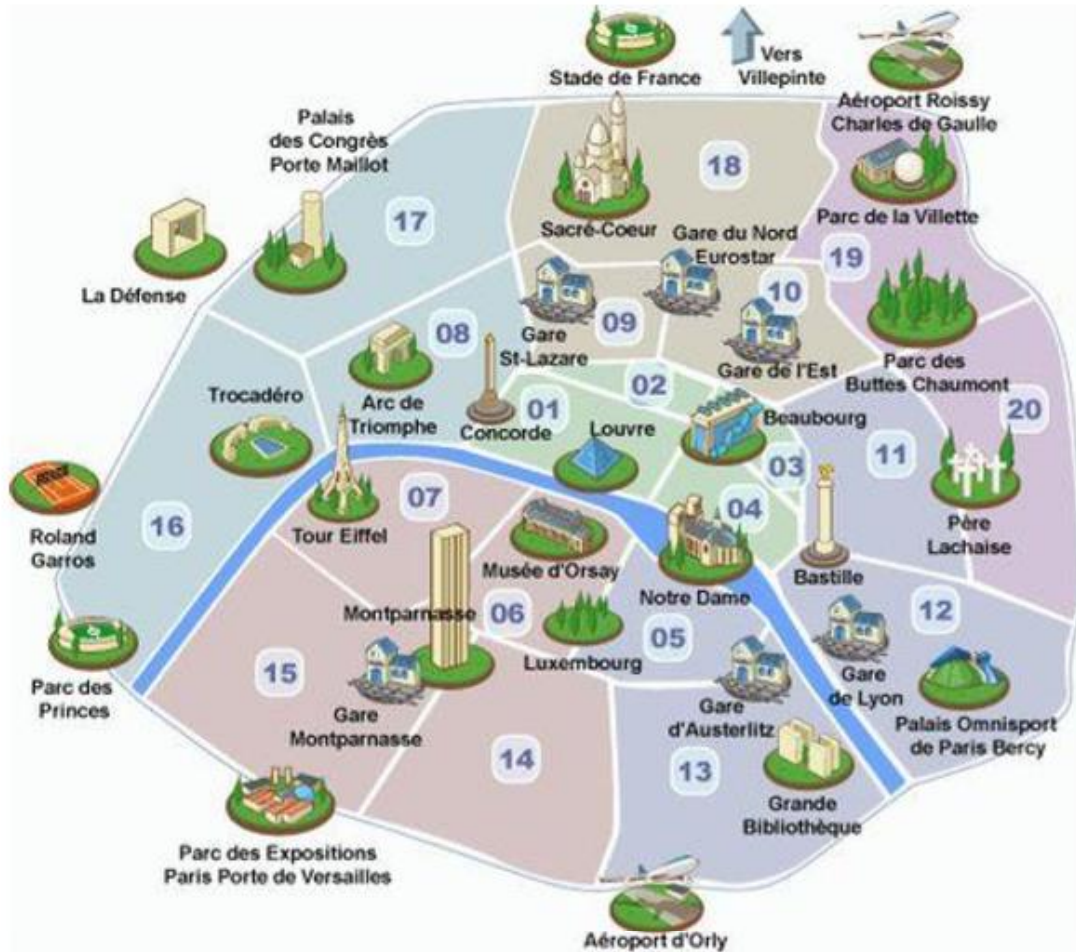
1. Prenez le Boulevard de la Tour-Maubourg
2. Tournez à gauche sur la rue Chevert
3. Continuez tout droit jusqu'à l'Avenue de Tourville
4. Tournez à droite vers l'École Militaire
5. Prenez la Place Joffre
6. Tournez à droite sur Allée Adrienne Lecouvreur
7. Dans l'Avenue Joseph Bouvard, prenez à gauche
8. Continuez tout droit jusqu'à la Tour Eiffel

- [Anexo VIII](#): juego para aprender a dar las indicaciones (recurso de elaboración propia)



Langue française
3^e ESO

Carte de Paris



Consulté en ligne : <https://bit.ly/3g3lqYv>

Imaginez que vous êtes un(e) touriste qui veut visiter un monument parisien, mais vous êtes perdu(e). Votre copain ou copine devra vous indiquer le chemin pour y arriver.

Vous pouvez chercher l'itinéraire sur *Google Maps* pour vous aider.

- [Anexo IX](#): A) Kahoot! sobre los monumentos parisinos (recurso de elaboración propia)

À Paris, il n'y a pas d'aéroports



Skip

18



0
Answers

◆ True

▲ False

Ce monument ne se trouve pas à Paris :



Skip

17



0
Answers

▲ Le Sacré-Coeur

◆ L'Arc de Triomphe

● Le cimetière du Père Lachaise

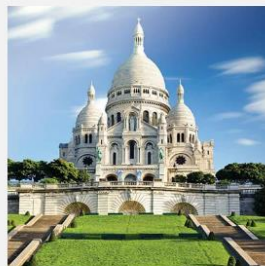
■ La Place de la Bourse

Le Sacré-Coeur est...



Skip

17



0
Answers

▲ une cathédrale

◆ un musée


● un cimetière

■ une basilique

Question bonus** La Tour Eiffel se trouve dans le...



17



Skip

0 Answers


▲ Septième arrondissement	◆ Premier arrondissement
● Cinquième arrondissement	■ quinzisième arrondissement

- [Anexo IX](#): B) Kahoot! sobre las indicaciones (recurso de elaboración propia)

Tournez à gauche...



17



Skip


0 Answers

◆ True	▲ False
--------	---------

Qu'est-ce qu'elle doit faire?



17



Skip

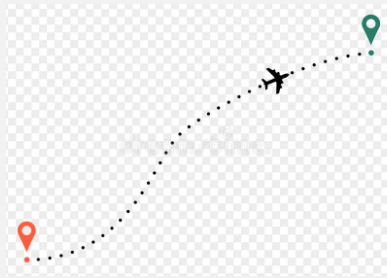
0 Answers

▲ Tourner à gauche	◆ Monter la rue
● Descendre la rue	■ Tourner à droite

Quel est l'antonyme de "point de départ" ?



18



Skip

0
Answers

- ▲ Sur le point
- ◆ Point d'arrivée
- Point de vue
- Au point de

Si je me trouve ici, qu'est-ce que je dois faire?



16



Skip

0
Answers

- ▲ Monter la rue
- ◆ Aller au point d'arrivée
- Tourner à droite
- Traverser la rue

Question bonus** La flèche indique prendre la première à gauche ?



18



Skip

0
Answers

- ◆ True
- ▲ False

























- Anexo X: juego para aprender el vocabulario de la comida (recurso de elaboración propia)



Langue française
3è ESO

Le vocabulaire des aliments

1. Placez les noms des aliments dans les cases correspondantes

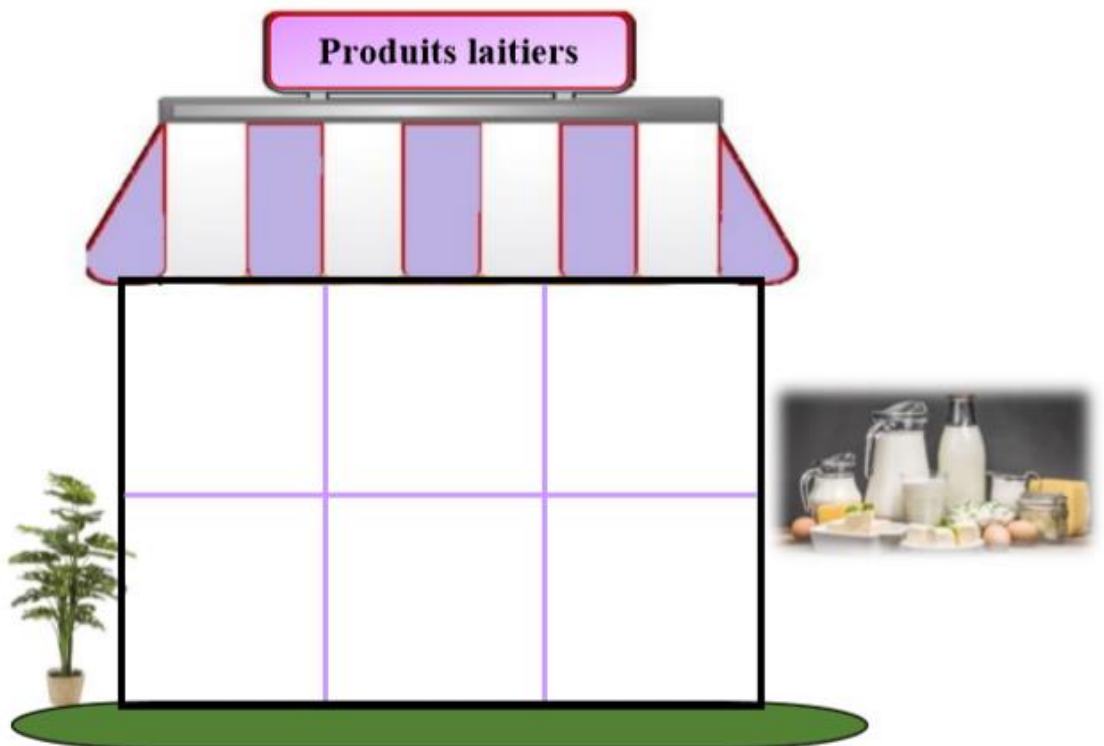
				
				
				

Les fruits secs Les légumes secs Les œufs
 Le riz La poire L'orange
 La fraise Le pain La viande Le sel
 La tomate L'eau Les petits pois La saucisse
 L'huile La soupe Le jambon La banane
 Le lait La pomme Le fromage La farine
 Le citron Le poisson Les spaghettis
 Le sucre Le yaourt Le poulet Le beurre
 Les biscuits La salade La confiture La carotte
 Les céréales Les fruits de mer La pomme de terre Le chocolat
 Le gâteau Le jus (de fruits) La glace

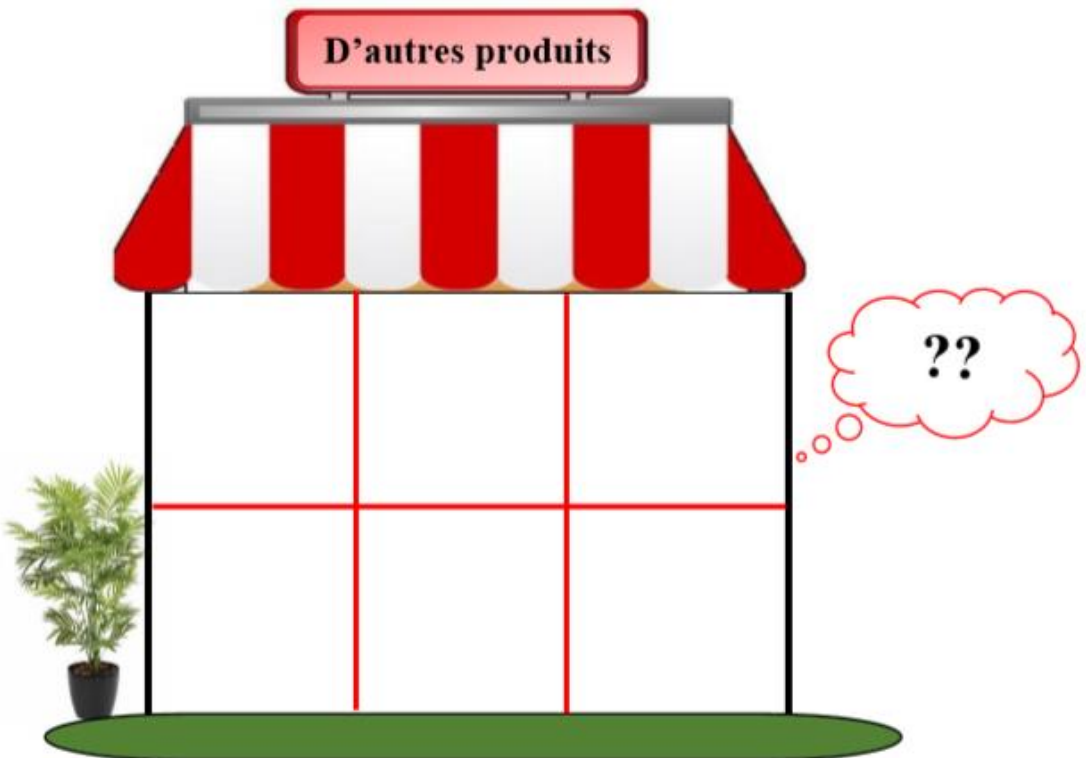


2. Est-ce que vous seriez capables de copier et de coller les images de la table précédente dans les boutiques correspondantes ?









- [Anexo XI](#): ficha de repaso sobre las profesiones y los comercios (recurso de elaboración propia)



Langue française
3è ESO

Révision des métiers et des commerces

Consulte en ligne : <https://www.naturellementfrancais.com/fr/blog/commerces-file.html>

C'est la boutique / le magasin où l'on achète du **pain**.



Le boulanger / la boulangère



Le boucher / la bouchère

C'est la boutique où l'on achète de la **viande**.

C'est la boutique où l'on achète des **gâteaux**, des **tartes**...



Le pâtissier / la pâtissière



Le charcutier / la charcutière

C'est la boutique où l'on achète du **jambon**, des **saucisses**, du **pâté**...

C'est la boutique où l'on achète du **poisson frais** et des **fruits de mer**.



Le poissonnier / La poissonnière



Le fromager / la fromagère

C'est la boutique où l'on achète des **produits laitiers** (du fromage, du lait, des yaourts...).



C'est la boutique où l'on achète des **fruits** et des **légumes**.



Le fruitier / la fruitière

C'est la boutique où l'on achète des **produits alimentaires**, comme des conserves, des fruits, de la farine...



L'épicier / l'épicière

C'est la boutique où l'on achète des **plats cuisinés**.



Le traiteur / le traiteur

C'est la boutique où l'on achète des **médicaments**.



Le pharmacien / la pharmacienne

En plus...

Ils achètent les produits.



Les clients : le client / la cliente



C'est l'établissement où l'on achète presque tous les produits dont on a besoin.

Le supermarché (le vendeur / la vendeuse)

- **Anexo XII:** juego de secuencia lógica para repasar las profesiones (recurso de elaboración propia)



Langue française
3è ESO

Quel es mon
métier ?
Je travaille où ?

Domino des métiers

	<p>Je transforme la viande en produits tels que le jambon ou les saucisses</p>		<p>Je confectionne des pains et d'autres produits sucrés ou salés</p>
	<p>Je transforme et je vends les produits de la mer</p>		<p>Je transforme le lait en d'autres produits laitiers</p>
	<p>Je récolte et je vends des fruits et des légumes</p>		<p>Dans ma boutique, je vends une grande variété de produits</p>
	<p>Je cuisine et je vends des plats préparés</p>		<p>Je délivre des médicaments prescrits par le médecin et j'informe sur d'autres</p>
	<p>Je vends n'importe quel produit. Je peux travailler dans une boutique ou dans un supermarché</p>		<p>J'achète des produits dans toutes les boutiques ou dans le supermarché</p>
	<p>Je prépare et je vends de la viande</p>		<p>Je confectionne des gâteaux, des biscuits, des tartes...</p>

- [Anexo XIII](#): ejemplo de diálogo entre un vendedor y un cliente (recurso de elaboración propia)



Langue française
3è ESO

Rédaction


Vous devez rédiger un dialogue entre le client et le vendeur d'un magasin que vous choisissez, tout en suivant les consignes que je vous propose : salutation initiale, demander **cinq** produits différents et salutation finale. Vous pouvez vous aider en utilisant les quantités du tableau.

Par exemple : à la fromagerie

- Bonjour Madame/ Monsieur. Est-ce que je peux vous aider ?
- + Bonjour Madame/ Monsieur. Oui, je voudrais deux bouteilles de lait.
- D'accord, ça sera tout ?
- + Non, je voudrais aussi un morceau de fromage, une plaquette de beurre et un pot de yaourt.
- D'accord, quelque chose de plus ?
- + Oui, je voudrais une douzaine d'œufs.
- Bien sûr, ça sera tout ?
- + Oui, Madame/ Monsieur.
- D'accord, ça fait 15 euros.
- + Merci, au revoir.
- Au revoir et merci à vous !





				
Une boîte de conserve	Un pot	Un morceau	Une tablette (de chocolat)	Une douzaine (d'œufs)
				
Une plaquette (de beurre)	Une bouteille	Une rondelle	Une tranche	Un bocal
				
Un kilo	Un litre	Un paquet	Une grappe de raisin	Une barquette

Maintenant, c'est à vous de rédiger !

- **Anexo XIV**: presentación en *PowerPoint* de algunos platos típicos parisinos
(recurso de elaboración propia)

**LA
GASTRONOMIE
PARISIENNE**

LANGUE FRANÇAISE
3È ESO



Consulte en ligne : <https://bit.ly/3bDQds4>

 <p>Hachis parmentier</p>	 <p>soupe cressonnière</p>
 <p>Navarin d'agneau</p>	 <p>Croque monsieur facile</p>
 <p>Salade de harengs aux pommes de terre</p>	 <p>Œuf mimosa</p>
 <p>Religieuse au chocolat</p>	 <p>Mille-feuille classique à la crème pâtissière</p>
 <p>Flan parisien</p>	 <p>Paris-Brest</p>
 <p>Financiers au chocolat blanc</p>	 <p>Brioche parisienne</p>

- [Anexo XV](#): fichas con el vocabulario de los utensilios de la cocina y crucigramas

Dans la cuisine

l'assiette la fourchette le couteau la cuillère

la petite cuillère le bol le verre la bouteille

la balance la poêle la marmite le grille-pain

le mixeur le réfrigérateur le lave-vaisselle le micro-ondes

la cocotte minute le moule le robot le saladier

10 Mots croisés illustrés.

Qu'est-ce que tu utilises pour faire un gâteau ?

5 6 7 8 9 10

11 12 13 14 15

16 17 18 19 20

Consulte en ligne : <https://bit.ly/2XERtq9>

- Anexo XVI: ficha de los verbos que se utilizan para cocinar y crucigrama



Langue française
3è ESO

Voilà quelques verbes qu'on utilise pour cuisiner :



Éplucher ou peler

« Enlever la peau »



Couper / Trancher

Diviser en morceaux un produit



Cuire

« Rendre un aliment comestible sous l'effet de la chaleur »



Bouillir

« Cuire à l'eau »



Frir

« Cuire à l'huile »



Déglicer

« Rajouter de l'eau aux aliments »



Saupoudrer

« Verser un ingrédient sous forme de poudre »



Saler

« Mettre du sel »



Remuer

« Tourner lentement avec une cuillère en bois »



Battre / Fouetter / Mélanger

Tourner rapidement pour mélanger
les ingrédients



Mesurer

Déterminer la quantité de chaque ingrédient



Verser

« Faire tomber un liquide d'un
récipient qu'on incline »



Enfourner

Cuire les aliments dans un four



Nettoyer

« Rendre net les aliments »



Casser les œufs



Abaisser

Diminuer l'épaisseur de la masse



Émietter

« Réduire en petits morceaux »



Écraser

Aplatir les ingrédients



Pétrir

« Presser, remuer fortement »



Raper

« Réduire en filaments »

Mots croisés de 21 verbes de la cuisine: Découvrez les verbes, remplissez la grille, mimez les actions, mimez une recette complète et les autres la devinent.



horizontalement

5 s

7 a

10 g

11 m

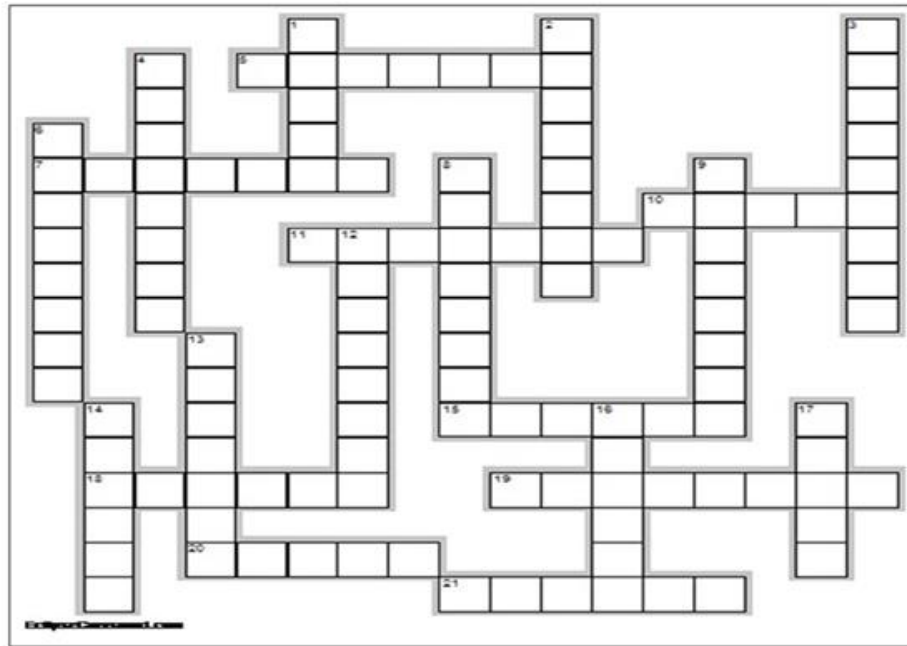
15 o

18 k

19 h

20 b

21 j



verticalement

1 u

2 e

3 r

4 n

6 i

8 l

9 q

12 d

13 f

14 p

16 c

17 t

Boîte à mots qui peut être pliée pour la cacher: ABAISSER BOUILLIR CASSER COUPER ÉCRASER ÉMIETTER ÉMINCER ENFOURNER FOUETTER FRIRE GRILLER MÉLANGER MESURER NETTOYER PELER PÉTRIR PLIER POCHER RÂPER RINCER TRANCHER

ISLCollective.com

Consulte en ligne : <https://bit.ly/2XKgeRX>

- Anexo XVII: presentación en *PowerPoint* para explicar Mayo del 68 (recurso de elaboración propia)

MAI 68

LANGUE FRANÇAISE

3È ESO



QU'EST-CE QUE C'EST MAI 68?

- Manifestations d'étudiants – Université de Nanterre – Daniel Cohn-Bendit
- Grèves générales
- Raisons : libéralisation des mœurs, lutter contre le capitalisme, ...
- Résultat : Accords de Grenelle
 - ✓ Augmentation des salaires
 - ✓ Réduction du temps de travail
 - ✓ Allocations familiales
 - ✓ ...



« MAI 68 RESTE À CE JOUR LE PLUS IMPORTANT MOUVEMENT SOCIAL DE L'HISTOIRE DE FRANCE DU XXE SIÈCLE »

https://www.lepoint.fr/societe/mai-68-explique-en-1-minute-25-05-2016-2042038_23.php

- **Anexo XVIII**: actividad de comprensión oral sobre el vídeo «C'est quoi Mai 68 ? (EP. 611) - 1 jour, 1 question» (recurso de elaboración propia)



Langue française
3è ESO

Compréhension orale : Mai 68

Reliez les deux colonnes pour compléter les informations de la vidéo :

- | | |
|---|--|
| 1. Quel es le président que l'on mentionne ? | • Politique conservatrice |
| 2. Quelle est sa politique ? | • À <u>Nanterre</u> et à la Sorbonne (Île de France) |
| 3. De quelle date parle-t-on ? | • Gagner plus de liberté individuelle, moins d' <u>inégalités salariales</u> ... |
| 4. Comment explique-t-on Mai 68 ? | • Le Général de Gaulle |
| 5. Où a-t-il lieu ? | • Les syndicats d'ouvriers |
| 6. Quel est l'objectif du peuple avec le mouvement ? | • Mai 68 prend une dimension politique. Il y a un accord entre le Gouvernement et les <u>syndicats</u> |
| 7. Quel groupe de travailleurs <u>rejoint</u> plus tard la <u>grève</u> ? | • En 1968 |
| 8. Qu'est-ce qui se passe après les mobilisations étudiantes ? | • C'est un mouvement étudiant |

Question bonus** : Qu'est-ce que c'est Mai 68 pour les gens ?

Vocabulaire :

- Syndicats : c'est une association qui défend certains intérêts.
- Nanterre : c'est une commune française qui se trouve à l'île de France.
- Grève : manifestation des travailleurs afin d'obtenir des améliorations.
- Rejoindre : « aller retrouver quelqu'un ».
- Inégalités salariales : les différences de salaire entre les travailleurs.

7.2. Anexo B: encuesta inicial

Enquête à propos des connaissances initiales des élèves de 3^e ESO et de l'emploi du jeu comme ressource didactique

Ce document est une enquête qui fait partie de mon travail final du master pour vérifier les connaissances que vous avez dans un premier moment et pour connaître votre opinion à propos des jeux comme méthode d'enseignement. Je vous remercie de votre participation et de répondre aux questions honnêtement.

1. Avez-vous déjà travaillé le passé composé ?

Oui	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

Non	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

2. Connaissez-vous des célébrités françaises ? Lesquelles ?

Oui	<input type="checkbox"/>
Non	<input type="checkbox"/>

3. Savez-vous ce que c'est un cliché et un stéréotype ?

Oui	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

Non	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

4. Comment peut-on demander le chemin à quelqu'un en français ?

Je saurais l'expliquer	<input type="checkbox"/>
------------------------	--------------------------

Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>
----------------	--------------------------

Je l'ai étudié, mais je ne me souviens pas	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------

5. Avez-vous déjà étudié les aliments, les professions et les commerces ? Si la réponse est « oui », pouvez-vous me dire quand et de quelle façon vous les avez appris ? (Vous pouvez répondre en espagnol)

6. Connaissez-vous la gastronomie parisienne ?

Oui	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

Non	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

7. **Avez-vous déjà entendu parler de Mai 68 ?**

Oui	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

Non	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

8. **Est-ce qu'on vous a enseigné des aspects socioculturels par rapport à Paris ?**

Oui	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

Non	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

Un peu	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------

9. **Est-ce que vos professeurs ont utilisé des jeux pour vous enseigner ? Dans quelles matières ?**

Oui	<input type="checkbox"/>
Non	<input type="checkbox"/>

10. **Avec quelle fréquence vous jouez dans les cours pour acquérir des connaissances ?**

Jamais					Toujours
1	2	3	4	5	

11. **D'après vous, c'est plus facile d'apprendre à travers les jeux ou à travers les manuels d'enseignement ?**

Non					Oui
1	2	3	4	5	

12. **À votre avis, il est important d'intégrer les jeux et les activités ludiques dans les cours de langues étrangères ? Pourquoi ? (Vous pouvez répondre en espagnol)**

Oui	<input type="checkbox"/>
Non	<input type="checkbox"/>

13. **Voulez-vous ajouter des commentaires, votre opinion ou d'autres aspects à propos du jeu comme ressource didactique ? (Vous pouvez répondre en espagnol)**

7.3. Anexo C: encuesta final

Enquête à propos des connaissances finales des élèves de 3^e ESO et de l'emploi du jeu comme ressource didactique

Ce document est une enquête qui fait partie de mon travail final du master pour vérifier les connaissances que vous avez acquises dans le temps que je vous ai enseigné et pour connaître votre opinion à propos des jeux comme méthode d'enseignement. Je vous remercie de votre participation et de répondre aux questions honnêtement.

- 1. Avez-vous compris le passé composé ? Écrivez une phrase en utilisant ce temps verbal :**

Oui	<input type="checkbox"/>
Non	<input type="checkbox"/>

- 2. Quelles sont les célébrités françaises que vous avez apprises ? (Chanteurs, acteurs, écrivains, ...)**

- 3. Pouvez-vous me donner un exemple d'un cliché ou d'un stéréotype des Français ?**

- 4. Maintenant, seriez-vous capable d'indiquer le chemin en français ? Posez-moi un petit exemple :**

Oui	<input type="checkbox"/>
Non	<input type="checkbox"/>

- 5. Écrivez trois monuments parisiens :**

- 1) _____
2) _____
3) _____

6. **Donnez-moi quelques exemples de ce que l'on peut acheter dans les commerces. Par exemple : à la fromagerie, on achète du lait**

7. **Quand j'entends parler de Mai 68, je sais qu'il s'agit de...**

- a) Un mois de révoltes pour mettre fin à la monarchie française.
- b) Un mouvement des étudiants qui a eu lieu à Paris.
- c) Un événement historique qui s'est déroulé à Lyon.
- d) Je ne sais pas.

8. **Vous connaissiez déjà le *Kahoot!* ?**

Oui	<input type="checkbox"/>	Non	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------

9. **Est-ce que vous avez aimé la façon d'apprendre avec des jeux ?**

Oui	<input type="checkbox"/>	Non	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------

10. **Quels sont les jeux que vous avez aimés les plus ?**

11. **Est-ce que vous avez trouvé des jeux ennuyeux ? Lesquels ?**

Oui	<input type="checkbox"/>
Non	<input type="checkbox"/>

12. **Feriez-vous des changements dans quelques jeux ? Dans lesquels ?**

Oui	<input type="checkbox"/>
Non	<input type="checkbox"/>

- 13. Est-ce que vous connaissez d'autres jeux pour travailler l'un des sujets qu'on a déjà vus en cours ? Lesquels ?**

Oui	<input type="checkbox"/>
Non	<input type="checkbox"/>

- 14. D'après-vous, apprendre à travers les jeux est...**

Inutile	<input type="checkbox"/>	Un peu utile	<input type="checkbox"/>	Utile	<input type="checkbox"/>	Très utile	<input type="checkbox"/>
---------	--------------------------	--------------	--------------------------	-------	--------------------------	------------	--------------------------

- 15. Voulez-vous ajouter des commentaires, votre opinion ou d'autres aspects à propos du jeu comme ressource didactique ? Avez-vous aimé les sujets abordés en cours ? (Vous pouvez le faire en espagnol)**

7.4. Anexo D: evidencias del trabajo de los discentes a modo de tarea

Paula Ávila Vargas

Je vous souhaite tous mes meilleurs vœux. Amézy et bon courage.
Paula.

-  **Annexe XI.**

Voici l'annexe à consulter pour la première activité.

-  **Annexe X.**

Voici l'annexe à consulter pour la deuxième activité.

-  **Annexe XII.**

Voici l'annexe à consulter pour la troisième activité.

-  **Annexe XIII.**

Voici l'annexe à consulter pour la quatrième activité.

-  **Téléchargez les 4 activités en PDF.**
-  **Devoirs retardés.**

Vous avez jusqu'au **10 juin** pour télécharger les devoirs retardés. **Manuscrits.**

Téléchargez les 4 activités en PDF. 

Sumario de calificaciones

No mostrado a los estudiantes	No
Participantes	24
Enviados	17
Pendientes por calificar	0
Fecha de entrega	miércoles, 10 de junio de 2020, 00:00
Tiempo restante	Tarea pendiente































VER/CALIFICAR TODAS LAS ENTREGAS

Calificación











Le vocabulaire des aliments

1. Placez les noms des aliments dans les cases correspondantes

				
Le pain	Le poisson	La pomme	Le lait	Les biscuits
				
Le citron	Le sel	Le poulet	La confiture	Les spaghettis
				
Le yaourt	Le chocolat	L'eau	La poire	L'huile
				
Les petits pois	La carotte	Les œufs	Les céréales	La salade
				
La haricots	Le riz	L'orange	Le jambon	Le fromage
				

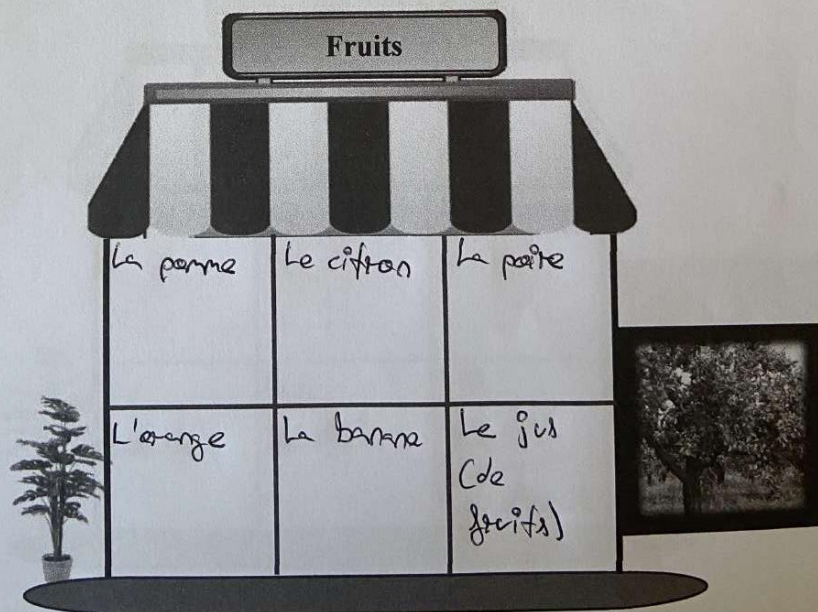
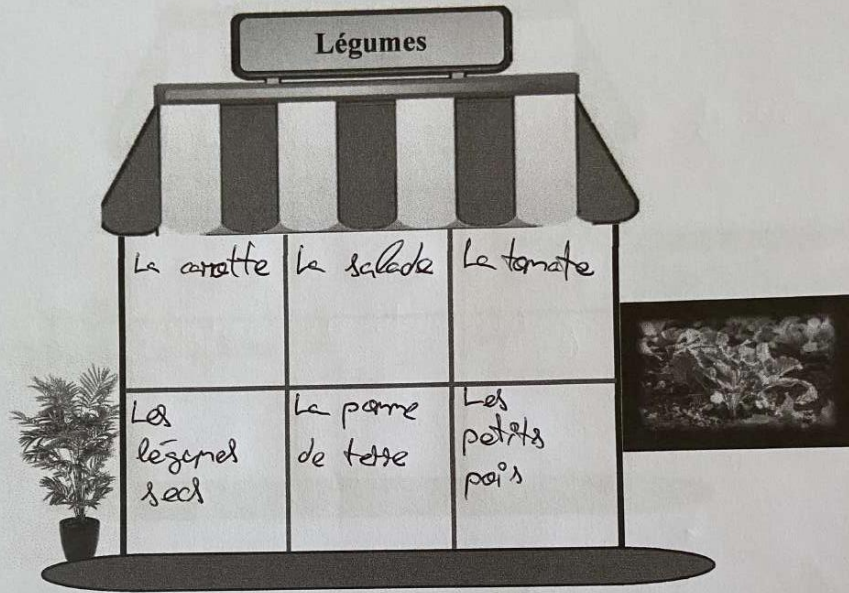


Les fruits secs	Le gâteau	La soupe	La tomate	Les légumes secs
				
La banane	Le beurre	La farine	Les fruits de mer	La fraise
				
Le glace	Le sucre	La viande	Le jus (de fruits)	La pomme de terre

- ~~Les fruits secs~~
- ~~Les légumes secs~~
- ~~Les œufs~~
- ~~Le riz~~
- ~~La fraise~~
- ~~La poire~~
- ~~L'orange~~
- ~~Le pain~~
- ~~La viande~~
- ~~Le sel~~
- ~~La tomate~~
- ~~L'eau~~
- ~~Les petits pois~~
- ~~La saucisse~~
- ~~L'huile~~
- ~~La soupe~~
- ~~Le jambon~~
- ~~La banane~~
- ~~Le lait~~
- ~~La pomme~~
- ~~Le fromage~~
- ~~La farine~~
- ~~Le sucre~~
- ~~Le citron~~
- ~~Le poisson~~
- ~~Les spaghetti~~
- ~~Les biscuits~~
- ~~Le yaourt~~
- ~~Le poulet~~
- ~~Le beurre~~
- ~~Les céréales~~
- ~~La salade~~
- ~~La confiture~~
- ~~La carotte~~
- ~~Les fruits de mer~~
- ~~La pomme de terre~~
- ~~Le chocolat~~
- ~~Le gâteau~~
- ~~Le jus (de fruits)~~
- ~~La glace~~





2. Est-ce que vous seriez capables de copier et de coller les images de la table précédente dans les boutiques correspondantes ?







Viandes

Le poisson	Le poulet	La saucisse
Les fruits de mer	La viande	Le jambon



Produits de la mer

La huître	La palourde	Le homard
La crevette	La langouste	Le crabe





Dérivés de la farine
ou du blé

Le pain	Les biscuits	Les spaghettis
Les céréales	La farine	Le gâteau

D'autres produits

Le sel	L'eau	L'huile
Les œufs	Le riz	La soupe



Actividad 2
 Quel es mon métier ? Je travaille où ?

	<p>Je confectionne des pains et d'autres produits sucrés ou salés</p>		<p>Je prépare et je vends de la viande</p>		<p>Je récolte et je vends des fruits et des légumes</p>		<p>Dans ma boutique, je vends une grande variété de produits</p>
	<p>Je transforme la viande en produits tels que le jambon ou les saucisses</p>		<p>Je confectionne des gâteaux, des biscuits, des tartes...</p>		<p>Je cuisine et je vends des plats préparés</p>		<p>Je délivre des médicaments prescrits par le médecin et j'informe sur d'autres</p>
	<p>Je transforme et je vends les produits de la mer</p>		<p>Je transforme le lait en d'autres produits laitiers</p>		<p>Je vends n'importe quel produit. Je peux travailler dans une boutique ou dans un supermarché</p>		<p>J'achète des produits dans toutes les boutiques ou dans le supermarché</p>

ANNEXE XI - Révision des métiers et des commerces.

- 1- Le boulanger.
- 2- la bouchère.
- 3- La pâtissière.
- 4- Le fromager.
- 5- Le fruitier.
- 6- L'épicière.
- 7- Le traiteur.
- 8- la pharmacienne.
- 9- Les clients.
- 10- Le vendeur.

ANNEXE XII - Domino des métiers.

- 1- Je confectionne des pains et d'autres produits sucrés ou salés.
- 2- Je prépare et je vends de la viande.
- 3- Je transforme la viande en produits tels que le jambon ou les saucisses.
- 4- Je confectionne des gâteaux, des biscuits, des tartes...
- 5- Je transforme et je vends les produits de la mer .
- 6- Je transforme le lait en d'autres produits laitiers.
- 7- Je récolte et je vends des fruits et des légumes.
- 8- J'achète des produits dans toutes les boutiques ou dans le supermarché.
- 9- Je cuisine et je vends des plats préparés.
- 10- Je délivre des médicaments prescrits par le médecin et j'informe sur d'autres.
- 11- Je cuisine et je vends des plats préparés.
- 12- Dans ma boutique, je vends une grande variété de produits.

ANNEXE XIII – Rédaction.

- Bonjour Madame!
- * Bonjour monsieur!
- Est-ce que je peux vous aider?
- * Oui, je voudrais un litre d'huile d'olive, un paquet d'oranges, une barquette de cookies et une douzaine d'œufs.
- Désolé, mais je n'ai pas une barquette de cookies.
- * Ooooo, et vous avez deux paquets de cookies de chocolat?
- Oui, Prenez.
- * Merci!
- Ce sera tout?
- * Qui, c'est combien?
- Ça fait un total de vingt-cinq euros.
- * Ok.
- Merci, au revoir!

2. Correspondant

Légumes = Le riz, les légumes secs, les céréales, les petit pois, le fruit secs, la salade

Fruits = la pomme, la poire, l'orange, la banane, la pêche, le citron

Produits sucrés = Gâteau, la glace, les biscuits, le beurre, le sucre, le sel

Produit laitiers = la beurre, l'huile, les œufs, le lait, la pomme, la farine

Viaude = le poulet, le saumon, la viande, la carotte, la salade,

Produits mer, la fruit de mer, le poissons.

Rédaction

A. Bonjour monsieur. Est-ce que je peux vous aider?

B. Bonjour madame. Oui, je voudrais de riz, le poulet et deux bouteilles de jus.

A. D'accord, ça sera tout?

B. Non, je voudrais aussi les biscuits, le une confiture, et le jambon.

A. D'accord quelque chose de plus?

B. Oui, je voudrais l'œuf, et le fruit secs.

A. Ça sera tout?

B. Oui madame.

A. D'accord, ça fait 25 euros.

B. Merci, au revoir.

A. Au revoir et merci à vous!

Utensiles de cuisine. Dans la cuisine



80 Mots croisés illustrés.

1. balande
2. fourchette
3. couteau
4. cuillère
5. petite cuillère
6. bol
7. verre
8. bouteille
9. balance
10. poêle
11. marmite
12. grille-pain
13. mixeur
14. réfrigérateur
15. lave-vaisselle
16. micro-ondes
17. cocotte minute
18. moule
19. robot
20. saladier

Qu'est-ce que tu utilises pour faire un gâteau ?

Mots croisés de 21 verbes de la cuisine: Découvrez les verbes, remplissez la grille, mimez les actions, mimez une recette complète et les autres la devinent.



horizontalement

5 s
7 a
10 g
11 m
15 o
18 k
19 h
20 b
21 j

verticalement

1 u
2 e
3 r
4 n
6 i
8 l
9 q
12 d
13 f
14 p
16 c
17 t

Grille de mots croisés avec les verbes suivants:

ABASSER
BOUILLIR
CASSER
COUPER
ÉCRASER
ÉMIETTER
ÉMINCER
ENFOURNER
FOUETTER
FRIRE
GRILLER
MÉLANGER
MESURER
NETTOYER
PELER
PÉTRIR
PLIER
POCHER
RÂPER
RINCER
TRANCHER

Boîte à mots qui peut être pliée pour la cacher: ABAISSER BOUILLIR CASSER COUPER ÉCRASER ÉMIETTER ÉMINCER ENFOURNER FOUETTER FRIRE GRILLER MÉLANGER MESURER NETTOYER PELER PÉTRIR PLIER POCHER RÂPER RINCER TRANCHER.

Verbs Pour Cuisiner

1. - Frire
2. - Trancher
3. - Enfourner
4. - Abaisser
5. -
6. - Remuer
7. -
8. - Casser
9. - Trancher
10. - Péter
11. -
12. - Émiette
13. - Écraser
14. -
15. - Nettoyer
16. - Couper
17. - Pétrir
18. - Caser
19. - Bouillir
20. - Papeter
21. - Pétrir

Utensiles de cuisine.

1. - Bouteille
2. - Balance
3. - Réfrigérateur
4. - Mixeur
5. - Micro-ondes
6. - Grille-pain
7. - Couteau
8. - Fourchette
9. - Verre
10. - Assiette
11. - Saladier
12. - Poêle
13. - Cuillère
14. - Marmite
15. - Petite cuillère
16. - Moule
17. - Bol
18. - Lave-vaisselle
19. - Robot
20. - Cocotte minute

Premier puzzle de mots croisés

- 1) Bouteille
- 2) Balance
- 3) Réfrigérateur
- 4) Mixeur
- 5) Micro - ondes
- 6) Grille - pain
- 7) Couteau
- 8) Fourchette
- 9) Verre
- 10) Assiette
- 11) Saladier
- 12) Poêle
- 13) Cuillère
- 14) Marmite
- 15) Petite cuillère
- 16) Moule
- 17) Bol
- 18) Lave – vaisselle
- 19) Robot
- 20) Cocotte-minute

Deuxième puzzle de mots croisés

- 1u) Frire
- 2e) Trancher
- 3r) Enfourner
- 4n) Pétrir
- 5s) Cuire
- 6i) Remuer
- 7a) Hacher
- 8l) Secouer
- 9q) Dégraisser
- 10g) Peler
- 11m) Faire
- 12d) Colleter
- 13f) Remuer
- 14p) Assiette
- 15o) Nettoyer
- 16c) Couper
- 17t) Rouler
- 18k) Casser
- 19h) Bouillir
- 20b) Raper
- 21j) Étaler

TAREA FRANCES HACHIS PARMENTIER

Liste des ingrédients:

700 g de boeuf haché
2 oignons
2 carottes
1 gousse d'ail
1 c. à café de 4 épices
1 c. à café de thym
1 bouillon de boeuf
1 bouquet de persil plat
1,5 k de pommes de terres
30 cl de lait
75 g de beurre
1 jaune d'oeuf
50 g de parmesan ou gruyère râpé

Etapas de la recette

- 1) Epluchez et découpez les pommes de terre en cubes, faites-les cuire dans l'eau bouillante 30 minutes, égouttez-les et écrasez-les avec le lait, le jaune d'oeuf et le beurre jusqu'à obtenir une belle consistance de purée
- 2) Epluchez les carottes et les oignons et découpez en petits morceaux. Faites-les revenir dans une grande poêle avec un peu d'huile d'olive pendant 5 minutes
- 3) Ajoutez la gousse d'ail écrasée, la viande de boeuf, que vous détachez bien avec une fourchette ou une cuillère, et poursuivez la cuisson 15 minutes
- 4) Ciselez des feuilles de persil, ajoutez-les à la préparation avec le bouillon de boeuf, les 4 épices et le thym
- 5) Dans un grand plat, répartissez une couche de purée, recouvrez avec une couche de viande généreuse, puis déposez des petits dômes de purée en finition. Saupoudrez de parmesan et gratinez au four à 180°C pendant 30 minutes.



CRÊPES

- 2 œufs
- 150 g de farine.
- 250 ml de lait.
- 1 cuillère de sucre.
- 1 cuillère à soupe d'huile d'olive extra vierge.
- 1 pincée de sel.
- Huile d'olive extra vierge pour graisser la poêle.

NOUS PRÉPARONS LA PÂTE DES CRÊPES.

On met tous les ingrédients dans un bocal et on bat très bien mixeur, il faut avoir un mélange sans grumeaux.

NOUS CUISINONS LES CRÊPES.

Une fois reposé, on mélange un peu le pot avec une cuillère, il doit avoir une texture crème liquide on graisse une poêle avec une pincée d'huile d'olive extra vierge, très peu. Quand il fait très chaud on ajoute un peu de pâte, quand on voit que les bords commencent à brunir le retourner et quand c'est pareil de ce côté on le sort et peut à manger.

CROQUE MONSIEUR

INGRÉDIENTS

- 8 tranches de pain de mie
- 50 g de beurre mou
- 4 tranches de jambon
- 8 tranches de fromage spécial croque-monsieur
- 100 g de gruyère râpé
- 4 cuillères à soupe de lait
- 1 pincée de muscade
- Poivre
- Sel

PREPARATION

- 1- Beurrez les 8 tranches de pain de mie sur une seule face. Posez 1 tranche de fromage sur chaque tranche de pain de mie. Posez 1 tranche de jambon plié en deux sur 4 tranches de pain de mie. Recouvrez avec les autres tartines (face non beurrée au dessus).
- 2- Dans un bol mélanger le fromage râpé avec le lait, le sel, le poivre et la muscade.
- 3- Répartissez le mélange sur les croque-monsieur.
- 4- Placez sur une plaque au four sous le grill pendant 10 mn.



MACARONS

INGRÉDIENTS (POUR ENVIRON 30 MACARONS)

100 g de farine (si c'est farine d'amande mieux, mais je n'aime pas ça donc elles sont faites avec de la farine normale)

220 g de sucre glace

100 g de blancs d'œufs vieillis (doivent passer au moins une nuit à température ambiante recouverte avec film)

30 g de sucre

Colorants en gel (optionnel)

Vous pouvez également ajouter de l'arôme, les miens à de la menthe

ELABORATION

Tamiser la farine avec le sucre glace



D'autre part, battre les blancs d'œufs et quand il mousse, ajouter le sucre et continuer à battre



Maintenant vous ajoutez le colorants et l'arôme et continuez à battre jusqu'à ce que les blancs d'oeufs sont montés



Maintenant vous ajoutez petit à petit le mélange de farine et de sucre glace avec l'autre pendant que vous battez cette partie est très importante et tout doit être bien intégré. La pâte doit être au point ruban

Maintenant comme vous le souhaitez (de préférence avec une poche à douille) vous faites la forme des bases des macarons plus ou moins la même taille, vous laissez la pâte sécher, le temps change beaucoup selon l'endroit où elle se trouve, mais une demi-heure environ



Quand ils sont secs, mettez-les au four à 150 degrés environ 15 minutes, quand ils sont froids, versez ce que vous voulez et fermez-le avec un autre couvercle

