

# **Las ciudades francófonas en el aula de FLE a través del cuento y del vídeo**

Trabajo Fin de Máster

**Autor:** Daniel González Luis

**Tutora:** María del Carmen Marrero Marrero

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (interuniversitario). Especialidad: Otras Lenguas Extranjeras (Francés)

Julio 2021

# ÍNDICE

RESUMEN.....	1
0. INTRODUCCIÓN .....	3
1. MARCO LEGAL .....	5
1.1. EL RECURSO DEL CUENTO EN EL REAL DECRETO Y EN EL DECRETO .....	5
1.2. LOS VÍDEOS Y DOCUMENTALES EN EL REAL DECRETO .....	6
2. MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS .....	8
3. MARCO TEÓRICO .....	10
3.1. EL CUENTO.....	10
3.1.1. Definición e historia .....	10
3.1.2. El cuento como recurso en clase FLE .....	14
3.2. EL VÍDEO O DOCUMENTAL.....	17
3.2.1. Descripción e historia.....	17
3.2.2. El vídeo o documental en clase de FLE .....	19
4. PROPUESTA DE INNOVACIÓN .....	23
4.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO .....	23
4.2. ANÁLISIS DEL TEMA Y JUSTIFICACIÓN .....	24
4.2.1. La francofonía .....	24
4.2.2. Encuestas sobre el conocimiento del alumnado .....	24
4.3. BASES DE LA PROPUESTA .....	27
4.3.1. Objetivos .....	28
4.4. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE APLICADA EN EL CENTRO .....	30
4.4.1. Los recursos.....	31
4.4.2. Estructura y actividades .....	34
4.4.3. Resultados .....	38
5. PROPUESTA DE MEJORA.....	48
CONCLUSIONES .....	53
BIBLIOGRAFÍA.....	57
ANEXOS.....	60

## **RESUMEN**

Este Trabajo de Fin de Máster sigue una línea innovadora ya que presenta una propuesta didáctica para el aula de FLE que explora las posibilidades ofrecidas por el vídeo y el cuento como recursos para tratar contenidos léxicos y gramaticales relacionados con las ciudades mediante el conocimiento de urbes de la francofonía. Tras observar importantes carencias en el bagaje cultural del alumnado en lo referido al mundo francófono y a sus núcleos urbanos relevantes y su escasa motivación para la lectura, este TFM propone estudiar cómo los estímulos visuales de los vídeos, por un lado, y la lectura amena y con actividades participativas de un cuento, por otro, pueden acercar al alumnado a las ciudades francófonas y al interés por la lectura.

Se han escogido tres ciudades como una forma de establecer un primer contacto con la multiculturalidad y con la expansión geográfica de la francofonía para introducir contenidos como el vocabulario del ámbito urbano, la descripción de lugares o la indicación de direcciones.

Palabras clave: FLE, cuento, vídeo, francofonía, ciudades

## **RÉSUMÉ**

Ce Mémoire de Fin Master suit une ligne innovante, présentant une proposition didactique au cours de Français Langue Étrangère. Il explore les possibilités offertes par la vidéo et les contes comme outils pour aborder des contenus de lexique et de grammaire relatifs à la ville à travers la découverte des lieux urbains du monde francophone. Nous avons constaté qu'il existe, de nos jours, une importante lacune en termes de culture générale chez l'élève par rapport au monde francophone et aux métropoles principales ainsi qu'une faible motivation pour la lecture.

Par conséquent, ce mémoire vise à comprendre comment les stimulations visuelles des vidéos et la lecture d'un texte simple tel qu'un conte, avec des activités en mode d'appui à la participation, peuvent rapprocher les élèves du monde francophone et développer leur intérêt pour la lecture.

Nous avons choisi cette thématique dans le but d'établir un premier contact avec la multiculturalité et l'expansion géographique de la francophonie ; ainsi que de fournir une introduction de contenus linguistiques, comme peuvent l'être le vocabulaire du

monde urbain, la description de lieux ou encore l'introduction à l'indication de directions.

Mots clés : FLE, conte, vidéo, francophonie, villes

## **0. INTRODUCCIÓN**

Este Trabajo Fin de Máster (en adelante TFM) se basa en una propuesta de innovación para llevar a cabo en clase de Francés Lengua Extranjera (en adelante FLE) y recoge la descripción de su inicial puesta en práctica en un centro educativo, los análisis de los resultados obtenidos y la propuesta de mejora que da lugar a un producto final. La propuesta se sustentará en dos pilares: por un lado, el tema y los contenidos que trata de transmitir y, por otro lado, los recursos mediante los cuales los llevará al aula.

El tema escogido es “la ciudad”, materializado, concretamente, en el conocimiento de algunas ciudades de la francofonía. Conociendo urbes reales de distintos países del mundo francófono, esta propuesta introduce elementos de la lengua como el vocabulario sobre la ciudad a la misma vez que contenidos culturales. Se ha seleccionado este tema debido a las oportunidades que brinda para combinar la enseñanza de la lengua francesa con la de su cultura tras observar carencias en el alumnado, que desconocía numerosos aspectos de los países francófonos y de las ciudades más importantes de estos. Este TFM se ha centrado en ciudades francófonas externas a Francia, ya que se ha constatado que el alumnado posee más información sobre este país que sobre los demás en los que están presentes la lengua y cultura francófonas. Así, la propuesta permite abrir puertas a la diversidad cultural y a la toma de contacto con otros continentes.

Los recursos didácticos escogidos son el cuento y el soporte de vídeo. Se ha decidido seleccionar dos recursos para impulsar la variedad y paliar la monotonía y, de forma simultánea, tener la oportunidad de analizar dos líneas distintas de aplicación del tema escogido. El cuento se concibe en este trabajo como un medio sencillo y con amplias posibilidades de adaptación para acercar la literatura al alumnado y animarlo a la lectura como forma de conocer otros lugares. El vídeo se contempla como una manera de atraer la atención visual de unos discentes pertenecientes, totalmente, a la generación de nativos digitales y que están acostumbrados a recibir información mediante imágenes. Además, se propone la opción de trabajar vídeos sin texto que capten el interés mediante la estética visual para, a continuación, trabajar la lengua gracias a las actividades y los ejercicios.

Este TFM consta de un apartado, el Marco Legal, que analiza cómo se contemplan los recursos seleccionados en los documentos regulatorios de nuestro sistema educativo y otra sección de Marco Europeo de Referencia para las Lenguas en la que consultar cómo este estándar europeo propone emplear dichos recursos. Asimismo, incluimos un repaso de la naturaleza de estos recursos, el cuento y el vídeo para, a continuación, recoger y hacer un análisis de las opiniones de distintos autores que han recomendado el empleo de ellos en las aulas y, concretamente, en el aula de FLE. Analizados estos recursos planteamos el centro de este TFM, el desarrollo de una propuesta de innovación en la que justificamos detalladamente la selección del tema y de los recursos, explicamos las características de la propuesta junto a sus objetivos y contenidos, apuntamos algunas de las actividades más importantes y, finalmente, analizamos los resultados de la puesta en práctica en el centro. Asimismo, añadimos a esta propuesta una serie de modificaciones y mejoras teniendo en cuenta las dificultades o carencias enfrentadas al llevarla a la práctica. También adjuntamos la Situación de Aprendizaje (en adelante SA) en la que se plasma la propuesta definitiva. Este TFM cuenta también con las conclusiones extraídas y las posibilidades que este abre para futuras propuestas.

## **1. MARCO LEGAL**

Para analizar el empleo y la importancia de los recursos que trabajamos en este TFM es esencial comenzar por la consulta de los textos legales que regulan el sistema educativo vigente, en este caso el de España y el de la Comunidad Autónoma de Canarias, que será la finalidad de este apartado. Para ello, consultaremos y comentaremos el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, publicado en el Boletín Oficial del Estado del 3 de enero de 2015 y de acuerdo a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y el Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, publicado en el Boletín Oficial de Canarias del 15 de julio de 2016, núm. 136.

### **1.1. EL RECURSO DEL CUENTO EN EL REAL DECRETO Y EN EL DECRETO**

Si bien ni el Real Decreto ni el currículo educativo de Canarias profundizan hasta detallar el cuento, sí encontramos, en ambos documentos, menciones a la literatura, donde se enmarca como género. En el caso del Real Decreto, en Segunda Lengua Extranjera, hallamos dos referencias muy similares a este arte en los estándares de aprendizaje de 2º Bachillerato. Son breves y proponen la literatura como uno de los ámbitos sobre los que el alumnado debe ser capaz de comprender explicaciones y conversaciones. Es el caso de la siguiente:

Comprende, en una conversación informal en la que participa, explicaciones o justificaciones de puntos de vista y opiniones, sobre diversos asuntos de interés personal, cotidianos o menos habituales, articulados de manera clara, así como la formulación de hipótesis, la expresión de sentimientos y la descripción de aspectos abstractos de temas como, p. e., la música, el cine, la literatura o los temas de actualidad (2015 n.3: 523).

Esta mención es concisa, aislada y se refiere a la literatura junto a otros ámbitos, pero de ella se deriva que esta es esencial como parte de la cultura general del alumnado, de ahí que podamos contemplar el cuento como uno de los géneros con los que llevarla al aula. Al ser un género de fácil adaptación a ciclos educativos iniciales y que ofrece la posibilidad de crear y emplear textos breves, permite además que nos acerquemos a la literatura en cualquier ciclo o etapa del currículo.

En el Decreto de la Comunidad Autónoma de Canarias son numerosas y significativas las referencias a la literatura, que se encuentran en el apartado *Orientaciones metodológicas y estrategias didácticas* y en el criterio de evaluación 10 de los cuatro cursos de ESO, que gira en torno a los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos relacionados con la segunda lengua extranjera que es necesario que el alumnado conozca y comprenda, y en los estándares de aprendizaje de Bachillerato. En el apartado *Orientaciones metodológicas y estrategias didácticas* se propone la literatura como una de las ramas del saber que deben abordarse en conversaciones en la segunda lengua extranjera y como parte del bagaje cultural que debe adquirir el alumnado. De esta última dimensión, la que se refiere al hablante intercultural, podemos destacar la siguiente cita:

La última dimensión, la del alumnado como Hablante Intercultural y Sujeto Emocional y Creativo, implica, por un lado, la elección de los métodos y recursos más apropiados para la transmisión y aceptación de la cultura, los valores y las normas propias de la lengua estudiada: literatura, música, cine, teatro, gastronomía, intercambios con otras instituciones y centros, etc. [...] (2016 n.136: 9)

En el criterio de evaluación 10, que gira en torno a los conocimientos socioculturales ligados a una lengua, encontramos en todos los cursos de secundaria las dos mismas menciones que presentan a la literatura, junto a otras artes como el cine y la música, como uno de los elementos socioculturales que el alumnado debe identificar, y que debe motivarlo hasta conseguir «sentimientos positivos que permitan un desarrollo creativo y emocional favorable» (2016 n.136: 27).

Por último, cabe destacar las menciones en los estándares de aprendizaje de 2º Bachillerato, que incluyen la literatura como uno de los campos de conocimiento que el alumno debe comprender en conversaciones informales. Aunque se trate del segundo curso de Bachillerato y sea el final de una etapa educativa superior, el cuento es una forma de adaptar y acercar la literatura a cualquier nivel, tal y como mencionábamos anteriormente.

## **1.2. LOS VÍDEOS Y DOCUMENTALES EN EL REAL DECRETO**

Real Decreto

En el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre están presentes numerosas referencias a los documentos de vídeo como recurso para la comprensión oral en Segunda Lengua Extranjera que sufren ligeras modificaciones en función del ciclo de



secundaria del que se trate, añadiendo aspectos que aumentan la dificultad según se avanza en la etapa. Un claro ejemplo de mención al soporte de vídeo es el que se hace en 1º de la ESO, en primer ciclo:

Identifica las ideas principales de programas de televisión sobre asuntos cotidianos o de su interés articulados con lentitud y claridad (p. e. noticias o reportajes breves), cuando las imágenes constituyen gran parte del mensaje (2015 n.3: 517).

Como ejemplo de mención similar pero de una mayor dificultad destaquemos la de 1º Bachillerato, que matiza una menor dependencia de la imagen como acompañante del sonido en los documentos de vídeo, pasando de que constituyan una gran parte del mensaje a que sirvan solo como apoyo, y añade a los tipos de documentos mencionados previamente (noticias y reportajes breves) los programas informativos, los documentales y entrevistas de televisión, los anuncios publicitarios y los programas de entretenimiento, abriendo un más amplio abanico de posibilidades:

Identifica los aspectos más importantes de programas informativos, documentales y entrevistas en televisión, así como lo esencial de anuncios publicitarios y programas de entretenimiento, cuando el discurso está bien estructurado y articulado con claridad en una variedad estándar de la lengua, y con apoyo de la imagen (2015 n.3: 521).

#### Currículo educativo de Canarias

De igual forma que en el Real Decreto, en el Currículo de Canarias el empleo de los documentos de vídeo se enmarca en el aula de Segunda Lengua Extranjera en distintas ocasiones con la finalidad de la práctica de la comprensión oral. Son varias las menciones y se encuentran divididas por ciclos. Como ejemplo de propuesta de empleo de estos recursos destacamos la referencia que se hace a ellos en el Criterio de evaluación 1, basado en la comprensión oral, del Curso 1.º ESO:

Con este criterio se pretende constatar que el alumnado como agente social es capaz de identificar y extraer la información global e información específica esencial en textos orales transmitidos de viva voz o por medios técnicos (portales de video, medios audiovisuales procedentes de Internet u otros entornos, etc.), como en conversaciones informales y en indicaciones, anuncios, mensajes y comunicados, al igual que es capaz de identificar lo esencial en programas de televisión (p. ej. noticias, documentales o entrevistas), cuando las imágenes constituyan gran parte del mensaje [...] (2016 n.136: 11)

## 2. MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS

Otro documento que hemos consultado en búsqueda de ejemplos de utilización y sobre la conveniencia de los recursos que proponemos en este TFM en un aula de FLE es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). El MCERL funciona como guía y referencia para la mejora de la calidad del proceso de enseñanza de las lenguas extranjeras y para el acercamiento a estándares europeos que faciliten un entorno internacional cohesionado en este campo. Debido a que, en numerosas referencias, se mencionan el cuento y el vídeo de forma conjunta en el MCERL, no separaremos el análisis de ambos recursos en estas breves líneas.

Ambos son contemplados como tipos de textos que es necesario conocer y trabajar cuando se aprende una lengua extranjera. En el apartado *La coherencia del contenido de los niveles comunes de referencia*, que expone los niveles de dominio de las lenguas con sus respectivas capacidades, se afirma, sobre el discente del nivel B1, que «es capaz de resumir y dar su opinión sobre un cuento, un artículo, un discurso, un debate, una entrevista o un documental, y contesta a preguntas que demanden detalles» (2002: 37). Podemos observar cómo se incluye el cuento como una de las formas de texto que el alumnado debe comprender y sobre las que debe poder desarrollar una opinión en un nivel intermedio, prueba de cómo este género permite un acercamiento a la literatura antes de acceder a niveles educativos superiores, donde las obras trabajadas pueden ser más complejas. Se incluye, asimismo, de forma indirecta, el vídeo al hablar de documentales y de entrevistas, que aparecen comúnmente en este formato.

De igual modo, se hace referencia de forma conjunta, por un lado, al cuento de forma explícita y, por otro, al documento de vídeo mediante el término *texto audiovisual* en el apartado *Usos estéticos de la lengua* planteándolos como una de las posibles actividades para promover los usos imaginativos y artísticos de la lengua: «escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.) incluyendo textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes, etc.» (2002: 60).

En cuanto a menciones exclusivas al documento de vídeo destaquemos, en el apartado *Actividades de comprensión audiovisual*, la propuesta de actividades como «ver televisión, un vídeo o una película con subtítulos» y «utilizar las nuevas tecnologías (multimedia, CD-ROM, etc.)» (2002: 73). Es importante, también, en la sección de

canales de comunicación orales, la mención a la cinta de vídeo, la cinta de casete y el vídeo digital (DVD) (2002: 92).

Por último, mencionemos que se hace referencia a la literatura, de forma más amplia, en varias ocasiones, entre las que destacamos «los libros, ficción y no ficción, incluyendo publicaciones literarias y bases de datos (noticias, literatura, información general, etc.» (2002: 93) como ejemplos de los tipos de textos escritos que deben trabajarse en el aprendizaje de una lengua. Asimismo, se incluye la literatura en el conocimiento sociocultural como parte de las artes que permiten el acceso a este (2002: 101).

De este breve examen deducimos que las referencias a la literatura en los documentos oficiales y en el MCERL son pobres en relación con la importancia de este arte en el aprendizaje de una lengua, y la mayoría de ellas no la proponen como un medio de aprendizaje sino únicamente como una parte del contenido sociocultural, lo cual no explota todas sus posibilidades. El vídeo se encuentra más implícitamente presente, aunque sería interesante que estos documentos le prestaran algo más de atención y detalle debido a la actual importancia de lo audiovisual y a la constante actualización de soportes, fuentes y recursos.

### 3. MARCO TEÓRICO

#### 3.1. EL CUENTO

##### 3.1.1. Definición e historia

Antes de comenzar a explicar las posibilidades que brinda el cuento como recurso didáctico en las clases de FLE, es importante mencionar algunos aspectos relevantes sobre este como género literario.

Como punto de partida hemos consultado su origen etimológico. Oxford Languages afirma lo siguiente sobre la etimología de *cuento*: «Voz patrimonial del latín *computus* ‘cuenta, cálculo’, derivado de *computare* ‘contar, calcular’. La acepción de ‘narración corta’ surgió de la idea de ‘enumerar’ hechos». Podemos constatar, por lo tanto, que el origen del término no radicaba originalmente en cuestiones verbales, sino numéricas. Sánchez (2005: 35) explica que, aunque el significado de contar haya pasado, en este caso, de cifras a hechos, seguimos, hoy en día, reflejando este trasfondo matemático cuando ordenamos los eventos que narramos (*en primer lugar, en segundo lugar...*). Esta noción etimológica de enumerar hechos define, en general, a la narrativa, pero es destacable cómo el género del cuento la ha conservado en su mismo nombre.

Ahora bien, para establecer una definición actual del cuento, nos encontramos con el problema común de dónde establecer los límites entre géneros literarios, y en este aspecto el cuento es un claro ejemplo de lo desafiante que puede resultar esta tarea. Es el caso de las características que separan el cuento de la novela: por ejemplo, si se trata solo de una diferencia de extensión, cuál sería el umbral de tamaño que los separaría. Cortázar (2009: 406), desde 1971, establece una atractiva analogía entre el cuento y la fotografía y, como contrapartida, entre la novela y el cine, para así comprender con más facilidad cuál es la diferencia más sustancial. Afirma que muchos fotógrafos definen su arte como una paradoja: «la de recortar un fragmento de la realidad, fijándole determinados límites, pero de manera tal que ese recorte actúe como una explosión que abre, de par en par, una realidad mucho más amplia [...]» (Cortázar, 2009: 406). A continuación, explica que en el cine esa captación de la realidad es más amplia, con distintos elementos parciales que se acumulan. Por lo tanto, siguiendo en esta analogía, el cuento correspondería a la fotografía, pues capta todo un mundo mediante una

pequeña ventana que permite visualizar contenidos que son más profundos, mientras la novela tiene la capacidad de incluir casi todo aquello que quiera del mundo que refleja. Esto hace del cuento un género interesante y rico en metáforas, mensajes implícitos, críticas o lecciones morales etc., expresados en relatos generalmente breves.

Al tratar de hallar una definición más allá de la etimológica, descubrimos numerosas y diversas definiciones del cuento según los diferentes autores. El Diccionario de la Lengua Española de la RAE (DRAE) muestra una primera acepción que es consistente con la idea general que se tiene del cuento: «Narración breve de ficción». Esta definición puede ser útil como primer paso para entender el cuento: es un género narrativo y es breve. Sin embargo, hay características señaladas por determinados autores que afinan los límites del género y pueden, además, ayudar a un docente a crear sus propios cuentos, a seleccionar los originales o a adaptar estos últimos. Anderson (1979: 34-35) expone distintas definiciones de autores que no nombra, de entre las cuales hemos destacado tres que, a nuestro parecer, recogen sus características más destacables:

- «Cuento es la narración de acontecimientos (psíquicos y físicos) interrelacionados en un conflicto y su resolución; conflicto y resolución que nos hacen meditar en un implícito mensaje sobre el modo de ser del hombre». (Anderson, 1979: 34).
- «Un cuento, mediante una secuencia de hechos relativos a la actividad de gente ordinaria que realiza cosas extraordinarias o de gente extraordinaria que realiza cosas ordinarias, invoca y mantiene una ilusión de vida». (Anderson, 1979: 34).
- «Un cuento es la breve y bien construida presentación de un incidente central y fresco en la vida de dos o tres personajes nítidamente perfilados: la acción, al llegar a su punto culminante, enriquece nuestro conocimiento de la condición humana». (Anderson, 1979:35).

De una fusión de estas tres definiciones y de la consulta de otras que Anderson incluye en su estudio, hemos extraído información de la naturaleza del cuento que hemos dividido en tres características generales mediante las cuales podemos resumir e ilustrar brevemente el género:

1. Las distintas acciones o eventos que conforman un cuento suelen estar bien ordenadas y girar en torno a un conflicto claramente definido al que se enfrentan un número muy reducido de personajes.
2. Es muy importante la existencia de una moraleja, una reflexión o un ejemplo de moralidad que se extrae de cómo se enlazan los problemas y cómo los personajes tratan de solucionarlos.
3. Suelen partir de problemas humanos y reales, pero estos son expresados en unas condiciones que en muchas ocasiones fusionan realidad y ficción y realismo y fantasía. Un ejemplo son los personajes de características completamente maravillosas que, sin embargo, reflejan arquetipos o conductas reales, comunes y pertinentes de la sociedad. Así, problemas humanos y dilemas morales se transmiten casi implícitamente mediante un mundo que parece alejarse del real.

Repasando la historia del cuento a lo largo del tiempo y sus etapas de desarrollo más importantes es pertinente comenzar recordando el hecho esencial de que este se transmitía, exclusivamente, de boca a boca en sus orígenes, manteniendo durante mucho tiempo características de la lengua oral, como afirma Anderson (1979:15). Sánchez (2005: 43) explica que en los orígenes del cuento destaca la región del Antiguo Egipto. En torno al 2000 antes de Cristo se encuentran obras que podemos identificar como cuentos, y, gracias a los mercaderes, que viajaban entre distintas regiones, estos eran adaptados a las distintas culturas y religiones. Ello nos resulta especialmente interesante porque es un fenómeno que sigue teniendo lugar hoy en día: muchos cuentos son transferidos entre distintas áreas geográficas manteniendo su moraleja y su estructura básica, pero cambiando la naturaleza de sus personajes, sus referentes culturales, costumbres, etc.

Sánchez (2005: 43) continúa repasando la historia del cuento y presenta la Grecia Clásica, donde un florecimiento de la literatura y del teatro en particular dieron lugar a que aparecieran autores significativos como Esopo, quien consolidó hasta nuestros días la fábula, que comparte numerosos rasgos con el cuento: son breves, incluyen personajes fantásticos como los animales de actitud humana y tienen moraleja.

Este mismo autor hace igualmente hincapié en la Edad Moderna, dado que esta supuso un punto de inflexión en el desarrollo del cuento: durante la Edad Media muchos cuentos surgían de la adaptación y traducción de otros más antiguos, pero, en los siglos posteriores, comenzó a primar la creatividad y originalidad de los autores. Ello permitió

crear nuevos cuentos junto a las nuevas adaptaciones de los existentes. Desde la Edad Moderna hasta nuestros días, se produjo un florecimiento del género, que ha dejado de estar restringido a la transmisión oral para verse moldeado y perfeccionado por una cantidad de autores y autoras de reconocimiento mundial, como Charles Perrault (1628-1703), Félix María Samaniego (1745-1801), los hermanos Grimm (1785-1863 y 1786-1859), Hans Christian Andersen (1805-1875), Edgar Allan Poe (1809-1849), Charles Dickens (1812-1870) o Virginia Woolf (1882-1941) entre tantos otros autores y autoras. En este TFM no ahondaremos en las características de cada movimiento literario que el cuento ha atravesado o del estilo de cada autor o autora que hemos mencionado debido a que no se trata del foco principal de nuestro análisis y supondría una excesiva extensión del TFM.

Sin embargo, sí que apuntaremos que muchos de estos autores fueron referentes en el cuento maravilloso. Para comprender este tipo de cuento es importante distinguirlo del fantástico, con el que comparte rasgos. Marcos (2020) explica que estos dos tipos de cuentos se basan en la existencia de elementos y eventos imposibles en el mundo real, pero establece una importante diferencia. El autor apunta que en la literatura maravillosa estos elementos imposibles forman parte natural de un mundo ficticio y no aparecen como ocurrencias anormales (por ejemplo, un cuento que se desarrolla en un mundo en el que habitan hadas o elfos sería maravilloso). En la literatura fantástica, sin embargo, los elementos imposibles rompen con la normalidad y las leyes físicas del mundo en el que aparecen y son inusuales para los personajes. A lo largo de la historia de la literatura occidental son muy comunes, especialmente, los cuentos maravillosos, donde ocurre la magia y donde conviven personajes maravillosos prototípicos como las brujas, las hadas, los ogros...

Tras este repaso general del cuento es interesante apuntar, concretamente, algunos autores destacables del cuento francés y francófono. Francia, al igual que el resto del contexto occidental, experimentó un importante auge del cuento de autor durante la Edad Moderna que continuó durante la Edad Contemporánea, combinando adaptaciones, traducciones y creaciones originales. Destaquemos a autores como Charles Perrault (1628-1703), que recogió y convirtió en obras literarias cuentos tradicionales tan populares como *La Belle au bois dormant*, *Le Petit Poucet* o *Cendrillon ou la Petite Pantoufle de verre*; a Antoine Galland (1646-1715), orientalista de gran relevancia al ser el primer autor en acercar a occidente *Las mil y una noches*,

obra clave sobre el cuento árabe, traduciéndola al francés; a Voltaire (1694-1778); a Madame de Genlis (1746-1830), autora del cuento *Alphonse et Dalinde*; a Alexandre Dumas (1802-1870), autor de la versión de *Histoire d'un casse-noisette*; a Jules Verne (1828-1905); a Guy de Maupassant (1850-1893), o a Jean-Paul Sartre (1905-1980), entre otros y otras.

Con la expansión de la lengua francesa a territorios colonizados por Francia se produjo probablemente una aculturación de esta forma narrativa y se transmitieron algunos elementos del cuento europeo al africano y viceversa. El cuento en francés encontró nuevas regiones y culturas en las que florecer y ser adaptado. Así, destacan numerosos autores africanos de cuentos que reflejan las costumbres y la moral de sus países, tanto a partir de leyendas locales como mediante adaptaciones de cuentos occidentales a las culturas africanas. Además, encontramos una generalización del cuento fantástico en el que elementos del mundo real, como los animales o los propios elementos naturales, toman vida para interferir en las historias de los personajes humanos. Algunos autores de cuentos africanos de gran relevancia son el maliense Amadou Hampâté Bâ (1900/1901-1991), el senegalés Birago Diop (1906-1989) con *La cuillère sale*, el congoleño Bernard N'kaloulou (1952) y el camerunés Boniface Ofogo (1966) con *Le lion kandinga*.

### **3.1.2. El cuento como recurso en clase FLE**

Hemos presentado algunas de las características del cuento en un sentido general, tales como su contenido moral, su conexión entre el mundo real y el fantástico y entre lo realista y lo simbólico y su estructura clara con un conflicto central. Estos rasgos son, por sí mismos, razones de peso por las que emplear el cuento en el aula de lengua extranjera, pues este recurso puede ofrecer un gran atractivo al alumnado gracias a ellos. Por lo tanto, hemos condensado parte de las ventajas del cuento y, en líneas siguientes, señalaremos otros aspectos. Son numerosos los autores que recomiendan el cuento como recurso adecuado para el aula FLE y, en general, de las lenguas extranjeras, argumentando su idoneidad para un primer acercamiento a la literatura y la práctica de la comprensión y la expresión, tanto orales como escritas.

Leoz (2007: 6), cuando explica los criterios de selección de textos literarios en el aula para detectar aquellos géneros más adecuados, afirma, tras proponer la poesía, que los cuentos maravillosos o tradicionales son idóneos y forman parte del bagaje cultural



común entre distintas civilizaciones. Apunta que, gracias a este fondo cultural compartido, presente habitualmente en los cuentos, estos «están especialmente indicados para los niveles iniciales, porque si bien el componente lingüístico supone un reto, el contenido es universalmente compartido por los alumnos, independientemente del origen». Estas afirmaciones son especialmente aplicables a los cuentos tradicionales transmitidos oralmente y adaptados por los autores que hemos citado y que la mayoría de los alumnos conocen, como es el caso de *Caperucita Roja* o *Hansel y Gretel*. Puede resultar una muy buena opción adaptar estos cuentos, ya sea para ajustar su nivel de dificultad o para dirigirlos hacia un tema concreto que se quiera tratar con los discentes, como puede ser un campo de vocabulario específico, un tiempo verbal... De igual forma, puede resultar también interesante crear cuentos nuevos que sigan tópicos o estructuras similares a las de los tradicionales, de forma que los estudiantes conozcan una historia o un contexto nuevos que, a la misma vez, les resulte familiar.

Leoz (2007: 5-8) expone más criterios de selección de los textos literarios y de entre los géneros más adecuados que propone se encuentran, como hemos apuntado, la poesía y el cuento. De la selección entre textos originales o adaptados destaca, que, en caso de tratarse de un registro complicado de la lengua, puede ser necesario adaptarlos, aunque pueda dársele prioridad a los textos auténticos bien escogidos. En este sentido, resalta la importancia de la actualidad de estos para evitar un distanciamiento histórico que dificulte la identificación del alumnado con ellos. Estos criterios pueden resultar útiles, pero es cada docente quien debe saber, en última instancia, atendiendo al nivel, a los intereses de los alumnos y al tema que se quiera tratar, qué textos emplear en el aula de FLE, auténticos, adaptados o de creación propia.

Otros autores indican también la idoneidad de los cuentos basándose en su nivel de atracción hacia el alumnado. Badenas (2015: 38) afirma que estos «son, en general, más deseables o mejor aceptados por parte de los estudiantes de FLE que otros textos». Esto puede deberse a diversos motivos, como su brevedad, su tratamiento de problemas de la vida cotidiana o el nivel de familiarización del alumnado hacia los cuentos durante la infancia no solo en el medio escrito, sino también en adaptaciones en el cine.

Citemos de nuevo a Badenas (2018: 22-24) en un análisis más detallado de la idoneidad del cuento, pues esta autora divide la utilidad del género en tres dimensiones básicas para la educación: la didáctica, la lúdica y la ética. De la dimensión didáctica destaca que los textos literarios, en un sentido amplio, muestran recursos léxicos,

sintácticos o fonéticos, entre otros, que pueden combinar lenguaje coloquial y culto, que incluyen diálogos, etc. (2018: 23). En cuanto a la dimensión lúdica, explica que los textos literarios captan la atención del lector, más aún si contienen intriga, adivinanzas o juegos de palabras (2018: 23). De la dimensión ética hace hincapié en el valor sociocultural y educativo de la literatura, pues conocerla nos acerca a la cultura de la que esta proviene e invita a reflexionar, ya que muchas veces los textos literarios, como hemos afirmado, transmiten cuestiones de la naturaleza humana de forma muy efectiva (2018:24). En relación con esta cualidad del cuento, Badenas (2015: 61) ofrece una interesante explicación:

Hemos comprobado que cuando los alumnos comentan un texto literario que les gusta se sienten fácilmente estimulados para dar su opinión y para exponer sus ideas e incluso sus sentimientos. En este sentido la literatura educa de modo más completo que la mera clase de lengua, porque implica intelectualmente y emocionalmente a los estudiantes, no solo en su proceso de aprendizaje lingüístico, sino también en su propio desarrollo como personas.

Si bien el valor sociocultural de la literatura del que habla Badenas se refiere, principalmente, a las obras auténticas, mientras que en este TFM se propondrán cuentos adaptados o creados, específicamente, con fines educativos, es siempre posible incluir de forma natural, insertados en la narración, elementos socioculturales que acerquen al alumnado a una cultura o culturas concretas. En nuestro caso, los cuentos creados o adaptados tendrán la intención de dar a conocer de forma amena y literaria ciudades y monumentos del mundo francófono.

Badenas (2018: 27) hace referencia, asimismo, al plano social y cultural, afirmando que el cuento permite abrir una puerta a todo un mundo de ideas, patrimonios culturales o valores, lo cual ayuda al alumnado a construir una mente abierta explicando la influencia en la competencia existencial de los estudiantes: «la exposición a una variedad selecta de cuentos fomenta la apertura hacia otras ideas, patrimonios culturales, valores éticos, filosofías, y sensibilidades religiosas». Destaca, a su vez la posibilidad de estimularlos a construir y exponer sus propios cuentos para impulsar su autonomía, su creatividad, etc.

Hemos destacado algunas de las posibilidades más provechosas de los cuentos o, por extensión, de los textos literarios, en el aula FLE: la riqueza y diversidad de su lenguaje, la captación de la atención de sus lectores y su acceso a contenidos socioculturales, morales y reflexivos. Sin embargo, una gran dificultad que plantea el enfrentamiento a la literatura en el aula de FLE es el nivel de complejidad de muchos de

los textos que forman parte de ella, lo cual puede dar lugar a problemas de comprensión por parte del alumnado y provocar una pérdida de interés. Sin embargo, tal y como explica Badenas (2018: 25), el cuento, debido a su brevedad, a la inmediatez de sus efectos dramáticos y la estructura que sigue habitualmente, permite mayores grados de comprensión sin perder las características de la literatura.

Otros estudiosos destacan igualmente las posibilidades del cuento desde el punto de vista de sus cualidades técnicas, como Brement (2019: 102), quien explica que «el cuento, por la adaptabilidad de sus características, resulta ser un género atractivo e idóneo para acercar la lengua extranjera, como el FLE, desde un enfoque literario [...]». Es decir, que se trata de un género flexible que puede ser adaptado fácilmente a distintos niveles, temáticas y actividades en función de las características e intereses del docente y del alumnado.

Podemos concluir que las formas de aplicar el texto literario o más concretamente el cuento en clase son infinitas. Puede destinarse al trabajo tanto de la expresión como de la comprensión oral y escrita mediante la lectura y la redacción, a la adquisición de vocabulario, a la observación de estructuras gramaticales o tiempos verbales empleados en ellos, al acceso a conceptos culturales, a la reflexión y la extracción de ideas, etc. En las secciones Marco Legal y Marco Común Europeo de Referencia observábamos algunas de estas funciones, y con los distintos autores consultados se ha reforzado la idea de la riqueza y la diversidad que ofrece este recurso.

## **3.2. EL VÍDEO O DOCUMENTAL**

### **3.2.1. Descripción e historia**

Bravo (2000: 3) define el vídeo como «un sistema de captación y reproducción instantánea de la imagen en movimiento y del sonido por procedimientos electrónicos» y aporta, a continuación, una serie de características que lo distinguen de otros soportes audiovisuales de los cuales nos ha resultado especialmente interesante la afirmación de que el vídeo «es un soporte de soportes, pues admite el trasvase de producciones realizadas por otros procedimientos». Es decir, que es un formato que permite transmitir y aunar otro tipo de productos como pueden ser las fotografías, la música, los diálogos o entrevistas, vídeos insertados dentro de otros vídeos, etc.

Para poder analizar el vídeo tal y como lo conocemos actualmente, debemos remontarnos a la aparición y al progreso del cine, la primera forma en la que el formato de vídeo surgió y el campo en el que se consolidó antes de pasar a la televisión, a los ordenadores y a cualquiera de los dispositivos electrónicos con los que contamos actualmente y que pueden ser utilizados en un aula de FLE.

Sadoul (1983: 5-16) explica los pasos previos al surgimiento del cine hacia la mitad del siglo XIX, cuando fueron confeccionados aparatos que trataban de *engañar* a la vista poniendo imágenes estáticas en movimiento, como la rueda de Faraday, el taumatropo o el fenaquistiscopio. Estos artefactos fueron proyectados en una pantalla por Franz von Uchatius en 1853, lo cual dio lugar a un producto similar a un filme. Sin embargo, el origen del cine, propiamente dicho, dependió del surgimiento de la fotografía gracias a inventores como Joseph Nicéphore Niépce y a Louis Daguerre con la invención del daguerrotipo y la toma de las primeras fotografías en los años veinte y treinta del siglo XIX. A pesar de estos precedentes, este autor explica que fue a partir de 1851 cuando comenzaron a generalizarse las fotografías basadas en placas de vidrio de las que se podían sacar numerosas copias y que precisaban un tiempo de exposición de tan solo unos segundos. Esto permitió tomar las conocidas como *tomas de vistas*, una sucesión de fotografías estáticas que, juntas, lograban reproducir un movimiento.

Sadoul (1983:16-25) refiere, asimismo, que, en la última década del siglo XIX, los hermanos Lumière crearon el cinematógrafo, el primer aparato que permitió producir fotografías animadas. Así, estos hermanos comenzaron a rodar filmes que revolucionarían la historia del cine, como el célebre *L'arrivée d'un train*, en el que la llegada de un tren asustaba al público, al que parecía que la locomotora saldría de la pantalla. Sadoul destaca posteriormente a Georges Méliès, quien, en 1896, creó el primer filme que empleaba el trucaje, es decir, la transición y el montaje de imágenes o escenas distintas al parar y retomar el rodaje y luego unir el producto: *L'escamotage d'une dame*, donde la actriz desaparecía de la pantalla al irse en ese corte entre toma de vistas.

Sadoul (1983: 209-211) apunta que no fue hasta finales de la década de 1920 cuando surgió el cine sonoro, gracias a las precedentes invenciones de la radiofonía y el micrófono, dando lugar en 1928 al estreno de *Lights of New York*, el primer filme con diálogos completamente hablados.

Posteriormente, tras pasar por la televisión a comienzo de la segunda mitad del siglo XX, el vídeo dejó de estar limitado al cine y comenzamos a tener acceso a otro tipo de producciones como los programas de televisión o los videoclips musicales. Desde esas décadas y hasta la actualidad hubo un punto de inflexión que nos permitió comenzar a emplear el vídeo de una forma tan extendida como la de hoy en día: la digitalización. Este cambio tecnológico facilitó la transformación, el almacenamiento y la transmisión de la información, y llevó el vídeo a una gran infinidad de dispositivos de todo tipo, cambiando radicalmente el acceso de la población a él. Tal y como afirma Bartolomé (2003: 42), «El vídeo digital no es sólo un proceso técnico. Hablar de vídeo digital es hablar de comunicación, es hablar de nuevas posibilidades de comunicarse».

Actualmente, la fuente de documentos de vídeos más empleada en la vida cotidiana está pasando de ser la televisión a internet. Díaz (2009: 66) elabora un resumen de cómo ha aparecido y se ha extendido el vídeo en la red:

Más allá está el universo en continua expansión del cibervideo, gracias a los contenedores o repositorios que permiten compartir vídeos y cuyo modelo es YouTube. El ciberespacio se alimenta de clips que tienen su origen en la producción, copia o manipulación de productos profesionales (fragmentos de películas y programas de televisión, clips musicales, noticias) y de clips no profesionales. Pueden cargarlos empresas, instituciones, profesionales o particulares no profesionales. Los portales de vídeo compartido ponen orden en este caos. Ofrecen un espacio de carga y descarga, herramientas de búsqueda, valoración, personalización y distribución.

Hoy en día, prácticamente todas las redes sociales permiten la subida, descarga y visualización de vídeos, lo cual facilita su acceso desde cualquier lugar o dispositivo, aunque sí cabe destacar que la red social de mayor tamaño y popularidad basada en el vídeo es YouTube, clasificada desde 2018 como el segundo sitio web más popular globalmente, y a la cual, tal y como afirma Hale (2019) a partir de afirmaciones de la propia compañía, se suben a partir de mayo de 2019 más de 500 horas de contenido de vídeo cada minuto.

### **3.2.2. El vídeo o documental en clase de FLE**

Partiendo de la base de que, a lo largo de las últimas décadas, el formato de vídeo se ha expandido de forma aún más rápida en todos los ámbitos y ha pasado de estar restringido al cine a estar presente en nuestra vida cotidiana, no solo mediante la televisión sino también en los múltiples dispositivos electrónicos que empleamos, podemos afirmar que, actualmente, es uno de los medios de transmisión de información más importantes. Las generaciones más jóvenes han crecido en un mundo de pantallas

en el que lo audiovisual acompaña a cualquier campo del saber y del entretenimiento. Por esta razón, es evidente que el vídeo es una forma efectiva de llamar la atención y de transmitir conocimientos a los estudiantes.

Partiendo de la propia naturaleza técnica del soporte de vídeo, autores como De Pablos y Cabero (1990: 360) apuntan una posibilidad sumamente interesante que este brinda: alterar su reproducción en función de su dificultad, sus contenidos y sus objetivos. Ellos mencionan dos formas en las que puede ser reproducido un vídeo en el aula, de las cuales nos resulta muy útil la forma «A»:

La forma «A» consistiría en el uso por parte del profesor de todas las posibilidades instrumentales y de intervención didáctica que el video le permite. Como posibilidades instrumentales podríamos citar: pausa, doble y triple velocidad, cámara lenta, rebobinado hacia delante y hacia atrás con visión de la imagen...; y como posibilidades de intervención: formulación de preguntas por parte del profesor y de los alumnos, redundancia de la información, comentario del fragmento de información visto previamente, identificación y comentario del alumno sobre la imagen vista (De Pablos y Cabero, 1990: 360).

En clase de FLE, esta forma de presentar un vídeo es muy adecuada, pues posibilita la intervención oral de los alumnos y del docente. Este puede detener, rebobinar o ralentizar la reproducción cuando lo considere adecuado o cuando lo solicite un o una estudiante con el fin de formular y responder preguntas, hacer anotaciones, describir lo que se ve, etc. Este mecanismo es idóneo para trabajar la expresión y la comprensión orales, la identificación de elementos en el vídeo, las explicaciones de su contenido, etc. Se trata, asimismo, de una posibilidad con un alto grado de explotación para el tratamiento de contenidos culturales en FLE, pues permite, en todo momento, añadir explicaciones y detalles sobre el contenido con apoyo visual.

Corpas (2000: 785-786) ahonda más y desglosa seis ventajas de la utilización del vídeo en el aula: introduce variedad, pues si se usa con cierta separación de tiempo ayuda a romper la monotonía y llamar la atención de los alumnos; permite trabajar elementos no verbales, al observarse otros muchos aspectos; desarrolla la comprensión; es un soporte muy cercano para los discentes, que están más acostumbrados a visualizar vídeos que a la propia lectura; permite trabajar aspectos lingüísticos en sus contextos y es una forma de llevar la vida real al aula. Corpas menciona, igualmente, algunas desventajas, aunque fáciles de paliar: algunos vídeos pueden suponer un nivel de dificultad de comprensión demasiado alto, conllevan mucho trabajo de preparación y pueden crear pasividad en los alumnos si no se diseñan actividades motivadoras. Aun

así, el balance es positivo y las desventajas, seleccionando y tratando adecuadamente los vídeos, pueden ser enfrentadas sin problemas.

Bravo (2000: 5) afirma además sobre el vídeo que «un programa de vídeo puede servir como refuerzo, antecedente o complemento de una actividad docente. El vídeo la ilustra, la esquematiza, haciéndola ganar en claridad y sencillez, y la hace más amena». En el caso de nuestra propuesta, emplearemos el documento de vídeo en este sentido, concibiéndolo como una forma de hacer real lo explicado sobre una ciudad y el vocabulario que de ella se extrae con imágenes en movimiento que permitan acercar a los alumnos a ese conocimiento o campo del saber en la medida de lo posible. Veremos, también, un ejemplo del empleo de un vídeo con vocabulario e imágenes de apoyo y grabación de pronunciación para facilitar al alumnado la identificación de significados y la repetición oral.

Moreno (2004: 6) propone distintas dimensiones del empleo del vídeo en el aula, de las cuales nos parece destacable para este TFM la «utilización de imágenes en movimiento para completar informaciones y para describir fenómenos lejanos». Teniendo en cuenta que nuestro tema gira en torno a lugares de la francofonía, este empleo es idóneo para sustentar la introducción de información sobre estos espacios y para hacer al alumnado observar más de cerca determinados países y ciudades de otros continentes. En el empleo de la imagen como acceso más directo a determinados contenidos indaga también Gómez (2009: 2-3) explicando que las imágenes en los procesos educativos ayudan a motivar y acercar al alumnado a los contenidos, facilitando el aprendizaje al añadir apoyo visual, icónico y concreto a lo que se puede presentar verbalmente.

Esta idea de facilitación del acceso a la información mediante el vídeo es defendida asimismo por Morales y Guzmán (2014: 2), que afirman que «las experiencias pictóricas permiten captar una mayor descripción de lo que se observa, por ello los materiales audiovisuales usados con propiedad, ofrecen grandes oportunidades para mejorar el aprendizaje». Este apoyo pictórico puede, aparte de convertir el aprendizaje en un proceso más ameno, facilitar o mejorar su calidad.

Estos dos autores añaden que es importante seleccionar y emplear adecuadamente aquellos vídeos que se lleven a las aulas. Teniendo en cuenta el infinito repertorio de documentos de vídeo que se encuentran al alcance de docentes y estudiantes, es esencial

recordar esto. «El vídeo debe tener un objetivo didáctico previamente formulado. El aprendizaje no se encuentra en función del medio, sino, fundamentalmente, en las estrategias y técnicas que se apliquen sobre él» (Morales y Guzmán, 2014: 3). De acuerdo con estos autores señalemos que lo que hace del vídeo y, realmente, de cualquier otro recurso empleado en un aula una herramienta útil es la forma en la que este sea aplicado y los objetivos que con él se persigan. Este hecho quedará ejemplificado en nuestra propia propuesta, en la que se presenta un vídeo promocional y turístico sin contenido didáctico, para elaborar, a partir de él, actividades y ejercicios que ayuden al conocimiento de una ciudad y, posteriormente, a la descripción oral y escrita de lo que en él aparece.

Cabe mencionar, por último, la importancia de internet como fuente de muchos de los vídeos que pueden ser empleados en el aula, como indica Álvarez (2015: 29): «internet, en el aula de lengua extranjera, fortalece la interculturalidad al crear una comunidad de aprendizaje que supera los propios límites del aula en la que los alumnos están en contacto simultáneamente con contenidos lingüísticos y culturales». Si bien en nuestro trabajo no establecemos una conexión activa con otras culturas mediante internet, como puede ser escribiendo o publicando en una red social o intercambiando mensajes, sí que este nos facilita un acceso rápido al conocimiento de otras culturas y países con algo tan sencillo como es la visualización de un vídeo o documental de una ciudad extranjera con imágenes detalladas que permiten realizar un viaje visual.



## **4. PROPUESTA DE INNOVACIÓN**

### **4.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO**

Antes de proceder al análisis del tema escogido para la SA llevada a cabo, de sus características y de sus resultados, recopilaremos algunos datos importantes del centro educativo en el que esta propuesta se ha materializado, el CPEIPS Decroly.

El Colegio Decroly se encuentra en el municipio de San Cristóbal de La Laguna, concretamente en el barrio de Vega de las Mercedes y recoge, principalmente, alumnos de esta zona y sus alrededores, del casco de La Laguna, de los barrios más septentrionales de este municipio, como Punta del Hidalgo, y del municipio de Tegueste. El centro oferta los tres cursos de Educación Infantil, los seis cursos de Educación Primaria, los cuatro cursos de Educación Secundaria y primero y segundo de Bachillerato. La asignatura de francés se encuentra presente desde 5º de Primaria hasta 4ºESO.

En secundaria es un centro de línea 2 en el que el número de alumnos en las aulas oscila entre los 10 y los 20. En total, teniendo en cuenta Educación Infantil, Primaria y Secundaria, el centro contabiliza en torno a 400 alumnos. El hecho de que no se trate de un centro de gran tamaño y de que sus aulas cuenten con una ratio ideal propicia un ambiente tranquilo que permite la aplicación de normas, proyectos y propuestas sin grandes dificultades.

La etapa en la que se ha aplicado esta propuesta es 1ºESO, conformada en el Colegio Decroly por dos grupos de 15 y 18 alumnos respectivamente en la asignatura de Francés.

De la metodología empleada en el aula de FLE en el centro destacan la ludificación y el trabajo cooperativo. No se emplea un manual y la docente combina material de elaboración propia con el extraído de libros y de internet, lo cual le brinda un alto grado de flexibilidad para adaptarse al nivel, a la velocidad, a los temas, etc. Esto ha resultado positivo para la aplicación de nuestra SA, pues no hemos interrumpido el ritmo natural de la asignatura al estar el alumnado acostumbrado a trabajar con distintos materiales y métodos.

## **4.2. ANÁLISIS DEL TEMA Y JUSTIFICACIÓN**

### **4.2.1. La francofonía**

Antes de analizar el estado del tema escogido, las ciudades francófonas, es pertinente elaborar un breve repaso de la definición de la propia francofonía. Este término fue acuñado por el geógrafo francés Onésime Reclus en 1880 y se refiere al conjunto de países o territorios en los que la lengua francesa es ampliamente hablada. No se trata exclusivamente de un término lingüístico y geográfico para referirse a las poblaciones que emplean el francés, sino que abarca todo el abanico cultural que estos países conforman. De esta manera, dentro de la francofonía no encontramos solo hablantes y territorios, sino tradiciones, corrientes artísticas, literatura, etc. Es, en definitiva, todo aquello que emana de la expansión mundial de la lengua y la cultura francesas y su contacto, convivencia y fusión con otras culturas y lenguas.

### **4.2.2. Encuestas sobre el conocimiento del alumnado**

Es un hecho común, en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, que partes importantes del alumnado no asimilen los conocimientos culturales necesarios asociados a ellas. De esta manera, existe a menudo una desvinculación entre la lengua extranjera en cuestión y el contexto real del que proviene y donde se emplea, lo que desencadena carencias importantes en su trasfondo cultural. Por lo tanto, partiendo de este problema, esta propuesta trata de introducir contenidos culturales, en particular relacionados con las ciudades de la francofonía, de una forma amena, visual y lúdica mediante dos recursos distintos que aportan variedad de posibilidades en la realización de actividades.

Para poder ir más allá de las impresiones personales, hemos consultado al alumnado con el que se ha desarrollado la SA sobre la información necesaria para conocer el estado de la temática y las carencias que presenta: nivel de conocimiento de distintos aspectos, interés y curiosidad, etc. Si bien este trabajo no recoge una encuesta escrita, se realizaron numerosas preguntas orales en grupo en las clases de FLE de 1ºESO, donde se realizaría nuestra propuesta, y se recogieron las conclusiones generales de las principales respuestas.

A continuación, expondremos las preguntas realizadas y las tendencias en las respuestas. Estas preguntas giraron en torno a aspectos generales de la francofonía en primer lugar para, posteriormente, adentrarse en información más específica sobre la temática de las ciudades.

*¿Saben por qué se habla francés en tantas zonas distintas del mundo?*

Al realizar esta pregunta fue evidente la falta de seguridad o conocimiento, que quedó reflejada en el silencio inicial del alumnado. Hubo algunas respuestas que expresaban confusión, como el caso de una alumna que respondió, claramente dubitativa, que podía deberse simplemente al interés de la población de determinados países por la lengua francesa, que ha llevado a que un gran número de ciudadanos la aprendan voluntariamente y a que acabe estando presente en el día a día y en las instituciones. Esto evidencia que, aunque los alumnos conocieran los nombres de muchos países de habla francesa, no habían establecido una relación real entre la historia de Francia y de otros países francófonos y el idioma. Solo dos alumnos más afirmaron con más contundencia que se debía a la colonización europea de territorios de otros continentes en los siglos pasados. Otros mencionaron que podría deberse a la gran cantidad de turistas franceses en dichos países.

El hecho de desconocer, en gran medida, la causa de la extensión de la francofonía, cuya amplitud y diversidad sí conocían, refleja la ausencia de un aprendizaje significativo y unificado que hace al alumnado entender las lenguas en un plano abstracto o académico de la realidad o relacionarlas solo con aquello que les es muy cotidiano, como el turismo. Después de examinar las respuestas a esta primera pregunta se fueron confirmando sólidamente las carencias que se preveían en este ámbito.

*¿Pueden indicarme qué información sobre la cultura y la historia de Francia conocen? ¿Y sobre otros países de habla francesa?*

La respuesta a la primera parte de esta pregunta fue considerablemente más participativa y completa al tratarse de información más cercana, ya sea por haberla estudiado en el recorrido escolar o por formar parte del conocimiento cotidiano. La mayoría de las contestaciones giraron en torno a la gastronomía francesa, a la moda o a la ciudad de París y sus monumentos. A pesar de que no fueron capaces de ahondar demasiado en aspectos artísticos o históricos, sí demostraron tener ideas generales sobre Francia. Sin embargo, con la segunda parte de la pregunta, haciendo referencia esta vez a otros países francófonos, la situación cambió de forma radical. Algunos alumnos mencionaron países francófonos no europeos, pero no fueron capaces de añadir

información de ellos más allá del continente en el que se hallan. En sentido general, la reacción fue de silencio.

Esto evidencia que a la carencia generalizada de conocimientos de todo aquello que gira en torno al francés hay que añadir un gran vacío conceptual sobre los países francófonos cuando no se trata de Francia.

*¿Qué ciudades importantes de habla francesa conocen? ¿Sabrían indicar algunos datos sobre ellas?*

Enfocando las preguntas hacia el ámbito más concreto de las ciudades, las respuestas siguieron la misma línea que las anteriores: la información era pobre, pero al menos existente en cuanto a Francia, pues se mencionaron ciudades como París, Lyon, Niza o Burdeos, pero solo se escuchó el nombre de una ciudad no francesa, Bruselas. Sin embargo, más allá de Europa, los alumnos parecían perdidos. A esto hay que añadir que, al preguntar datos sobre ellas, las principales respuestas giraban en torno a París y sus monumentos más reconocidos. Podemos afirmar, por lo tanto, que las carencias culturales se acentúan cuando se habla concretamente de ciudades, aunque se pregunte tan solo por las más importantes.

*¿Les gustaría conocer más información sobre estos países y ciudades? ¿Les gustaría viajar a esos lugares? ¿Qué otras formas de conocerlos mejor se les ocurren?*

Al apelar al interés personal de los alumnos fue palpable el aumento de participación y atención. Muchas voces al unísono afirmaron querer contar con más información, y la mayoría aseguraron, de igual manera, que desearían visitar esos lugares que les son desconocidos, en particular aquellos externos a Europa por ser resultarles más exóticos. Queda manifestado así que, aunque el grado de conocimiento de la francofonía sea muy bajo, existe interés por lo lejano y lo distinto.

En cuanto a otras formas de conocer las ciudades y países hubo respuestas que defendían herramientas digitales como Google Maps, guías turísticas o vídeos y documentales. Esto nos resulta especialmente interesante para nuestro trabajo, pues cumple con las expectativas de interés en los documentos de vídeo como forma directa y amena de conocer lugares nuevos.

*¿Creen que contar con más información sobre ciudades importantes del mundo francófono puede ayudarles a ganar interés en la lengua francesa? ¿Por qué?*

Ante esta pregunta, la respuesta general fue afirmativa. Frente al porqué, algunas de las respuestas incluían el hecho de que en las ciudades se concentra mucha gente hablante de un idioma o que suelen ser lugares interesantes a los que viajar y aprender la lengua. De esto dedujimos que las ciudades pueden suponer una propuesta interesante de acceso a un conocimiento más amplio de la francofonía, pues estas dan cabida a muchos de los rasgos culturales, paisajísticos o históricos en espacios y edificios concretos y delimitados que pueden, además, ser estéticamente muy atractivos. El alumnado, quizás de forma inconsciente, sabe que las ciudades pueden aglomerar grandes manifestaciones culturales y que conocer ciudades nuevas es siempre interesante.

#### **4.3. BASES DE LA PROPUESTA**

Nuestra propuesta inicial contaba de seis sesiones para 1ºESO. Todas las carencias que hemos mencionado, sumándose y entrelazándose una tras otras, ayudaron a conformar 3 ejes principales en torno a los que giraría esta intervención pedagógica y su manera de abordar el tema:

- Es necesario dar a conocer el origen, la amplitud y la diversidad de la francofonía.
- Es necesario hacer hincapié en países francófonos externos al continente europeo para extender el conocimiento de la francofonía real.
- Las ciudades pueden ser una forma sencilla y atractiva de tener un primer acercamiento y un motivo de la curiosidad sobre estos países.

Atendiendo, asimismo, a los contenidos lingüísticos, las ciudades francófonas constituyen no solo espacios de conocimiento sobre otros países y culturas, sino sobre una infinidad de contenidos de la lengua francesa que pueden ser introducidos y asimilados de forma simultánea a los contenidos culturales. De entre esas posibilidades nos hemos centrado, en la SA llevada a la práctica para este trabajo, en los siguientes contenidos idóneos para el tratamiento de este tema en esta etapa (1ºESO):

- El vocabulario de la ciudad: zonas, edificios, instalaciones o servicios y comercios e instituciones.
- Las estructuras que permiten describir un lugar: *il* y *a*, verbo *voir* y preposiciones de lugar. El verbo *voir* es, además, en este caso, una forma activa de conocer un verbo irregular nuevo.

- Dar direcciones en una ciudad, introduciendo, de forma muy inicial y sencilla, el imperativo.

Teniendo en cuenta las ventajas y oportunidades que brindan los recursos del cuento y del documento de vídeo analizadas en este TFM, el tema puede ser abordado a través de estos recursos de formas distintas, pero coordinadas mediante, por un lado, la puramente audiovisual y, por otro, la narrativa.

Partiendo de estos recursos, del análisis del nivel de conocimiento e interés del tema y de la selección de los contenidos léxicos y gramaticales más compatibles con él, se conformó una propuesta de innovación que unificó ambos planos y que se materializó en la SA que hemos mencionado. Las urbes seleccionadas fueron Quebec, en Canadá, y Antananarivo, en Madagascar, por reflejar dos ejemplos muy distintos de zonas francófonas con climas y culturas diferentes y en dos continentes, una en América y la otra en África.

#### **4.3.1. Objetivos**

Tomando como punto de partida las carencias culturales, los contenidos gramaticales y léxicos seleccionados y los recursos del vídeo y el cuento, pudimos elaborar una serie de objetivos en esta propuesta que ayudasen a definir el tipo de actividades, ejercicios y tareas que debían ser incluidas, la finalidad de estas y las destrezas principales en las que centrarse. Estableciendo unos objetivos previos, se consolida y se facilita la forma de organizar, de diseñar y de aplicar la propuesta. Los objetivos principales que fijamos son los siguientes:

- Establecer los primeros pasos de un camino hacia el interés por los contenidos culturales, geográficos e históricos de la francofonía adaptado al nivel del primer ciclo de ESO. Esta propuesta no tiene como finalidad introducir una extensa cantidad de información ni un alto nivel de detalle por dos razones: evitar la sobrecarga en un curso que es aún principiante, 1ºESO, y poder establecer un equilibrio con los contenidos léxicos y gramaticales sin alcanzar un nivel de dificultad demasiado elevado. Por lo tanto, nuestra intervención pedagógica ha sido concebida como una forma de despertar el interés y aportar algunos conocimientos para, en cursos posteriores, ampliarlos y consolidarlos. En otras palabras, la propuesta pretende permitir al alumnado de FLE mejorar los

primeros contactos con algunos contenidos culturales francófonos e incitarlos a sentir curiosidad por ellos.

- Asimilar contenidos como el vocabulario de la ciudad y las estructuras que permiten emplearlo de una forma natural, activa y que los inserta en los contenidos culturales. Interactuando con estos contenidos se busca no aprender sobre la ciudad de forma abstracta, sino establecer un puente con ciudades reales. Se propone aportar una base de corte más tradicional, con explicaciones iniciales de aspectos gramaticales y fichas de vocabulario, para a continuación, mediante el documento de vídeo y el cuento, impulsar un aprendizaje significativo y ameno.
- Comprobar la efectividad de los recursos seleccionados para estimular el interés y la atención de los alumnos hacia la clase y hacia los contenidos. Con el documento de vídeo se persigue la atracción visual y estética y, con el cuento, la inmersión en la ficción y la participación en ella con actividades.
- Promover las distintas destrezas, destacando la expresión oral con el recurso del vídeo y la comprensión escrita con el recurso del cuento. El vídeo servirá como base para la descripción oral y escrita de imágenes, y el cuento como impulsor de una comprensión escrita participativa.
- Combinar distintos soportes que eviten la monotonía: aquellos digitales, entre los que se encuentran el vídeo y la presentación de diapositivas; aquellos en papel, como es el caso del listado más tradicional de vocabulario o el propio cuento, y la exposición de algunos contenidos en la pizarra con la colaboración del alumnado para impulsar la participación en las introducciones de conocimientos gramaticales nuevos.
- En la tarea final de la SA, explicada en el apartado *Descripción de la Situación de Aprendizaje aplicada en el centro*, impulsar la creatividad y la libertad para emplear los contenidos léxicos y gramaticales de una forma entretenida, artística, flexible e integrada. De esta forma, no solo se fomenta el espíritu artístico del alumnado, sino que también se le muestra la compatibilidad entre las asignaturas de lenguas y otros campos, reforzando la importancia de la enseñanza interdisciplinar.

#### **4.4. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE APLICADA EN EL CENTRO**

La SA inicial de la que parte este TFM y que ha sido llevada a la práctica, *Du Québec à Antananarivo : la diversité de la francophonie*, ilustra una de las infinitas maneras en las que los recursos propuestos pueden ser útiles en la clase de FLE y una de las posibilidades de empleo de estos con los temas que hemos seleccionado, la ciudad y la francofonía. En este apartado elaboraremos un análisis global de sus características, sus partes, las formas en las que se emplea el vídeo y el cuento y las actividades correspondientes más importantes. Posteriormente, en el próximo apartado, mejoraremos la propuesta para construir la definitiva, *Nous voyons et lisons les villes de la francophonie*, que puede ser consultada en el anexo II.

*Du Québec à Antananarivo : la diversité de la francophonie* es una SA basada en el enfoque por tareas, pues en su tarea final, a la que se destinan dos sesiones más la posibilidad de la continuación como deberes fuera del aula, se recopilan e interrelacionan los contenidos trabajados y las distintas destrezas en las que se centra la SA. De esta manera, aunque cada actividad previa tiene su propia finalidad y valor, estas funcionan como pasos que guían a dicha tarea final y que suponen una preparación para ella. Al realizarla, los alumnos movilizan lo aprendido y las distintas competencias. Detallaremos la naturaleza de esta tarea final tras analizar previamente la estructura de la SA y algunas de sus actividades.

Otro rasgo importante es su división en dos partes en función de dos planos: el de los recursos y el de las ciudades. En una primera parte, de dos sesiones de duración, se da a conocer aspectos y lugares emblemáticos de la ciudad de Quebec mediante la visualización del vídeo promocional *Québec en 4 saisons - Votre meilleure destination vacances (version longue) (fuente)*. En la segunda parte, también de dos sesiones, se da a conocer Antananarivo mediante la lectura del cuento de elaboración propia *Hanitra et Mathieu à Antananarivo* (anexo 6 del anexo II).

En cuanto al agrupamiento, esta SA combina actividades individuales, por parejas y en gran grupo, aunque existe un cierto predominio del gran grupo para impulsar un conocimiento compartido y participativo, tanto para aprender los contenidos culturales como los lingüísticos.



#### **4.4.1. Los recursos**

Ya hemos apuntado las características de los documentos de vídeo y de los cuentos y de las ventajas de su empleo en el aula FLE, y en este apartado describiremos los recursos concretos seleccionados y las formas en las que han sido explotados.

##### **El vídeo**

Para trabajar con el vídeo de una forma menos clásica, se ha optado por seleccionar uno sin texto oral ni escrito. Aunque esto puede limitar su explotación en FLE, supone un interesante desafío tratar de hacer de él un recurso útil y motivador, lo cual, según los resultados de la aplicación de esta propuesta, se ha conseguido con éxito. La idea es partir de unas imágenes atractivas que presenten la ciudad de Quebec de una forma muy ilustrativa, haciendo evidentes su paisaje, sus estilos arquitectónicos, sus monumentos, etc. Son numerosos los vídeos carentes de texto, pero llenos de imágenes con posibilidad de empleo a los que se puede tener acceso mediante internet. Ello permite conocer una infinidad de ciudades de la francofonía en otras muchas posibles actividades que no requieran texto en francés en el vídeo. Veremos un ejemplo más adelante.

*Québec en 4 saisons - Votre meilleure destination vacances (version longue)* cuenta con imágenes impactantes de la ciudad de Québec y de su entorno natural, tanto a pie de calle como a vista de pájaro, y en distintos momentos del día y del año. Aparte de las escenas mostrando lugares y edificios de la ciudad, observamos también numerosas imágenes de actividades deportivas y culturales desarrolladas en ella. Esta presentación visual de la ciudad viene acompañada, además, por música emotiva y envolvente. Todo eso hace del vídeo en cuestión una aventura visual y sonora que atrae mucha atención y genera interés hacia la ciudad de Quebec.

Se empleó, asimismo, en la puesta en práctica el vídeo *LEÇON 19: APPRENDRE LE NOM DES LIEUX DE LA VILLE* como apoyo, un ejemplo de estilo clásico de vídeo didáctico breve, sencillo y lento que presenta una serie de palabras del vocabulario de la temática de la ciudad escrito, pronunciado oralmente y acompañado de dibujos. Aunque se trate de un tipo de vídeo común, muy explotado y completamente distinto a nuestro vídeo de Quebec, su empleo ha servido como herramienta secundaria para añadir vocabulario al ya estudiado y para practicar la pronunciación. Los alumnos se mostraron, gracias a este vídeo, más atentos a la pronunciación de las palabras que

cuando el docente explicó y corrigió aspectos fonéticos, evidenciando el interés general que existe hacia lo audiovisual y digital.

En nuestra Propuesta de Mejora explicaremos, además, el empleo de un nuevo vídeo que aportó más posibilidades, *Les plus grandes villes francophones du monde !*.

### **El cuento**

A la hora de perfilar las formas específicas en las que sería aplicado y explotado el recurso del cuento en esta propuesta se tuvieron en cuenta distintas posibilidades: emplear un texto real perteneciente a la literatura francesa que se ajustase al nivel, realizar una adaptación personal de un cuento de nivel superior al curso en el que queremos emplearlo o escribir un cuento propio. Encontramos especialmente interesante y desafiante crear un cuento propio, opción que, además, proporcionaría una importante flexibilidad para adaptarse al tema, a la ciudad en concreto que se quería trabajar y al nivel de 1ºESO. De esta forma, fue redactado el cuento *Hanitra et Mathieu à Antananarivo* (anexo 6 del anexo II), un relato breve ambientado en Antananarivo y en el que aparecen numerosos lugares de dicha ciudad. El cuento fue redactado por el docente, pero cabe destacar que sigue una línea similar al cuento *Hansel y Gretel*, razón por la cual podríamos afirmar que se trata de una opción a medio camino entre la adaptación de una obra existente y la creación de una propia. Aunque *Hansel y Gretel* no es un cuento de origen francófono, la decisión de emplearlo como inspiración fue tomada exclusivamente por el hecho de que se trata de una de las estructuras de un cuento más conocidas por los alumnos. Si bien *Caperucita Roja* cumple el mismo requisito, se optó por la primera posibilidad porque se consideró que tendría un carácter más aventurero un relato con dos protagonistas hermanos que se ayudan mutuamente. Aun así, en nuestra propuesta de mejora sí presentaremos *Caperucita Roja* como alternativa.

Se trató de adecuar la narración al nivel de 1ºESO, empleando siempre el presente de indicativo, evitando estructuras complejas y seleccionando palabras lo más similares posibles al vocabulario español, para que en muchas ocasiones los alumnos pudieran inferir algunos significados con facilidad. Se seleccionaron los nombres Hanitra y Mathieu por ser, el primero, un nombre de origen africano y, el segundo, un nombre de origen francés, pero ambos muy comunes en Madagascar. Esta elección funciona como un pequeño pero importante reflejo de la diversidad cultural de países

francófonos como Madagascar, en los que la cultura nativa y la cultura francesa se entrelazan y conviven aún en el presente.

En cuanto a sus características didácticas el cuento cuenta con tres básicas. Por un lado, el hecho de que, en la parte álgida del nudo de la narración, la historia se detiene para hacer participar al alumnado en dos ejercicios y una actividad en los que movilizarán la comprensión lectora que explicaremos más adelante. Así, este cuento no se limita solo al ejercicio de lectura con preguntas clásicas de comprensión posteriores, sino que trata de que el alumnado se sumerja en la historia. A esto hay que sumar que, hasta que los discentes no realizan los ejercicios y actividades, el cuento no puede continuar, por lo que se transmite la sensación de estar condicionando, en cierto modo, el futuro de los protagonistas. Por otro lado, es importante en este cuento el hecho de que los numerosos lugares y monumentos de la ciudad de Antananarivo que aparecen en él no lo hacen junto a sus nombres, sino en forma de descripciones que habrá que comprender con el fin de identificarlos. Esto quedará más detallado en la explicación de las actividades. Por último, el cuento aporta asimismo una moraleja, pues narra los problemas que pasan dos niños por desobedecer a sus padres y la importancia de escuchar los consejos de los adultos. En 1ºESO, donde los alumnos están casi en la adolescencia, consideramos que es importante recordar algunos puntos básicos del comportamiento al tratarse, habitualmente, de una edad convulsa.

Podemos mencionar, además, un recurso de apoyo al vídeo y al cuento que ha facilitado la búsqueda del interés de los alumnos y el conocimiento de ambas ciudades: la presentación de diapositivas. Aunque en nuestros días se trata de un recurso clásico y empleado con mucha asiduidad, las hemos considerado una forma sencilla pero efectiva de presentar las ciudades, antes de ver el correspondiente vídeo y leer el correspondiente cuento, para permitir a los alumnos contar con información e imágenes previas de Quebec y Antananarivo a la hora de realizar las actividades. Partir directamente del vídeo o del cuento es una opción atractiva pero que puede resultar más compleja para los alumnos. Gracias a las presentaciones con imágenes y nombres de los lugares emblemáticos de cada urbe, el docente tiene la posibilidad de detenerse en cada uno de ellos para aportar información, y se permite a los alumnos conocer con detenimiento lo que a continuación van a trabajar. Por último, aquellas palabras pertenecientes al vocabulario sobre el tema aparecen subrayadas para que los alumnos infieran lo que pueden significar con ayuda del docente (*la Place Royale, le Marché Analakely...*).

#### **4.4.2. Estructura y actividades**

Como hemos indicado, la SA consta de dos partes en las que se tratan ambas ciudades con los dos recursos y dos sesiones más para la realización de la tarea final. Nuestra SA final seguirá una estructura muy similar. Si bien las dos partes propusieron actividades distintas, muestran cierto paralelismo en su estructura, que podríamos definir de la siguiente manera: apelación a los conocimientos previos mediante la expresión oral, presentación de la urbe y los contenidos culturales relacionados con introducción de vocabulario, explicación participativa de la gramática y actividades que parten de la comprensión y acaban en la expresión oral y escrita. Destacaremos algunas de las más importantes y los resultados serán analizados con más detalle en la sección *Resultados*.

#### **Primera parte**

La primera parte, destinada a conocer la ciudad de Quebec mediante el vídeo que hemos descrito, se dividió en dos sesiones que diferían en las destrezas que movilizaban: la primera sesión se sustentó en la adquisición de conocimientos sobre la ciudad, la detección y comprensión del vocabulario y la identificación en el vídeo de los lugares trabajados.

De esta primera sesión puede destacarse la inicial apelación al conocimiento previo de los alumnos sobre Canadá, Quebec y la ciudad de Quebec, que era escaso, pero alentó el trabajo de la expresión oral guiada y despertó la curiosidad de los alumnos. Es importante también, de esta sesión, la flexibilidad que proporcionó para introducir conocimientos culturales sobre las ciudades y países de los que se habla, tanto información básica que diera a conocer dichos lugares, como datos anecdóticos que captaran la atención de los alumnos. Les llamó la atención especialmente, por ejemplo, que en la ciudad de Québec se mantengan las puertas de las antiguas murallas como monumentos bajo los cuales pasan calles, o que se conserven en Canadá reservas o museos sobre los pueblos nativos norteamericanos, pues el conocimiento previo de este tema con el que contaban se limitaba a Estados Unidos.

Esta flexibilidad se debe a que el único soporte para la introducción de la ciudad de Québec, al igual que en sesiones posteriores con Antananarivo, fue una presentación de diapositivas basada en imágenes atractivas y nombres de los lugares, lo cual permitió al docente incluir oralmente la información que más adecuada considerara y que los límites temporales le permitieran. Esta forma de proporcionar un primer contacto con

las ciudades mantuvo a los alumnos interesados e incluso plantearon preguntas sobre cultura, historia y geografía.

La segunda sesión de esta primera parte estuvo más destinada al empleo de los contenidos léxicos y gramaticales adquiridos en la primera sesión y a desarrollar mejor la expresión oral y, en menor medida, la expresión escrita. Los alumnos tuvieron que indicar cuándo parar el vídeo *Québec en 4 saisons - Votre meilleure destination vacances (version longue)* para indicar oralmente aquel lugar o monumento que habían identificado con el empleo del vocabulario, de la información aprendida con la presentación y de las estructuras *il y a* y el verbo *voir*, practicando así la descripción de lugares. Esta técnica se dividió en dos actividades, la primera mientras se reproducía el vídeo y en voz alta como gran grupo y la segunda por parejas recordando lo que habían visualizado incluyendo el segundo vídeo *LEÇON 19: APPRENDRE LE NOM DES LIEUX DE LA VILLE*. En esta segunda actividad tuvieron también que escribir algunas oraciones, tanto suyas como las pronunciadas por su pareja siguiendo una estructura de diálogo.

### **Segunda parte**

La primera sesión de esta segunda parte se estructura de la misma forma que la primera sesión de Quebec, esta vez conociendo la ciudad de Antananarivo. En este caso, el conocimiento previo de los alumnos sobre dicha urbe y sobre Madagascar era más escaso y se dedicó más tiempo a conocer algunos datos tanto en la fase de preguntas y expresión oral como en la presentación. Una vez presentada la ciudad se comenzó a leer el cuento *Hanitra et Mathieu à Antananarivo*, continuando en la segunda sesión. Se leyó por turnos, en voz alta y traduciéndolo de forma conjunta. Aunque muchos alumnos mostraron un alto grado de inseguridad para leer en alto y hubo que animarlos a hacerlo, la participación sí fue muy alta para traducir e inferir significados de las palabras desconocidas.

Las actividades de esta sesión se insertaron en el cuento para detener la narración y proceder a ayudar a los protagonistas a escapar del Palais Royal o Palais de la Reine de Antananarivo, donde una bruja los había encerrado. Esta labor se dividió en dos ejercicios y una actividad: identificar en el plano que acompaña al cuento los lugares descritos, posteriormente, hallar en torno a ellos las llaves para abrir una jaula

siguiendo pistas y, por último, escribir la ruta de vuelta a la estación de tren tras ser liberados.

Estos ejercicios y la actividad estaban en una ficha junto al cuento y al plano de la ciudad (anexo 6 del anexo II). Las descripciones de los lugares correspondían a aquellos sobre los que se había hablado en la presentación y que aparecían dibujados en el plano. Mediante la comprensión de las descripciones, los conocimientos de la presentación y los dibujos debían identificar y enumerar los lugares en el plano. El vocabulario no trabajado previamente se encontraba detallado en una tabla en la misma ficha. Después de situar los lugares, debían seguir las pistas para encontrar las llaves, que incluían preposiciones de lugar que son diferenciadoras para no confundir las llaves. Por ejemplo, una de ellas versaba *Cette clé est derrière le Marché Analakely*, mientras que en el plano podemos ver una detrás y otra al lado. La actividad final suponía practicar la expresión escrita al tener que escribir bajo el plano las indicaciones a los protagonistas para regresar a la estación de tren de Antananarivo, la Gare Soarano, para volver a casa. Todas estas actividades fueron muy bien recibidas y los alumnos mostraron mucha concentración realizándolas. En el apartado *Resultados* analizaremos cómo eso reflejó la forma en la que los alumnos recibieron y valoraron el recurso del cuento.

### **La tarea final**

En esta propuesta, la tarea final es crucial no solo para la evaluación, pues también supone una gran oportunidad para emplear los contenidos de forma conjunta en un proyecto ameno y divertido para acabar la SA de una manera motivante para los alumnos. La idea central al diseñarla fue la de crear una ciudad propia, de forma individual o por parejas, a la que se podía poner un nombre ficticio en francés, para luego presentarla en un formato visual y acompañada por una descripción escrita, y finalmente hacer una presentación oral. Por lo tanto, la evaluación de esta tarea tendría dos partes: la creativa y la lingüística, dividida esta última en expresión escrita y expresión oral.

La finalidad de esta tarea no se limita a la aplicación de los contenidos aprendidos y a la práctica y evaluación de la expresión tanto escrita como oral: también tiene como objetivo pasar de lo externo o global a lo personal y de lo existente a lo creado por uno mismo para que cada alumno o pareja, con su propia autonomía, decida

la forma de llevar lo aprendido a su propio terreno, a sus propias reglas y a sus preferencias.

Para elegir el formato en el que presentar la ciudad ficticia se permitió un alto grado de flexibilidad, para no ejercer demasiada presión sobre aquellos alumnos que se sienten inseguros dibujando o confeccionando manualidades: podían hacer un dibujo de una ciudad a modo de paisaje o limitarse a un plano más sencillo, hacerlo sobre papel o sobre cartulina o cartón, etc. Se insistió en el mensaje de que la evaluación de la parte creativa se basaría en el nivel de originalidad y esfuerzo y no en la capacidad para dibujar. Se animó a los alumnos a que no tuvieran inseguridad sobre su forma de dibujar y se concentrasen en ser creativos.

En el plano o dibujo debían aparecer varios lugares o edificios que conllevaran vocabulario trabajado en las sesiones anteriores. Junto a los dibujos podían indicar los nombres de lo que representaban, y podían también poner nombres a calles, plazas o parques, e incluir elementos orográficos como un río o una playa. Los sitios y edificios debían estar distribuidos por todo el plano o dibujo para dar la posibilidad posteriormente de describir, con preposiciones de lugar, dónde se encontraba cada elemento.

En el reverso o en una hoja separada debían escribir entre cinco y diez oraciones, en forma de redacción o inconexas, en las que describiera aquello que se ve en la ciudad ayudándose del material de léxico y gramatical con el que contaban, para poder construir oraciones del estilo *il y a un marché à côté de la gare, on voit une rue avec des magasins et des restaurants...* Así, tendrían que buscar por su cuenta, en lo que habían trabajado con las distintas sesiones, las herramientas necesarias para expresarse empleando vocabulario y gramática.

Por último, debían presentar de forma breve y oralmente su ciudad frente a la clase, sin repetir textualmente lo escrito en su descripción, indicando cómo se llama y qué hay en ella y añadiendo algún dato o curiosidad extra que pudiera hacer su ciudad más interesante.

### **Otros aspectos importantes**

Uno de los rasgos importantes de nuestra SA es la forma de introducir los contenidos gramaticales. Después de observar un rechazo constante de los alumnos a escribir o

copiar, acostumbrados a los materiales digitales o las fichas, se tomó la decisión, en este caso, de introducir dos de los bloques de contenido, el de las preposiciones de lugar y las direcciones, al grupo clase en la pizarra, instando a los alumnos a participar. Las técnicas para cada bloque fueron:

- Para las preposiciones de lugar, el docente dibujó, uno a uno, una serie de prismas en la pizarra. Entonces, comenzó a dibujar una pelota en distintos lugares respecto a los prismas para que los alumnos dijeran, primero, en qué lugar aparecía en español (detrás, encima...). De esta forma, se logró captar su atención. Cada vez que indicaban la preposición correcta, se procedía a escribirla y pronunciarla en francés.
- Para las direcciones, se repasaron primero verbos como *aller*, *continuer* y *tourner* y, a continuación, expresiones como *à gauche*, *à droite* y *tout droit*. Entonces, se comenzó a aplicar la misma técnica de dibujar en la pizarra, esta vez calles y flechas, para que los alumnos dedujeran de qué indicación se trataba en cada caso y trataran de construirlas oralmente con las palabras que acababan de aprender y apuntar.

En la puesta en práctica, esta forma participativa y deductiva de exponer los contenidos tuvo resultados positivos evidentes, pues el alumnado se mostró especialmente activo y atento.

De forma similar, mencionemos la manera en la que se introdujo el vocabulario de la ciudad, tratando de hacerlo, igualmente, más interactivo. Se les proporcionó una ficha incompleta para que las rellenaran con las palabras que se mencionaran en la presentación y cuyos significados debían tratar de inferir a través de las imágenes y la información aportada por el docente. Así, pudieron escribir esas palabras, su género y demostrar la atención a la presentación.

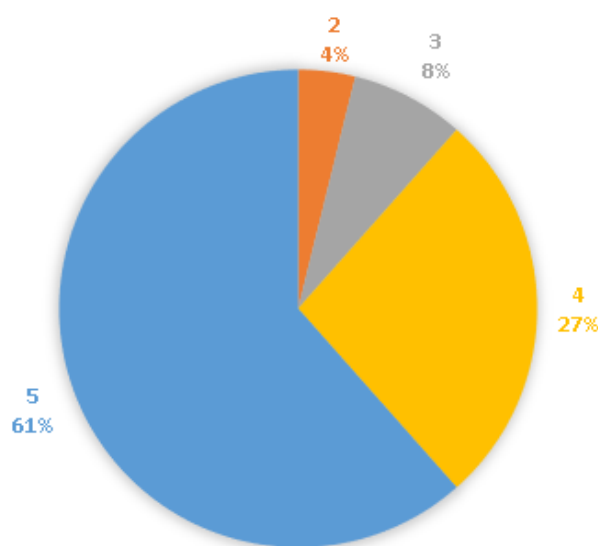
#### **4.4.3. Resultados**

Para recoger de manera clara, organizada y detallada los resultados de nuestra propuesta, hemos realizado a una encuesta al alumnado sobre sus impresiones acerca de distintos aspectos de la SA. Se han combinado afirmaciones con 5 niveles de acuerdo siendo 1 *nada de acuerdo* y 5 *muy de acuerdo* con preguntas de respuesta escrita. Las preguntas están divididas en 5 secciones: *Actividades y recursos*, *Tema y contenidos*, *Actitud y trabajo del profesor*, *Mi actitud como alumno* y *Conclusiones generales*. Al



final se incluyen preguntas sobre qué actividades, recursos y partes de la SA han gustado más. En el presente apartado analizaremos solo aquellas preguntas más relevantes.

Los resultados generales son alentadores y reflejan altos niveles de satisfacción, de aprendizaje y de evaluación positiva por parte de los alumnos. En la gran mayoría de las afirmaciones positivas sobre la SA, al menos tres cuartas partes del alumnado ha respondido con los niveles 4 y 5 de acuerdo o satisfacción. Este nivel de éxito queda ilustrado en las respuestas a la afirmación *En general, me han gustado las clases de este tema y con este profesor*, que trata de reflejar la satisfacción global (figura 1):



Podemos observar que un 61% del alumnado afirmó estar completamente de acuerdo al marcar el nivel 5, y un 27% marcó el nivel 4, que podemos traducir como *muy de acuerdo*. Tan solo 3 alumnos han indicado un nivel de acuerdo inferior al 4, que conforman un 12%.

De *Actividades y recursos* las preguntas que giran en torno al nivel de entretenimiento e interés de las actividades, la lógica en su secuenciación, la creatividad y la utilidad para emplear contenidos han obtenido todas una importante mayoría de respuestas de niveles 4 y 5 de satisfacción, por lo cual la conclusión sobre la idoneidad de las actividades es altamente positiva. Analizaremos aquellas preguntas que encuestan explícitamente cuáles han sido las actividades y recursos que más y menos han gustado y el nivel de interés hacia el tema:

¿Qué actividad te ha gustado más? ¿Cuál te ha gustado menos? ¿Por qué?

Figura 2. Las actividades indicadas como las más gustadas:

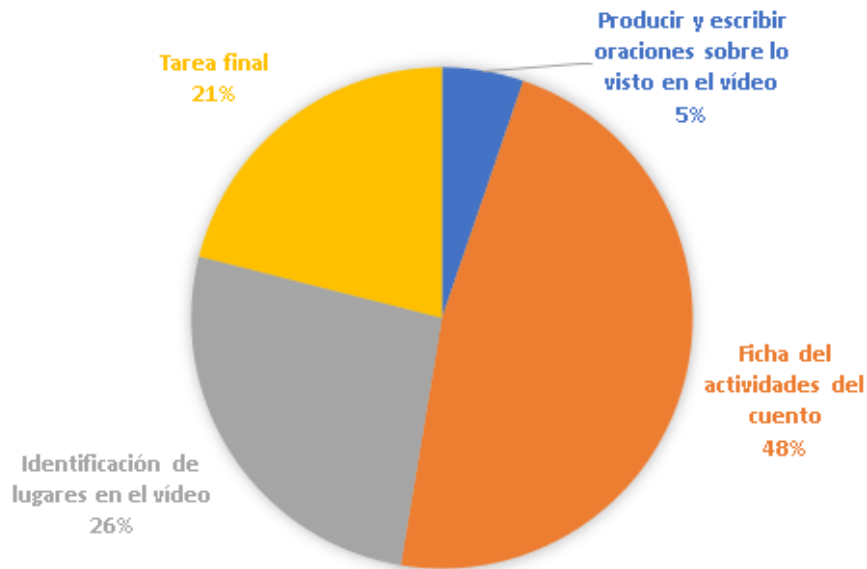
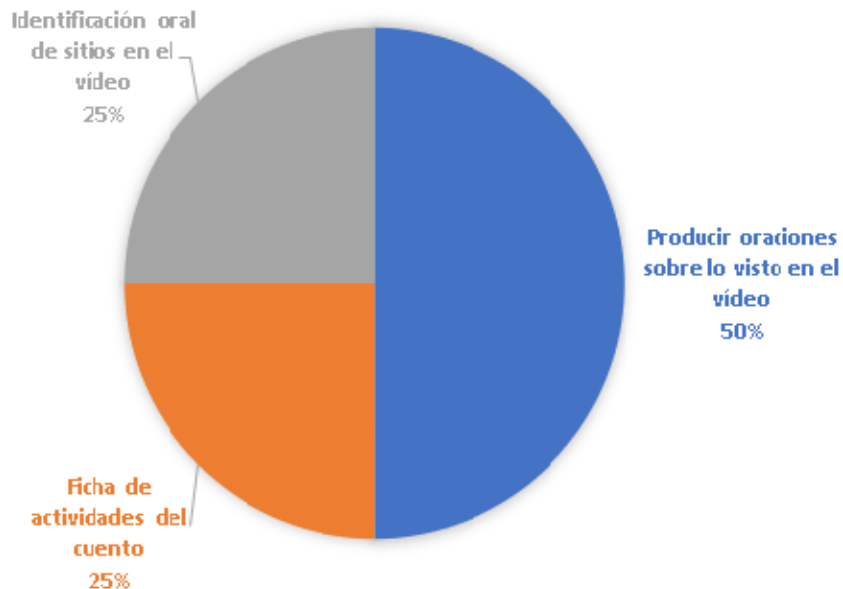


Figura 3. Las actividades indicadas como las menos gustadas:



En la figura 2 vemos que aquellos alumnos que afirmaron tener como actividades favoritas las realizadas en torno al cuento conforman un 48%. Estos argumentaron que el enfoque lúdico de identificar los lugares y hallar las llaves en el

plano les había parecido entretenido y desafiante. De esto podemos deducir que convertir la comprensión de un cuento en una labor interactiva aumenta considerablemente el buen recibimiento de los alumnos.

Los que afirmaron que su tarea favorita fue identificar los lugares presentes en el vídeo de la ciudad de Quebec (26%) respondieron que el vídeo les había parecido hermoso y que había sido entretenido poder intervenir oralmente al reconocer los diferentes lugares en él. Esto se corrobora con la actitud general del aula cuando esta actividad fue realizada, pues los alumnos se apresuraban en indicar cuándo detener el vídeo y levantaban la mano con entusiasmo para nombrar el sitio en francés, dando, incluso, cierta sensación de competición.

Aquellos que optaron por la tarea final (21%), aseguraron que su elección se basó en la creatividad y el entretenimiento.

Los datos de las actividades peor recibidas son escasos porque una gran mayoría del alumnado respondió *no sé o ninguna*. La figura 3 muestra los pocos resultados que se obtuvieron. Aquellos que indicaron las razones fueron los que escogieron la actividad de producir oralmente y por escrito oraciones sobre el vídeo por parejas, afirmando que les pareció que se exigía escribir demasiado. Por lo tanto, podemos interpretar esta respuesta como un hecho que no depende de la SA, sino del rechazo generalizado de muchos alumnos a cualquier actividad que conlleve desarrollar la expresión escrita. A pesar de que no era una actividad compleja y de que se realizaba por parejas, no se logró que les fuera amena y que los animara a interactuar y transcribir. De este problema deducimos que es necesario, hoy en día, acostumbrar al alumnado a escribir en las lenguas extranjeras para que pierdan ese rechazo. Como prueba de la preferencia de lo oral ante lo escrito, observamos en la figura 2 que la actividad oral de detección de lugares sí fue bien recibida.

Una de las conclusiones más interesantes y significativas de este análisis de la satisfacción de los alumnos es que los cuentos y, por extensión, la literatura, pueden resultar un recurso llamativo y bien recibido si se realizan con ellos las actividades adecuadas. Esto podemos afirmarlo partiendo de los siguientes resultados:

Figura 4. Indica qué recursos te han gustado más de los indicados en la tabla.

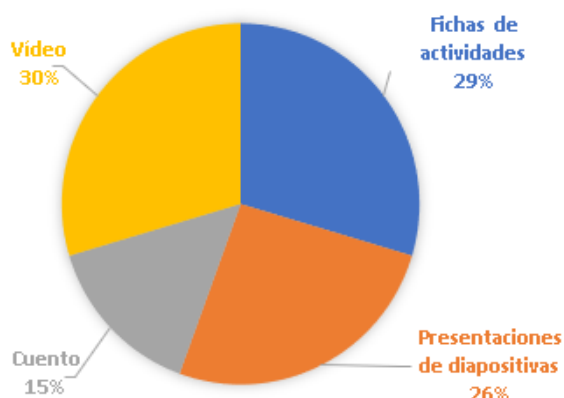
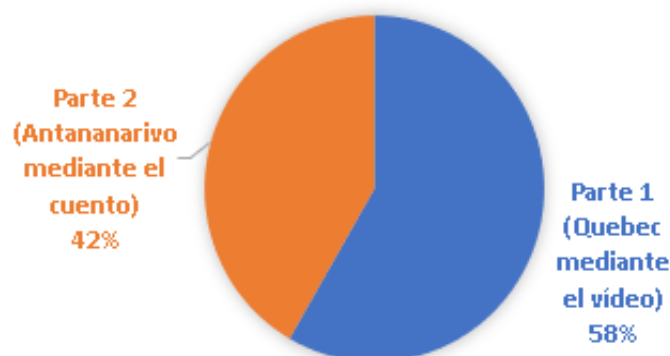


Figura 5. ¿Qué parte del tema te ha gustado más? (parte 1: Quebec mediante el vídeo; parte 2: Antananarivo con el cuento)?



Al preguntar qué recursos han gustado más a los alumnos, el cuento aparece solo en un 15% de las respuestas, lo que supone un porcentaje menor no solo al del vídeo, sino también al de materiales de trabajo como las fichas o de apoyo como las presentaciones. Algunos afirman que leerlo les pareció denso o complicado. Sin embargo, al preguntar cuál de las dos partes de la SA ha sido mejor recibida, percibimos, en la figura 5, que los resultados para el cuento están lejos de ser desalentadores: si bien la parte 1, sustentada en el recurso del vídeo, se impone con un 58%, el número de alumnos que mostraron preferencia por la parte 2, sustentada en el cuento, conforman un 42%. Este es un porcentaje considerablemente mayor al 15% que escogieron el cuento como recurso favorito en la figura 4. Además, podemos observar que un 58% frente a un 42% no representa una victoria abrumadora del vídeo. Esto se

debe a que una gran cantidad de alumnos afirmaron que las actividades que realizaron a partir del cuento les parecieron ser de las más divertidas, aunque leer el cuento fuera una labor tediosa para muchos de ellos, lo cual comentábamos en la figura 2, donde un 48% escogían las actividades del cuento como sus favoritas.

De ahí proviene el importante 29% de alumnos que escogieron las fichas de actividades en general como recurso favorito en la figura 4. Aquellos que eligieron esta opción afirmaron que lo habían pasado muy bien haciendo los ejercicios y las actividades de corte lúdico que acompañaban al cuento: identificar en el plano de la ciudad los lugares descritos en el cuento, buscar las llaves para liberar a los protagonistas y mostrar el camino de vuelta a la estación de tren. Se torna evidente, gracias a estos ilustrativos resultados, que el alumnado siente cierto rechazo hacia la lectura que puede ser paliado mediante actividades y ejercicios que demuestren que leer no es más tedioso que otras actividades y que es perfectamente posible pasarlo bien mientras se trabaja la comprensión lectora.

Las preguntas sobre el tema y los contenidos fueron tres afirmaciones de nivel de acuerdo del 1 al 5: *El tema (ciudades de la francofonía) me ha parecido interesante*, *Los contenidos (gramática, vocabulario...) tienen una relación lógica con el tema (ciudades de la francofonía)* y *Los contenidos han sido demasiados*.

Figura 6: *El tema (ciudades de la francofonía) me ha parecido interesante*. 1-5, siendo 1 nada de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

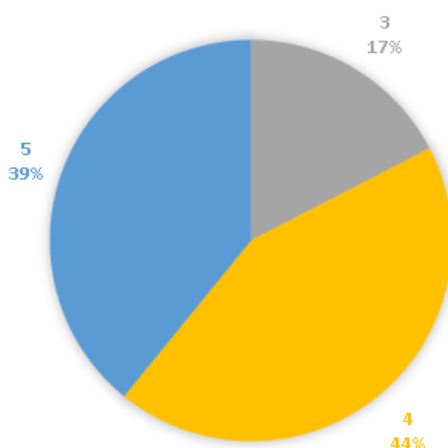


Figura 7: Los contenidos (gramática, vocabulario...) tienen una relación lógica con el tema (ciudades de la francofonía). 1-5, siendo 1 *nada de acuerdo* y 5 *totalmente de acuerdo*.

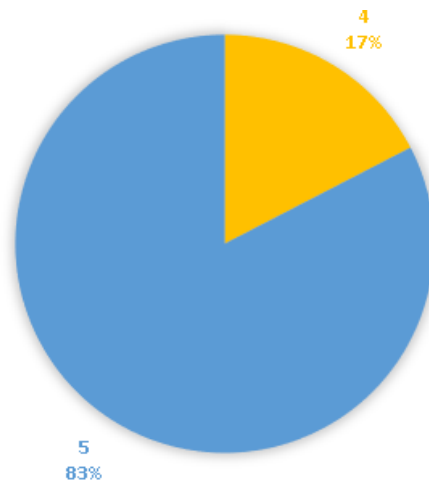
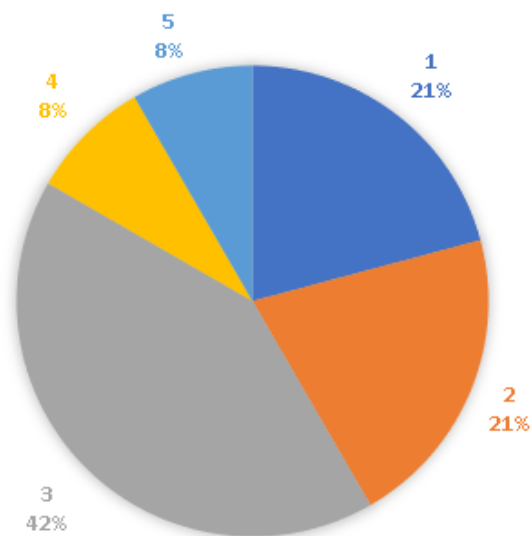


Figura 8: Los contenidos han sido demasiados. 1-5, siendo 1 *nada de acuerdo* y 5 *totalmente de acuerdo*.



En la figura 6 observamos que el nivel de satisfacción de los alumnos con el tema escogido es destacable. Aunque, a diferencia de otras preguntas, una mayoría del 44% que han marcado el nivel 4 ha superado a aquellos que se han decantado por el 5, que conforman un 39%. Esto refleja que existe un interés generalizado por la francofonía y, en este caso, por las ciudades que forman parte de ella, pero es aún

posible aumentar este interés. Ello supone una labor importante de los docentes de FLE para poder motivar a un alumnado que aprenda la lengua francesa ligada a su contexto cultural, pero el pronóstico no parece preocupantemente negativo.

En la figura 7 se evidencian los resultados más positivos del grueso de esta encuesta. Un 83% de los encuestados está muy de acuerdo con que los contenidos impartidos tienen una buena relación con el tema escogido, y el 17% por ciento se encuentran cerca habiendo seleccionado el nivel de acuerdo 4. Por lo tanto, podemos corroborar que introducir contenidos como las preposiciones de lugar, *il* y *a* o las direcciones en el conocimiento de ciudades reales de la francofonía es una idea bien recibida por los alumnos.

Los resultados de la figura 8 no son, sin embargo, tan positivos. Un 42% de los alumnos se muestra neutrales ante la afirmación de que la cantidad de contenidos ha sido desproporcionada, lo que no refleja una reacción positiva generalizada. Aun así, aquellos que se inclinan al desacuerdo con esta afirmación conforman otro 42%, mientras que los que se muestran muy de acuerdo suman tan solo un 16%. Por lo tanto, el vaciado general es que la cantidad de contenidos no ha parecido desmesurada pero sí existe una inclinación a que ha podido ser mayor de lo deseada. Esto abre las puertas a la opción de reducir los contenidos léxicos y gramaticales de esta propuesta o modificar su distribución para permitir a los alumnos centrarse mejor en aquellos que se impartan con el fin de evitar una sobrecarga de información que desencadene una pobre asimilación.

Dos de las afirmaciones esenciales de esta encuesta son también *He aprendido contenidos gramaticales y de vocabulario gracias a estas clases* y *He aprendido contenidos culturales gracias a estas clases*, pues tienen la finalidad de confirmar si esta SA no se ha limitado a ser entretenida y adecuada para los alumnos, sino si constituye realmente una forma de aprender aquellos contenidos que esta pretende transmitir. Los resultados fueron realmente alentadores.

Figura 9. *He aprendido contenidos gramaticales y de vocabulario gracias a estas clases*. 1-5, siendo 1 *nada de acuerdo* y 5 *totalmente de acuerdo*.

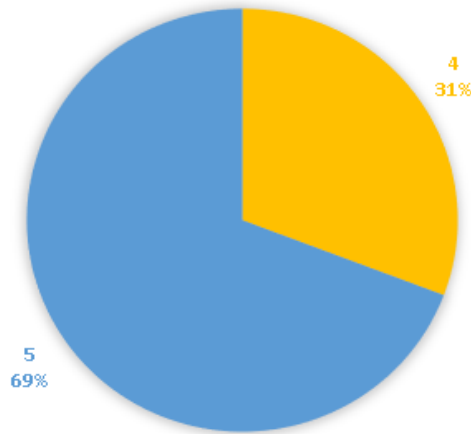
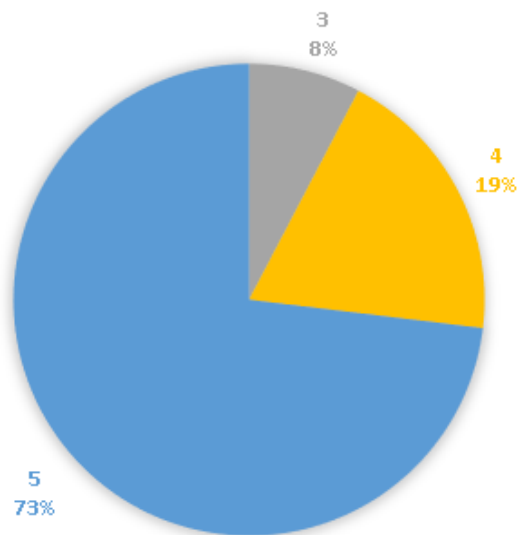


Figura 10. *He aprendido contenidos culturales gracias a estas clases. 1-5, siendo 1 nada de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo.*



De estos resultados deducimos que, según los alumnos encuestados, la SA ha logrado hacerlos asimilar tanto aquellos contenidos lingüísticos como los culturales. La única diferencia entre los resultados ante ambas afirmaciones es que en la figura 10, donde se recogen los porcentajes correspondientes al aprendizaje de contenidos culturales, se muestran unas cifras más polarizadas que en la figura 9, referente a los contenidos lingüísticos. Es decir, que parece haber más consenso en la idea de haber aprendido vocabulario y gramática y algo más de diferencia en los contenidos sobre países, ciudades y cultura, donde un 73% afirman con mucha seguridad haberlos adquirido pero un 8% ha permanecido en el nivel 3. Esto puede deberse a que los



contenidos culturales pueden depender más del interés propio y de si se ha atendido a las presentaciones de las ciudades, mientras que el vocabulario y la gramática han sido trabajados de la misma forma por todos mediante las distintas actividades. En este caso, esta ligera diferencia entre los resultados sería completamente lógica.

Es interesante, asimismo, contemplar los resultados de la tarea final. A pesar de ser bien recibida por los alumnos, que mostraron índices de motivación y de participación destacables, fue evidente que cerca de la mitad de ellos no invirtió el esfuerzo necesario en ella. Los dibujos o planos, por lo general, sí reflejaron creatividad y esmero, aunque con varias excepciones. Incluso alumnos que afirmaban no tener seguridad para dibujar entregaron productos muy bien trabajados. Sin embargo, la parte escrita de la tarea sí mostró resultados pobres generalizados. Muchos alumnos redactaron un número demasiado escaso de oraciones, muy breves y siguiendo siempre la misma estructura, sin emplear, por ejemplo, preposiciones de lugar o direcciones y utilizando muy poco vocabulario. Además, en varios casos las oraciones o redacciones presentaban una amplia cantidad de errores ortográficos o gramaticales que evidenciaban que no se había consultado el material que se tenía ni se había rescatado lo aprendido y practicado en actividades anteriores. Por estas razones, consideramos necesario reforzar las directrices en nuestro apartado de propuesta de mejora para esmerarnos en alcanzar mayores niveles de rendimiento.

## 5. PROPUESTA DE MEJORA

En este apartado analizamos de qué maneras se puede modificar y perfeccionar nuestra propuesta para abordar los distintos problemas o resultados más negativos y crear un producto final más completo y adecuado. Las modificaciones que consideremos necesarias serán plasmadas en la SA definitiva, *Nous voyons et lisons les villes de la francophonie* (anexo II).

Con respecto al número de contenidos, que ha parecido excesivo a una parte del alumnado, la solución puede ser compleja si no queremos mermar drásticamente las posibilidades de la propuesta. Eliminando alguno de los bloques de gramática que hemos visto, se reduce considerablemente el abanico de actividades y ejercicios, y muchos de las que han sido llevadas a la práctica tendrían que ser eliminados o cercenados. Esto no deja de ser una posibilidad, pero si tratamos de no perder riqueza y oportunidades, una manera de aligerar la carga de contenidos puede ser simplemente aumentar la SA en una o dos sesiones más para que estos no aparezcan de forma condensada. Se podría también reducir la lista de vocabulario, aunque hemos considerado que todas las palabras que lo componen son relevantes en cuanto al contenido.

En el análisis de los resultados observamos que el ámbito de las ciudades de la francofonía tuvo un buen recibimiento entre los alumnos, pero que se podría aún aumentar su interés por este, pues la encuesta tuvo respuestas positivas, pero algo por debajo de las referidas a otros aspectos de la SA. Por lo tanto, es interesante aplicar medidas que refuercen la motivación de los alumnos por conocer el mundo francófono y sus ciudades más representativas. Puede resultar idóneo introducir un mayor trabajo de investigación autónoma sobre ciudades y países francófonos en otras sesiones y actividades previas a la intervención del docente para impulsar la curiosidad.

Una forma de hacer el tema más atractivo aumentando la participación del alumnado es la ludificación. Si bien las actividades sobre el cuento tienen un corte lúdico, también puede ser beneficioso realizar otras que se centren de forma más específica en el juego, sin renunciar a los recursos que hemos escogido para nuestra propuesta. Una opción es la de realizar un juego de mesa a partir de la visualización de un nuevo vídeo. Para ello, hemos seleccionado el vídeo *Les plus grandes villes francophones du monde !*, que será visualizado dos veces a velocidad de 0,75 y con

subtítulos en francés. Se ayudará a los alumnos con aquellas palabras más complicadas y estos tendrán acceso a él para visualizarlo más veces si cuentan con dispositivos. Por grupos de cuatro miembros, realizarán un juego de la oca (anexo 1 del anexo II) en el que responderían a preguntas sobre el contenido del vídeo (localización de las ciudades, población, información adicional, ...). Cuando fallen, deberán retroceder a la casilla en la que se hallaban anteriormente. Además, contará con casillas como *retour à la case départ*. De esta forma, interactuar a partir del vídeo será más ameno que intercambiar y escribir oraciones, y se brindará la oportunidad de visualizar un nuevo vídeo y conocer más ciudades. Al emplear este nuevo vídeo y dedicar tiempo a la actividad, hemos decidido eliminar el vídeo de vocabulario que empleamos en la propuesta inicial, *LEÇON 19: APPRENDRE LE NOM DES LIEUX DE LA VILLE*, por conllevar demasiada extensión de tiempo incluirlos los dos. Este último puede, sin embargo, incluirse como material alternativo o, en caso de que los alumnos tengan acceso a una plataforma digital educativa como Google Classroom, subiéndolo a ella para su consulta individual.

Para impulsar una mayor involucración en los contenidos culturales se pueden incluir labores de deducción y de investigación en las sesiones en las que se introducen las ciudades y se apela al conocimiento previo. Antes de realizar preguntas sobre aquello que conocen, se puede proyectar un vídeo o imágenes de la ciudad correspondiente realizando preguntas como *¿Sabes qué ciudad es esta? ¿Qué continente parece?* Luego, una vez dado o averiguado el nombre de la ciudad en cuestión, deberán buscar información sobre ella en sus dispositivos, teniendo en cuenta que el centro en que se aplica esta propuesta, el Colegio Decroly, tiene a disposición de todos los alumnos tabletas digitales para utilizar en el aula. Gracias a este hecho, los alumnos podrán recopilar algunos datos por su cuenta sobre Quebec y Antananarivo en sus respectivas sesiones y anotar algo que les haya llamado la atención durante su búsqueda. A continuación, se realizarán las demás preguntas que habíamos programado. De esta manera, se impulsarán la investigación y la autonomía a la hora de conocer las ciudades, ya que hemos comprobado que los conocimientos previos del alumnado sobre estas son muy escasos.

Es importante, igualmente, mejorar la tarea final, que tal y como fue llevada a la práctica tuvo un muy buen recibimiento, pero no se observó el nivel de esfuerzo esperado y muchos alumnos se limitaron a cumplir pobremente con las pautas básicas

de la tarea sin elaborar oraciones variadas o cometiendo demasiados errores. Esto puede deberse a que las pautas eran difusas y flexibles con el fin de propiciar la autonomía. Al analizar los resultados, hemos considerado pertinente mejorar las directrices de dicha tarea para asegurarnos de que es realizada con un mayor seguimiento y con mejores productos finales.

En primer lugar, para asociar esta tarea a la francofonía, lo cual hemos considerado pertinente para realizar un mayor acercamiento al tema, se especificará que las ciudades que inventen para la tarea deberán estar inspiradas en una ciudad real de los países francófonos que no hayamos trabajado en clase, dando la oportunidad de que se combinen elementos inventados por los propios alumnos con la información real que tendrán que buscar para que tengan así más sobre lo que redactar.

A continuación, se especificará a los alumnos que el plano o el paisaje que dibujen deberá al menos estar coloreado e incluir obligatoriamente nombres propios en algunos de sus elementos, como pueden ser los nombres de calles, parques o ríos. Se les indicará de manera clara que deben aparecer al menos diez lugares o instalaciones distintas, y se especificará que en las oraciones deben emplear todo lo que se ha aprendido, y que no repitan más de tres veces un tipo de oración, alternando el verbo *voir*, la estructura *il y a* y las indicaciones de algunas direcciones. Tendrán también que emplear al menos tres preposiciones de lugar. Aunque la intención inicial de esta tarea era la de proporcionar libertad y autonomía para evitar el empleo forzado de los contenidos, de esta manera nos aseguramos de que realmente se esfuercen en escribir, pues les es necesario un impulso más contundente.

Se les solicitará, además, realizar un vídeo que recoja alguna parte del proceso de elaboración. Podrán filmar, por ejemplo, el momento en el que comienzan a planificar o dibujar la ciudad o en el que deciden qué describir sobre ella. Así, la expresión oral tendrá lugar en la propia creación de la ciudad. En la presentación de diapositivas que tendrán que entregar una vez terminada la ciudad y la redacción, deberán dedicar una diapositiva final a aportar algo de información sobre la ciudad real en la que se han inspirado.

Otro punto interesante para añadir a esta propuesta de mejora es aumentar la participación y la autonomía en las explicaciones o introducciones de contenidos gramaticales. Hemos tratado de involucrar a los alumnos, pero consideramos que hay

numerosas opciones para fomentar mejor el aprendizaje activo y autónomo. Para ello, hemos decidido incluir ejercicios que ayuden a los alumnos a adivinar las palabras francesas para las preposiciones de lugar. Se comenzaría dibujando, tal y como hicimos en la puesta en práctica, los distintos prismas con pelotas en distintas posiciones y se preguntaría a los alumnos qué significa cada dibujo en español (al lado, delante...). A continuación, se daría una ficha (anexo 5 del anexo II) con las preposiciones en francés sin especificar su significado junto una serie de pistas como *cette préposition est similaire, à l'écrit, au verbe 'bailiar' en français* para *dans* para que los alumnos traten de unir las distintas proposiciones con sus pistas.

A esta propuesta de mejora queremos añadir también alternativas que no incluiremos en nuestra SA pero que funcionarían como otras posibilidades. Una alternativa interesante para trabajar con el cuento es emplear uno nuevo con actividades similares. Aunque añadir esta nueva opción sin retirar el cuento sobre Antananarivo daría lugar a una SA demasiado extensa, hemos considerado oportuno contemplarla en esta propuesta como reflejo de las posibilidades que pueden surgir del empleo de otros cuentos. Tras partir de una presentación oral y participativa de la ciudad con diapositivas de imágenes, emplearíamos el cuento *Le Petit Chaperon rouge à Kinshasa* (anexo I), una adaptación de las versiones de los sitios web *Il était une histoire* y *Lire en français facile*. Esta adaptación realizada por el docente ha consistido en simplificar la gramática, trasladando la mayoría de las formas verbales al presente de indicativo, en eliminar algunas oraciones complejas y en extrapolar el cuento a Kinshasa con la finalidad de conocer esta ciudad como alternativa a Antananarivo. Se han incluido los nombres de algunos sitios y se han cambiado términos para adaptarlos a la realidad local de Kinshasa, como *bois* por *forêt tropicale* o *loup* por *crocodile*. La dinámica sería la misma que la seguida con el cuento de Antananarivo: el texto sería leído en voz alta por turnos, ayudando a comprender cada oración, se incluiría una pequeña tabla del vocabulario importante desconocido, y la narración se vería interrumpida por ejercicios y actividades que introduzcan la participación de los alumnos en la historia.

Capucita viviría fuera de Kinshasa mientras su abuela sí se encuentra en dicha ciudad, razón por la cual debería dirigirse allí. La primera actividad durante la lectura sería elegir, de entre cuatro descripciones de ciudades, cuál es Kinshasa según los datos que se habrían compartido previamente en la presentación de la ciudad. Esas descripciones incluirían urbes de características muy distintas en cuanto a clima, tamaño

o población, cultura, idiomas hablados... Se leerían en alto y, una vez seleccionada la descripción de forma individual por los alumnos, sería corregida en voz alta conjuntamente. Al llegar a la ciudad, la siguiente actividad incluiría un plano con calles y lugares emblemáticos de Kinshasa y tres rutas de llegada a la casa de la abuela que pasan por ellos. En este punto, los alumnos deberían identificar la ruta correcta y dibujarla en el plano. Tras terminar la historia se realizaría la última actividad, en la que, al igual que con *Hanitra et Mathieu à Madagascar*, los alumnos deberían escribir las indicaciones de una ruta de vuelta a la casa de Caperucita partiendo del plano. Como podemos observar, las actividades siguen un esquema similar a las propuestas para trabajar con Antananarivo, pero funcionan como ilustración de las posibles variaciones que pueden llevarse a cabo y de cómo el cuento puede emplearse para conocer ciudades mediante numerosas actividades de este tipo que amenicen la lectura.

Otra alternativa añadida a esta propuesta de mejora, pero que no hemos incluido en la SA, es una manera de abordar la afirmación de numerosos alumnos de que hablar por parejas de lo que veían en el vídeo y transcribir las oraciones les pareció una labor tediosa. Esta alternativa sería añadir una nueva sesión en la que los alumnos puedan seleccionar, libremente, un vídeo en el que se observen distintos lugares de cualquier ciudad francófona y se lo enseñen a un compañero indicando los sitios emblemáticos que identifican tras haberse informado. Luego, ese mismo compañero haría lo mismo con el vídeo que hubiera elegido. Cada uno escribiría alguna de las oraciones de su compañero indicando la ciudad y los monumentos que su compañero le ha presentado para su posterior entrega. Así, esta actividad añade el conocimiento de más ciudades mediante los vídeos, evitando limitarnos solo a dos vídeos y dos urbes. Además, es más amena y completa que la que fue llevada a cabo, en la que las parejas debían hablar y transcribir lo que habían visto en el vídeo de Quebec, que ya había sido previamente trabajado como gran grupo, lo cual podía resultar repetitivo, teniendo en cuenta la poca predisposición que muestra el alumnado, en general, hacia aquellas actividades en las que haya que escribir.

## CONCLUSIONES

De las conclusiones extraídas de este TFM destacamos las relacionadas con los recursos del vídeo y del cuento. El balance final que hacemos es positivo: tal y como esperábamos, la estimulación visual del vídeo ha facilitado el acceso a los conocimientos culturales y geográficos y ha animado a la intervención oral. Por su parte, el cuento y su tratamiento participativo han hecho de la lectura una labor amena para el alumnado.

El vídeo sobre Quebec despertó curiosidad y admiración por la ciudad, muchos discentes hicieron comentarios sobre su belleza y plantearon preguntas. Al realizar la actividad que giraba en torno a identificar en el vídeo los lugares presentados anteriormente, los alumnos acumulaban sus manos alzadas para intervenir en francés, y emplearon de manera adecuada las estructuras necesarias. Esto ilustra cómo enseñar un lugar con imágenes en movimiento y con sonido permite acercar a los alumnos a distintas ubicaciones y monumentos mediante una experiencia de viaje visual que se combina con actividades que requieren el empleo del francés. Esto abre un amplio abanico de posibilidades que se extienden más allá de los vídeos realizados con objetivos didácticos y muestra cómo distintos tipos de contenido audiovisual pueden ser, correctamente empleados, un medio idóneo para las clases de FLE.

Sin embargo, cabe mencionar que ha habido algunas dificultades. El principal obstáculo fue la selección de los vídeos, pues estos debían ser atractivos, mostrar suficientes lugares de las ciudades y tener una duración adecuada. La búsqueda de vídeos sobre ciudades africanas fue complicada, además, porque el material en internet es más escaso, mientras que en cuanto a Quebec resultó más sencilla. De igual manera, supone un desafío confeccionar las actividades de forma adecuada teniendo en cuenta que decidimos emplear un vídeo originalmente no didáctico en el caso de Quebec. Por lo tanto, había que tener en cuenta distintas variables: adecuación técnica y artística del vídeo, contenidos de la ciudad presentes en él y tipo de actividades o ejercicios posibles. Sin embargo, con planificación e ideando y descartando tipos de actividades, el producto final fue bueno. Podemos afirmar, por esta razón, que las dificultades que plantea este recurso compensan con los resultados.

El cuento, aunque no fuese uno de los recursos más valorados por los alumnos, despertó también su interés en la historia que narraba y en la ciudad en la que estaba

ambientado. Esto quiere decir que, a pesar del recelo inicial de muchos discentes hacia la lectura, gracias a la elaboración de actividades amenas y que animen a la participación, se les puede motivar. Hemos comprobado, también, que el cuento es un género idóneo para el acercamiento de lo literario al aula de FLE. Aunque en nuestra propuesta hemos empleado textos adaptados o creados y sencillos, debido principalmente al nivel de los alumnos, estos funcionan como una puerta a la ficción y a la lectura en dicha lengua.

Las dificultades generadas por el empleo del cuento se dividieron en distintos pasos. En un principio fue complicado elegir entre textos originales, adaptados o propios, por las razones que comentábamos en el capítulo sobre el Marco Teórico. Debido al nivel de los alumnos de 1ºESO, decidimos redactar un cuento propio, pues los que consultamos eran extensos y complejos. Una vez decidido, la siguiente dificultad fue planificar cómo insertar la ciudad y sus monumentos en el cuento de forma natural y sin aumentar el nivel de complejidad. Finalmente, fue un reto, también, confeccionar las actividades y los ejercicios para permitir practicar los contenidos. Estas dificultades son similares a las enfrentadas al seleccionar el vídeo y realizar sus actividades, pero, tal y como ocurrió en ese caso, con planificación y opciones descartadas, hubo éxito en la aplicación en el aula.

La puesta en práctica de nuestras actividades nos ha permitido observar no solo los inconvenientes o dificultades de la propuesta en sí misma o de los recursos, sino también las carencias que tiene el alumnado actualmente y la importancia de mejorar numerosos aspectos tanto en clase de FLE, como en la educación en un sentido más amplio. Una de las cuestiones que más ha atraído nuestra atención es el rechazo que sienten los alumnos hacia la escritura y hacia la lectura. Es positivo que muestren predisposición a las intervenciones orales, que son uno de los pilares básicos en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua, pero relegar la expresión escrita es inconcebible. Existe un recelo generalizado hacia las actividades que no se limitan a la escritura de palabras inconexas, sino que exigen la redacción de oraciones o textos. Esto lo observamos en las objeciones que muchos discentes expresaron sobre las actividades de escribir las oraciones pronunciadas por su pareja o el poco esfuerzo en la parte escrita de la tarea final. Sin embargo, sí escribieron con motivación las indicaciones para la ruta de vuelta en la actividad del cuento de Antananarivo. Por lo tanto, es observable que ese rechazo puede ser paliado de forma progresiva, insertando la



escritura en actividades que sean amenas y que tengan otros objetivos más allá de la estricta redacción. Así, se ayuda a los alumnos a concebir la escritura como parte de otras labores interesantes y no como una tarea forzada. Es esencial continuar buscando estrategias que fomenten la afición no solo a la lectura, sino también a la escritura, especialmente en una lengua como el francés, donde la distancia entre el sistema ortográfico y el fonético crea confusión y dificultades en el alumnado. Se trata de un reto que los docentes deben enfrentar en todos los ámbitos y materias.

Otra carencia muy significativa que hemos percibido es la referida a los conocimientos socioculturales y geográficos. Los alumnos expresan una clara desvinculación entre la lengua y las culturas de los pueblos que la hablan, donde incluimos los conocimientos geográficos. Esto no solo disminuye el interés que puedan sentir por ella y la utilidad que crean que tiene, sino que además no permite un aprendizaje íntegro de ella. Estas carencias se suman a otras en la cultura general, pues los alumnos no sabían distinguir una iglesia de una mezquita o conocían muy poco de la historia colonial mundial, como ejemplos muy ilustrativos. La asignatura de FLE es una gran oportunidad para divulgar la cultura no solo de la francofonía, sino global. La extensión y diversidad de la lengua francesa y sus culturas permiten establecer puentes con todos los continentes y con numerosos pueblos. El conocimiento de estos da acceso al tratamiento de las costumbres y de las religiones, del arte, de la geografía y del clima, o de la historia. Por lo tanto, podemos afirmar que el aula de FLE puede concebirse como un espacio interdisciplinar en el que una de las lenguas más habladas del mundo funciona como conexión entre diversos campos del conocimiento. Es esencial recordar esto, tanto en FLE como en otras lenguas extranjeras, para construir un futuro en el que los idiomas se conciban no solo como una forma de comunicación, sino también como una fuente de sabiduría, hecho que es sabido pero que no está presente en la conciencia del alumnado en estas edades.

Nuestra propuesta ha servido, asimismo, para comprobar cómo reaccionan los alumnos a las explicaciones de gramática y a la introducción de vocabulario que no se limitan a la exposición del docente con un papel pasivo de los estudiantes. Al convertir estas explicaciones en ejercicios participativos y con matices deductivos, rozando la naturaleza de una adivinanza, se da lugar a la aparición de la curiosidad entre los discentes, que pasan de ser meros observadores a partícipes del aprendizaje. Prácticas simples como la entrega de una ficha de vocabulario incompleta para rellenar con la

presentación de imágenes, la ficha para averiguar mediante pistas las preposiciones de lugar o la construcción de las indicaciones de dirección en la pizarra a partir de palabras y dibujos, han convertido las explicaciones e introducciones de contenido en pequeños retos para el alumnado, que se ha mostrado motivado y atento.

Para concluir, podemos afirmar que este TFM abre las puertas a futuras propuestas que indaguen más en los recursos que hemos empleado. Sería interesante plantear una propuesta similar con el cuento seleccionando un texto auténtico y no adaptado o de elaboración propia, aunque esta opción sea más adecuada para cursos superiores a 1ºESO. Se pueden explorar mejor las posibilidades de actividades interactivas que hagan al alumno estar inmerso en el vídeo que ve o el cuento que lee, ya que nosotros hemos planteado algunas, pero, en futuros trabajos, pueden ampliarse las opciones considerablemente. Este trabajo incita, además, a una mayor exploración de las oportunidades brindadas por los vídeos no didácticos y los vídeos sin texto como recursos completamente válidos para un aula de FLE.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez González, S. (2015). Materiales Didácticos FLE/FOS en el aula del siglo XXI. *Anales de Filología Francesa*. 23, 21-38. Consultado el 11 de abril de 2021 en <https://revistas.um.es/analesff/article/view/250561/190151>
- Anderson Imbert, E. (1979). *Teoría y técnica del cuento*. Buenos Aires: Ediciones Marymar. En García, G (ed.) *Teoría y técnica del cuento*.
- Badenas Roig, S. R. (2015). *El cuento en la enseñanza del francés como lengua extranjera*. [Tesis de Doctorado, Universitat Politècnica de València]. Riunet. Consultado el 18 de marzo de 2021 en <https://riunet.upv.es/handle/10251/59064>
- Badenas Roig, S. R. (2018). El cuento como recurso didáctico en la enseñanza del francés lengua extranjera. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. 13, 21-30. Consultado el 20 de marzo de 2021 <https://riunet.upv.es/handle/10251/107203>
- Bartolomé, A. (2003). Vídeo digital. *Comunicar*, (21), 39-48. Consultado el 4 de abril de 2021 en <https://www.redalyc.org/pdf/158/15802106.pdf>
- Bravo Ramos, J. L. (2000). *El vídeo educativo. Guía Metodológica*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Consultado el 10 de abril de 2021 <http://files.audiovisuales-edu.webnode.es/200000055-a4323a529e/Videdu.pdf>
- Bremont, M. (27-29 de noviembre de 2019). *El cuento en clase de FLE: propuesta didáctica basada en un juego de cartas*. Actas del XX Congreso Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Bilbao Consultado el 13 de marzo de 2021 en [https://www.researchgate.net/profile/Vicenta-Argueello/publication/346396277\\_El\\_fenomeno\\_Booktuber\\_herramienta\\_innovadora\\_en\\_la\\_activacion\\_de\\_la\\_curiosidad\\_por\\_la\\_lectura\\_pp\\_43-51/links/5fbf9b4a299bf104cf7aa093/El-fenomeno-Booktuber-herramienta-innovadora-en-la-activacion-de-la-curiosidad-por-la-lectura-pp-43-51.pdf#page=101](https://www.researchgate.net/profile/Vicenta-Argueello/publication/346396277_El_fenomeno_Booktuber_herramienta_innovadora_en_la_activacion_de_la_curiosidad_por_la_lectura_pp_43-51/links/5fbf9b4a299bf104cf7aa093/El-fenomeno-Booktuber-herramienta-innovadora-en-la-activacion-de-la-curiosidad-por-la-lectura-pp-43-51.pdf#page=101)
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consultado el 5 de marzo de 2021 en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) (traducción del Instituto Virtual Cervantes).
- Corpas Viñals, J. (13-16 de septiembre de 2000). *La utilización del vídeo en el aula de E/LE: el componente cultural*. ¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Zaragoza
- Cortázar, J. (2009). *Algunos aspectos del cuento*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Edición digital a partir de *Cuadernos Hispanoamericanos*, núm. 255 (marzo 1971), 403-406 Consultado el 11 de marzo de 2021 en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/algunos-aspectos-del-cuento/>
- De Pablos Pons, J., & Cabero Almenara, J. (1990). El vídeo en el aula I. El vídeo como mediador del aprendizaje. *Revista de educación*. (291) 351-370. Consultado el 10 de abril de 2021 en

<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/32236/EI%20video%20en%20el%20aula%20I.pdf?sequence=1>

- Díaz Arias, R. (2009). El vídeo en el ciberespacio: usos y lenguaje. *Comunicar*. 17 (33), 63-71. Consultado el 8 de abril de 2021 en <https://www.redalyc.org/pdf/158/15812486008.pdf>
- España. 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, 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169 a 546.
- Français à Zéro. (2020, 20 septiembre). LEÇON 19: APPRENDRE LE NOM DES LIEUX DE LA VILLE [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=RV0E3cIKWmQ&t=89s>
- Gobierno de Canarias. 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, 15 de julio, n.º 136. Consultado el 3 de marzo de 2021 en [https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/galerias/descargas/bachillerato/curriculo/nuevo\\_curriculo/nuevas\\_julio\\_2015/especificas/55\\_segunda\\_lengua\\_extranjera.pdf](https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/galerias/descargas/bachillerato/curriculo/nuevo_curriculo/nuevas_julio_2015/especificas/55_segunda_lengua_extranjera.pdf)
- Gómez Carmona, J. M. (2009). El vídeo como recurso didáctico en el aula. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*. (24) Consultado el 7 de abril de 2021 en [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_24/JOSEM\\_GOMEZ\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_24/JOSEM_GOMEZ_1.pdf)
- Hale, J. (5 de julio de 2019). More than 500 hours of content are now being uploaded to Youtube every minute. *Tubefilter*. Consultado el 3 de abril de 2021 en <https://www.tubefilter.com/2019/05/07/number-hours-video-uploaded-to-youtube-per-minute/>
- Il était une histoire. *Le petit Chaperon Rouge*. Consultado el 25 de mayo de 2021 en [https://www.iletaitunehistoire.com/genres/contes-legendes/lire/le-petit-chaperon-rouge-bibliidcon\\_020#histoire](https://www.iletaitunehistoire.com/genres/contes-legendes/lire/le-petit-chaperon-rouge-bibliidcon_020#histoire)
- Leoz Munilla, M. (2007). El texto literario en clase de FLE. *Littérature, langages et arts: rencontres et création* (p. 36). Universidad de Huelva. Consultado el 21 de marzo de 2021 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2554414>
- Les pépites du net ! (2021, 2 abril). Les plus grandes villes francophones du monde ! [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=u08dDhkpMoU>
- Lire en français facile. *Le Petit Chaperon Rouge*. En: Eurobooks. Consultado el 25 de mayo de 2021 en <https://www.eurobooks.co.uk/pdf/Lire-en-francais-facile-2837.pdf>
- Marcos, A. (24 de junio de 2020). DIFERENCIA ENTRE LITERATURA FANTÁSTICA Y LITERATURA MARAVILLOSA [artículo]. *Escuela de Escritores*. Consultado el 9 de marzo de 2021 en <https://www.escueladeescritores.com/masalladeorion/diferencia-entre-literatura-fantastica-y-literatura-maravillosa/>

- Montero Díaz, J., & Paz Rebollo, M. A. (2013). Historia audiovisual para una sociedad audiovisual. *Historia crítica*. (49), 159-183. Consultado el 2 de abril de 2021 en <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/abs/10.7440/histcrit49.2013.08>
- Morales Ramos, L. A.; Guzmán Flores, T. (diciembre de 2014 - noviembre de 2015). *El vídeo como recurso didáctico para reforzar el conocimiento*. Memorias del encuentro internacional de educación a distancia, (3). Consultado el 12 15 de abril de 2021 en [https://www.researchgate.net/profile/Luis-Adiel-Morales/publication/282034087\\_EL\\_VIDEO\\_COMO\\_RECURSO\\_DIDACTICO\\_PARA\\_REFORZAR\\_EL\\_CONOCIMIENTO/links/5601d26808ae42bbd541f3b7/EL-VIDEO-COMO-RECURSO-DIDACTICO-PARA-REFORZAR-EL-CONOCIMIENTO.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Luis-Adiel-Morales/publication/282034087_EL_VIDEO_COMO_RECURSO_DIDACTICO_PARA_REFORZAR_EL_CONOCIMIENTO/links/5601d26808ae42bbd541f3b7/EL-VIDEO-COMO-RECURSO-DIDACTICO-PARA-REFORZAR-EL-CONOCIMIENTO.pdf)
- Moreno Pons, M. (2004). *El vídeo en el aula*. Huelva: Universidad de Huelva Consultado el 16 de abril de 2021 en <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6649>
- Oxford Languages. Consultado el 4 de marzo de 2021 en <https://languages.oup.com/google-dictionary-es/>
- Quebecite. (2018, 19 octubre). Québec en 4 saisons - Votre meilleure destination vacances (version longue) [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=i2ag8AeSnE0>
- Real Academia Española. 2021. Diccionario de la lengua española. Consultado el 4 de marzo de 2021 en <https://dle.rae.es>
- Sadoul, G. (1983). *Historia del cine mundial: desde los orígenes*. México D.F.: Siglo xxi editores
- Sánchez García, J. M. (2005). El cuento en la Historia y la historia del cuento. En: Toledo Morales, P. (ed.) *El valor educativo del cuento: didáctica y evolución histórica* 33-62. Aprende-IEA. Consultado el 8 de marzo de 2021 en [https://www.researchgate.net/profile/Purificacion-Toledo-Morales/publication/324774827\\_El\\_valor\\_educativo\\_del\\_cuento\\_didactica\\_y\\_evolucion\\_historica/links/5ae1a736aca272fdaf8e226c/El-valor-educativo-del-cuento-didactica-y-evolucion-historica.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Purificacion-Toledo-Morales/publication/324774827_El_valor_educativo_del_cuento_didactica_y_evolucion_historica/links/5ae1a736aca272fdaf8e226c/El-valor-educativo-del-cuento-didactica-y-evolucion-historica.pdf)

## ANEXOS

### ANEXO I

#### Le Petit Chaperon Rouge à Kinshasa.

Chaperon Rouge est une petite fille. Sa mère à fait un petit chaperon rouge pour elle, et tout le monde l'appelle le Petit Chaperon Rouge.

Un jour sa mère lui dit : « Va voir ta grand-mère parce qu'on me dit qu'elle est malade, porte-lui une galette et ce petit pot de beurre. » Le Petit Chaperon Rouge part pour aller chez sa grand-mère, qui habite à Kinshasa.

Elle passe par la forêt tropicale et, près du Lac Ma Vallée, elle rencontre le crocodile, qui veut la manger ; mais il ne la mange pas parce qu'il y a d'autres animaux dans la forêt, comme des éléphants. Il lui demande où elle va ; Chaperon Rouge, qui ne sait pas qu'il est dangereux de s'arrêter à écouter un crocodile, lui dit : « Je vais voir ma mère-grand, et lui porter un panier avec des bananes plantains. »

— Est-ce qu'elle habite loin ? lui dit le loup.

— Oh ! oui, dit le petit Chaperon rouge, elle habite dans le District de la Lukunga, au bord du Fleuve Congo.

— Je veux aller la voir aussi, dit le crocodile. Je vais par ce chemin ici, et toi par ce chemin-là, et nous verrons qui arrive plus tôt »

Le crocodile court par le chemin qui est le plus court, et la petite fille va par le chemin le plus long.

Le crocodile arrive à la maison de la grand-mère : Toc, toc. « Qui est là ?

— C'est votre petite fille le Petit Chaperon rouge (dit le crocodile avec la voix de Chaperon Rouge) qui vous apporte un panier avec des bananes plantains que ma mère vous envoie. »

La bonne mère-grand, qui est dans son lit parce qu'elle est malade, dit : « Ouvre la porte »

Il entre et il se jette sur la bonne femme, et la dévore rapidement, il a très faim. Ensuite, il ferme la porte et il se couche dans le lit de la grand-mère et Chaperon Rouge arrive : Toc, toc. « Qui est là ? »

« C'est votre fille le petit Chaperon rouge, qui vous apporte un panier avec des bananes plantains que ma mère vous envoie. » Le crocodile dit : « ouvre la porte ». Le petit Chaperon rouge ouvre la porte et entre.

Le crocodile lui dit : « Mets le panier sur la table et viens te coucher avec moi. » Le Petit Chaperon Rouge va au lit, et elle dit : « Ma grand-mère, que vous avez de grands bras !

— C'est pour mieux t'embrasser, ma fille.

— Ma grand-mère, que vous avez de grandes jambes !

— C'est pour mieux courir, mon enfant.

— Ma grand-mère, que vous avez de grandes oreilles !

— C'est pour mieux écouter, mon enfant.

— Ma grand-mère, que vous avez de grands yeux !

— C'est pour mieux voir, mon enfant.

— Ma grand-mère, que vous avez de grandes dents !

— C'est pour mieux te manger. »

Juste après, le méchant crocodile mange le Chaperon Rouge.

Heureusement, dans la rue, il y a une femme qui vend des fruits et elle entend ce qui se passe. Elle donne au loup un morceau de manioc empoisonné qui l'endort. Puis, la femme ouvre le ventre du crocodile et en sort le Petit Chaperon Rouge et sa grand-mère. Maintenant le Petit Chaperon Rouge peut rentrer à la maison ! Pour terminer cette histoire, aidons-la à y retourner !

#### MORALITÉ

*Faites attention, des enfants*

*Les crocodiles les plus aimables, Sont les plus dangereux*

## Nous voyons et lisons les villes de la francophonie

### Situación de Aprendizaje

#### DATOS TÉCNICOS DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

<b>Autoría:</b> Daniel González Luis		
<b>Centro educativo:</b> CPEIPS Colegio Decroly Tenerife		
<b>Tipo de situación de aprendizaje:</b> Tareas	<b>Estudio:</b> 1ºESO (LOMCE)	<b>Área/Materia:</b> Segunda Lengua Extranjera (Francés) (SSGN01)

#### IDENTIFICACIÓN

**Sinopsis:** Esta SA ha sido concebida para introducir, simultáneamente, en el aula de FLE los contenidos necesarios para describir una ciudad, desplazarse por ella y acercarse a la cultura y geografía de la francofonía mediante la visita virtual a urbes que forman parte de esta. Así, se pretende contextualizar el aprendizaje de contenidos léxicos y gramaticales, sustituyendo las referencias a ciudades genéricas y abstractas por ciudades reales que permitan adquirir conocimientos culturales. Para ello, se emplearán los recursos del cuento y el vídeo.

**Justificación:** La desvinculación entre el aprendizaje de una lengua y el conocimiento de sus contextos culturales, sociales, geográficos e históricos es un hecho que denota carencia extendida de concepciones metodológicas. Por lo tanto, con la intención de afrontar dicho problema, esta SA contempla dichos contenidos como una parte esencial en el aula FLE, presentándolos no como un bloque de conocimiento independiente, sino como un contenido más de la lengua que puede aprenderse junto a contenidos léxicos y gramaticales.

Con este fin, se han seleccionado los dos recursos principales para evitar la monotonía en el aula y observar la eficacia de cada uno de ellos. Con el vídeo se pretende crear una experiencia visual de acercamiento a las ciudades y comprobar las posibilidades de explotación de los vídeos que no cuentan con texto. Con el cuento se busca hacer la lectura más atractiva para el alumnado que muestra cierto rechazo hacia ella, creando a partir de la narración una serie de actividades amenas y lúdicas. Al alternar estos dos recursos, se crea una SA variada que permite practicar la expresión y la comprensión, tanto oral como escrita, de formas diversas.



## FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR

### Criterio/os de evaluación: Segunda Lengua Extranjera (Francés)

<b>Código:</b> SSGN01C01	<b>Descripción:</b> Comprender el sentido general y la información esencial en textos orales sencillos, breves y bien estructurados, que traten sobre asuntos prácticos de la vida diaria o sean de interés propio, con la finalidad de participar con progresiva autonomía en situaciones cotidianas en los ámbitos personal, público y educativo.
<b>Competencias:</b> CL, CD, CSC	Con este criterio se pretende constatar que el alumnado como agente social es capaz de identificar y extraer la información global e información específica esencial en textos orales transmitidos de viva voz o por medios técnicos (portales de video, medios audiovisuales procedentes de Internet u otros entornos, etc.), como en conversaciones informales y en indicaciones, anuncios, mensajes y comunicados, al igual que es capaz de identificar lo esencial en programas de televisión (p. ej. noticias, documentales o entrevistas), cuando las imágenes constituyan gran parte del mensaje, así como en transacciones y gestiones cotidianas (p. ej. en hoteles, centros de ocio, tiendas), siempre que todos ellos contengan léxico muy común y estén articulados a velocidad lenta, en lengua estándar y en un registro informal o neutro, apoyándose en recursos verbales y no verbales para inferir los significados de palabras y expresiones que desconoce. De la 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 los elementos morfosintácticos más comunes, así como sobre los patrones discursivos de uso más habitual (introducción, cambio temático, y cierre textual) y sobre un limitado repertorio de patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación. Con todo ello, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de aplicar sus conocimientos sobre elementos lingüísticos de uso más común y de emplear de forma básica tanto recursos tradicionales como las TIC para recabar información, realizar tareas sencillas, adquirir conocimientos sobre aspectos relacionados con otras materias, o sobre asuntos cotidianos, conocidos o de su interés, así como para escuchar por placer y entretenimiento, mostrando respeto a las ideas y opiniones de los demás.

### Criterio/os de evaluación: Segunda Lengua Extranjera (Francés)

<b>Código:</b> SSGN01C03	<b>Descripción:</b> Producir textos orales breves, sencillos y de estructura muy simple, 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.
-----------------------------	--

<b>Competencias:</b> CL, CD, CSC	<p>A través de este criterio se persigue comprobar que el alumnado como agente social es capaz de producir textos, tanto cara a cara como por medios técnicos (portales de vídeo, medios audiovisuales procedentes de Internet u otros entornos, etc.), como diálogos, presentaciones o exposiciones (p. ej. describir a su mejor amigo, dar un parte meteorológico), ensayados preferiblemente en pareja o en pequeños grupos, en los que emplea léxico y estructuras morfosintácticas muy simples para ofrecer información, opiniones, hacer invitaciones, etc., y en los que usa un registro informal o neutro, pronunciando y entonando de manera lo bastante comprensible, aunque resulte evidente el acento extranjero o cometa errores de pronunciación. De la misma manera, se pretende constatar que respeta la función y el propósito comunicativo mediante el uso de sus exponentes más comunes, empleando patrones discursivos y elementos de organización textual sencillos y muy frecuentes (conectores, deixis, yuxtaposición, interjecciones, repetición léxica, etc.) para que el texto ofrezca la suficiente cohesión y coherencia interna. Con todo ello, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de aplicar sus conocimientos sobre elementos lingüísticos de uso más común y de emplear de forma básica tanto recursos tradicionales como las TIC para producir textos orales monológicos en los que comunica conocimientos sobre asuntos cotidianos y conocidos, o sobre aspectos relacionados con otras materias, o que sean de su interés, y en los que sigue unas directrices establecidas, observando las normas de cortesía básicas y mostrando respeto a las ideas y opiniones de los demás.</p>

**Criterio/os de evaluación: Segunda Lengua Extranjera (Francés)**

<b>Código:</b> SSGN01C07	<b>Descripción: Aplicar las estrategias más adecuadas para comprender la idea general, los puntos más relevantes y la información esencial de textos bien estructurados, 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.</b>
<b>Competencias:</b> AA, SIEE	<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 sencillos (instrucciones generales y claras, correspondencia personal, el sentido general y algunos detalles importantes de textos periodísticos muy breves o lo esencial de páginas Web, etc.) que versen sobre temas familiares, 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>

**Criterio/os de evaluación: Segunda Lengua Extranjera (Francés)**

<b>Código:</b> SSGN01C09	<b>Descripción:</b> Aplicar las estrategias adecuadas para redactar textos breves, sencillos y con una estructura simple, 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.
<b>Competencias:</b> AA, SIEE	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 (cuestionarios con información básica, notas y mensajes, correspondencia personal, etc.), sobre temas conocidos en situaciones familiares 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.

**Criterio/os de evaluación: Segunda Lengua Extranjera (Francés)**

<b>Código:</b> SSGN01C10	<b>Descripción:</b> Aplicar a la comprensión y producción del texto conocimientos socioculturales y sociolingüísticos básicos y significativos de los países donde se habla la lengua extranjera, respetar algunas convenciones comunicativas 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.
<b>Competencias:</b> CL, CSC, SIEE, CEC	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, revistas juveniles, contacto directo con hablantes de la lengua, etc.), como aquellos relativos a las peculiaridades sociolingüísticas (p.ej. 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 (p.ej. normas de cortesía), a algunos aspectos geográficos e históricos relevantes y a las diferentes representaciones artísticas (cine, música, literatura, etc.), así como su capacidad de incorporar estos elementos de la misma a sus producciones. 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. 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, 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.
--	--

## FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA/CONCRECIÓN

**Modelos de enseñanza:** enseñanza directa, modelo de organizadores previos, modelo deductivo, investigación guiada

**Fundamentos metodológicos:** Esta SA se basa en un enfoque por tareas, pues los contenidos y destrezas trabajados se unifican en una tarea final que tiene como finalidad comprobar si se han adquirido los conocimientos incluidos en las distintas sesiones. De esta manera, cada sesión y, dentro de estas, cada actividad y ejercicio son una forma de aprender y, simultáneamente, una preparación previa para aplicar correctamente los contenidos en la tarea final. El crear esta tarea final pretende no solo aunar los conocimientos, sino también impulsar un empleo práctico, natural y más libre de ellos, a la misma vez que motivar al alumnado planteando la tarea como un reto final que deben cumplir. Además, dicha tarea se ha concebido de forma creativa y artística para impulsar la originalidad y evitar que la aplicación de los contenidos sea forzada y mecanizada.

Otra de las bases metodológicas de esta SA es la importancia de la participación del alumnado, que en ningún momento tiene un papel completamente pasivo. Aparte de realizar las distintas actividades y ejercicios, los/as alumnos/as se verán también inmersos en las explicaciones en las que se introduzcan contenidos léxicos o gramaticales, evitando así que estas se conviertan en una exposición dependiente solo del/de la docente. En las actividades que giran en torno a los recursos del cuento y el vídeo, la mecánica no se verá limitada exclusivamente a ver un vídeo y leer un cuento para posteriormente realizar actividades, sino que algunas de estas estarán enmarcadas en el visionado y en la lectura, permitiendo y fomentando la intervención de la clase en ellos.

En cuanto al agrupamiento, habrá actividades y ejercicios individuales y grupales, tanto en grupos pequeños como en gran grupo. La intención es alternar el trabajo individual y el grupal y evitar la monotonía. Hay, sin embargo, un predominio del trabajo como gran grupo con la finalidad de compartir conocimientos entre todos y ayudarse mutuamente.

La definición de los modelos de enseñanza principales que se siguen son las siguientes:

En el modelo de enseñanza directa, el/la docente expone pautas, organiza contenidos y establece objetivos para guiar el aprendizaje, pero permite a la misma vez a los/as alumnos/as intervenir mediante, por ejemplo, la formulación de preguntas.

El modelo de organizadores previos consiste en la introducción de material o información inicial que ayude a comprender lo que se trabajará a continuación, creando una base y permitiendo acceder a los conocimientos previos. Para ello se pueden emplear organizadores expositivos para presentar información antes de introducir la que los/as alumnos/as no conocen, y los organizadores comparativos, que establecen relaciones entre lo conocido y lo nuevo.

El modelo deductivo se basa en la transición de las ideas generales a los casos concretos. Así, se permite al alumnado inferir o anticipar información o fenómenos. Puede ayudar a potenciar la curiosidad por un tema y a aplicar lo que se sabe o lo que se acaba de aprender para conocer o entender información nueva.

El modelo de investigación guiada consiste en la investigación por parte de los/as alumnos/as para impulsar su autonomía y su competencia informacional, que los ayuda a encontrar, manejar y emplear correctamente la información. En este modelo, el/la docente establece unas pautas para concretar un tema para investigar, indicar unas fuentes, etc.

[1] Nous jouons pour connaître la francophonie	Cod. CE	Productos / instrumentos de evaluación	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios	Observaciones
<p>En esta sesión inicial la intención es establecer un primer contacto con las ciudades importantes de la francofonía y despertar interés en el tema. Se dedicarán 10 minutos a definir conjuntamente el concepto de la francofonía. Se reproducirá el vídeo <i>Les plus grandes villes francophones du monde !</i> (fuente 1) dos veces, a velocidad de 0,75 y con subtítulos en francés. Por grupos de cuatro miembros, realizarán un juego de la oca (anexo 1) durante el resto de la sesión en el que deberán responder a preguntas sobre el vídeo y las ciudades que incluye (población, ubicación, datos adicionales).</p>	<p>SSGN01C01 SSGN01C03 SSGN01C10</p>	<p>Comprensión oral  Expresión oral</p>	<p>Grupo clase  Grupos heterogéneos (4-5 personas)</p>	<p>1</p>	<p>Ordenador y proyector  Vídeo  Tablero de oca con preguntas</p>	<p>Aula ordinaria</p>	<p>Se deberá ayudar a los alumnos con aquellas palabras del vídeo que no comprendan o conozcan. También ayudarlos a expresarse mientras juegan es importante.</p>

[2] Qu'est-ce que nous savons de Québec ?	Cod. CE	Productos / instrumentos de evaluación	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios	Observaciones
<p>Para conocer a fondo otras dos ciudades francófonas comenzaremos con la ciudad de Quebec en esta sesión con un primer paso: aportar y crear organizadores previos. Se dedicarán 15 minutos a proyectar imágenes de la ciudad para realizar preguntas tales como <i>Connaissez-vous cette ville ? Sur quel continent se trouve-t-elle ? Quel est son climat ?</i> Cuando se haya indicado de qué ciudad se trata, los/as alumnos/as tendrán 15 minutos para buscar una serie de datos básicos que les indicará el/la docente y se dedicarán los últimos 25 minutos a plantear preguntas más complejas posteriormente, como <i>Où est situé le Québec ? Quelles langues sont parlées au Québec ? Pourquoi le français est-il parlé au Québec ?</i> Estas preguntas se responderán oralmente.</p>	<p>SSGN01C01 SSGN01C03 SSGN01C10</p>	<p>Comprensión oral Expresión oral</p>	<p>Grupo clase Individual</p>	<p>1</p>	<p>Ordenador y proyector  Dispositivos para la búsqueda de información (tabletas digitales, teléfonos inteligentes)</p>	<p>Aula ordinaria</p>	<p>Se animará a los/as alumnos/as a participar y se evitará que respondan a las preguntas siempre los mismos. Así, nos aseguraremos de que intervengan todos y de que se crea una buena dinámica de debate, preguntas, etc.</p>

<b>[3] Partons en voyage à Québec !</b>	<b>Cod. CE</b>	<b>Productos / instrumentos de evaluación</b>	<b>Agrupamientos</b>	<b>Sesiones</b>	<b>Recursos</b>	<b>Espacios</b>	<b>Observaciones</b>
<p>En los primeros 40 minutos de esta sesión se expondrá una presentación de diapositivas (anexo 2) sobre los lugares emblemáticos de Quebec con imágenes y explicaciones sobre la ciudad y con aquellas palabras importantes de ella subrayadas para que el alumnado trate, con ayuda de las imágenes, de saber qué significan. En una ficha (anexo 3) rellenarán los espacios vacíos de la tabla de vocabulario con dichas palabras. En los últimos 15 minutos de la sesión se visualizará y comentará por primera vez el vídeo <i>Québec en 4 saisons - Votre meilleure destination vacances (version longue)</i> (fuente 2) hasta el minuto 2:22 para que los/as alumnos/as identifiquen los lugares que aparecen en el vídeo que en la sesión anterior se habían presentado en diapositivas. Los</p>	<p>SSGN01C01 SSGN01C07 SSGN01C10</p>	<p>Comprensión oral y escrita</p>	<p>Grupo clase  Individual</p>	<p>1</p>	<p>Ordenador y proyector  Presentación de diapositivas  Ficha de ejercicios</p>	<p>Aula ordinaria</p>	<p>Es esencial que el docente aporte información interesante sobre la ciudad y sobre sus lugares mientras presenta para incluir conocimientos culturales, históricos y geográficos. Se animará a los/as alumnos/as a realizar preguntas.</p>

marcarán en orden en la misma ficha (anexo 3).							
--	--	--	--	--	--	--	--

[4] Connaissons mieux le Québec : qu'est-ce que nous voyons ?	Cod. CE	Productos / instrumentos de evaluación	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios	Observaciones
<p>En esta sesión se expondrá la conjugación y pronunciación del verbo <i>voir</i> y la estructura <i>il y a</i>, con la que los/as alumnos/as cuentan en la ficha del anexo 3, durante los primeros 15 minutos.</p> <p>En los siguientes 40 minutos se volverá a reproducir en varias ocasiones, con la finalidad de que intervenga el mayor número posible de alumnos/as el vídeo de Quebec animando al alumnado a pausarlo para que, con ayuda de sus apuntes, indiquen oralmente qué monumentos observan en él empleando el verbo <i>voir</i> y la estructura <i>il y a</i>.</p>	SSGN01C03 SSGN01C10	Comprensión oral Expresión oral	Grupo clase	1	Ordenador y proyector Vídeo	Aula ordinaria	Se animará a los/as alumnos/as a participar para evitar que intervengan siempre los/as mismos/as, asegurándonos así de que la clase entera practica la expresión oral, de que han prestado atención a la presentación y de que están prestando atención al vídeo.



[5] Qu'est-ce que nous savons de Madagascar ?	Cod. CE	Productos / instrumentos de evaluación	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios	Observaciones
<p>En esta sesión, para introducir la ciudad de Antananarivo, se seguirá la misma estructura que en la primera sesión de la SA para crear organizadores previos: se dedicarán 15 minutos a proyectar imágenes de la ciudad para realizar preguntas como <i>Connaissez-vous cette ville ? Sur quel continent se trouve-t-elle ? Quel est son climat ?</i> Cuando se haya indicado de qué ciudad se trata, los/as alumnos/as tendrán 15 minutos para buscar una serie de datos básicos que les indicará el/la docente y se dedicarán los últimos 25 minutos a plantear preguntas más complejas, como <i>Où est situé Antananarivo? Quelles langues sont parlées à Madagascar ? Pourquoi le français est-il parlé à Madagascar ?</i> Estas preguntas se responderán oralmente.</p>	<p>SSGN01C01 SSGN01C03 SSGN01C10</p>	<p>Comprensión oral Expresión oral</p>	<p>Grupo clase Individual</p>	<p>1</p>	<p>Ordenador y proyector  Dispositivos para la búsqueda de información (tabletas digitales, teléfonos inteligentes)</p>	<p>Aula ordinaria</p>	

[6] Partons en voyage à Antananarivo !	Cod. CE	Productos / instrumentos de evaluación	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios	Observaciones
<p>En los primeros 35 minutos de esta sesión se proyectará una nueva presentación de diapositivas, esta vez con imágenes y nombres de lugares de Antananarivo (anexo 4). Aparte de conocer estos lugares, los/as alumnos/as deberán inferir y posteriormente las nuevas palabras relacionadas con la ciudad subrayadas, tal y como hicimos con Quebec.</p> <p>Posteriormente, se dedicarán los siguientes 20 minutos a realizar una explicación participativa de las preposiciones de lugar y de la indicación de direcciones.</p> <p>Para las preposiciones, se empleará una ficha (anexo 5) para que los/as alumnos/as adivinen la correspondencia entre las preposiciones en francés y en español tras haber dibujado, conjuntamente y en la pizarra, prismas y pelotas para identificar qué preposiciones trabajaremos. Para las direcciones, primero se</p>	SSGN01C01 SSGN01C03 SSGN01C07 SSGN01C10	Comprensión oral y escrita Expresión escrita	Grupo clase Individual	1	Ordenador y proyector Presentación de diapositivas	Aula ordinaria	Es esencial que el/la docente aporte información interesante sobre la ciudad y sobre sus lugares, mientras presenta para incluir conocimientos culturales, históricos y geográficos. Se animará a los/as alumnos/as a realizar preguntas.

darán palabras como *gauche* y *droite* y verbos como *tourner* para luego, mediante dibujos en la pizarra, tratar de averiguar grupalmente las indicaciones.

--	--	--	--	--	--	--	--

[7] Hanitra et Mathieu à Antananarivo	Cod. CE	Productos / instrumentos de evaluación	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios	Observaciones
<p>Esta sesión estará destinada en su totalidad a leer conjuntamente, por turnos y en voz alta, el cuento de elaboración propia <i>Hanitra et Mathieu à Antananarivo</i> (anexo 6). En el propio cuento se parará la narración en determinados puntos para realizar actividades de comprensión del vocabulario, de los lugares emblemáticos de la ciudad y de las preposiciones de lugar que ayudan a los protagonistas a continuar la historia. Estas actividades están en el reverso del anexo 6 y se hacen sobre un plano de la ciudad. En la última, trabajarán la expresión escrita indicando a los personajes la ruta de vuelta a su punto de partida.</p>	<p>SSGN01C03 SSGN01C07 SSGN01C09 SSGN01C10</p>	<p>Comprensión escrita  Expresión oral y escrita</p>	<p>Grupo clase  Individual</p>	<p>1</p>	<p>Ficha con cuento, plano y ejercicios</p>	<p>Aula ordinaria</p>	<p>Se ayudará en todo momento a los alumnos con la lectura.</p>

[8] Voilà nos villes !	Cod. CE	Productos / instrumentos de evaluación	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios	Observaciones
<p>Esta última sesión estará destinada a explicar y comenzar la tarea final. Individualmente o por parejas, los/as alumnos/as plasmarán en un plano o un dibujo una ciudad imaginaria pero inspirada en una ciudad real de la francofonía. Incluirán diez lugares, edificios o instalaciones y poner nombres a calles, ríos o plazas, o parques y combinar lugares inventados con lugares reales de la ciudad en la que se han inspirado. Adjuntarán una redacción en la que empleen el verbo <i>voir</i>, el verbo <i>il</i> y <i>a</i>, vocabulario y preposiciones de lugar e indiquen algunas direcciones. Realizarán un pequeño vídeo que recoja alguna parte del proceso de elaboración y en el que describan oralmente la ciudad. Finalmente, crearán una presentación de diapositivas sobre su ciudad, añadiendo una diapositiva final sobre la ciudad real también.</p>	<p>SSGN01C03 SSGN01C09 SSGN01C10</p>	<p>Expresión oral y escrita</p>	<p>Grupos heterogéneos (2 personas)  Individual</p>	<p>1</p>	<p>Material de papelería  Dispositivo para filmación de vídeo</p>	<p>Aula ordinaria y espacio externo para continuar trabajo.</p>	<p>Se insistirá en que, en cuanto al dibujo, no se evaluará la habilidad para dibujar, sino el esfuerzo y la creatividad. Se penalizará el hecho de realizar una redacción breve, con oraciones repetitivas y que no emplee una cantidad importante de los contenidos aprendidos. Si deciden hacer un plano y no un dibujo, este deberá incluir aspectos creativos como pequeños dibujos de los edificios o color. Comenzarán en clase y continuarán en casa</p>

## OBERVACIONES

Las explicaciones y aportaciones del/de la docente sobre cultura e historia mientras presenta las ciudades no son un aspecto secundario, sino esencial al escogerse recursos centrados en el atractivo visual y no en el texto, como las presentaciones que hemos elaborado o los vídeos, que exigen una complementación de información.

## PROPUESTAS

Otra forma de trabajar con las ciudades de la francofonía es centrarse en eventos o tradiciones de esos países y ciudades más que en sus lugares y edificios. Esto podría realizarse en otro tema en el que se traten vocabulario y gramática distintos, pues en esta propuesta hemos querido centrarnos en el vocabulario sobre la descripción de las ciudades.

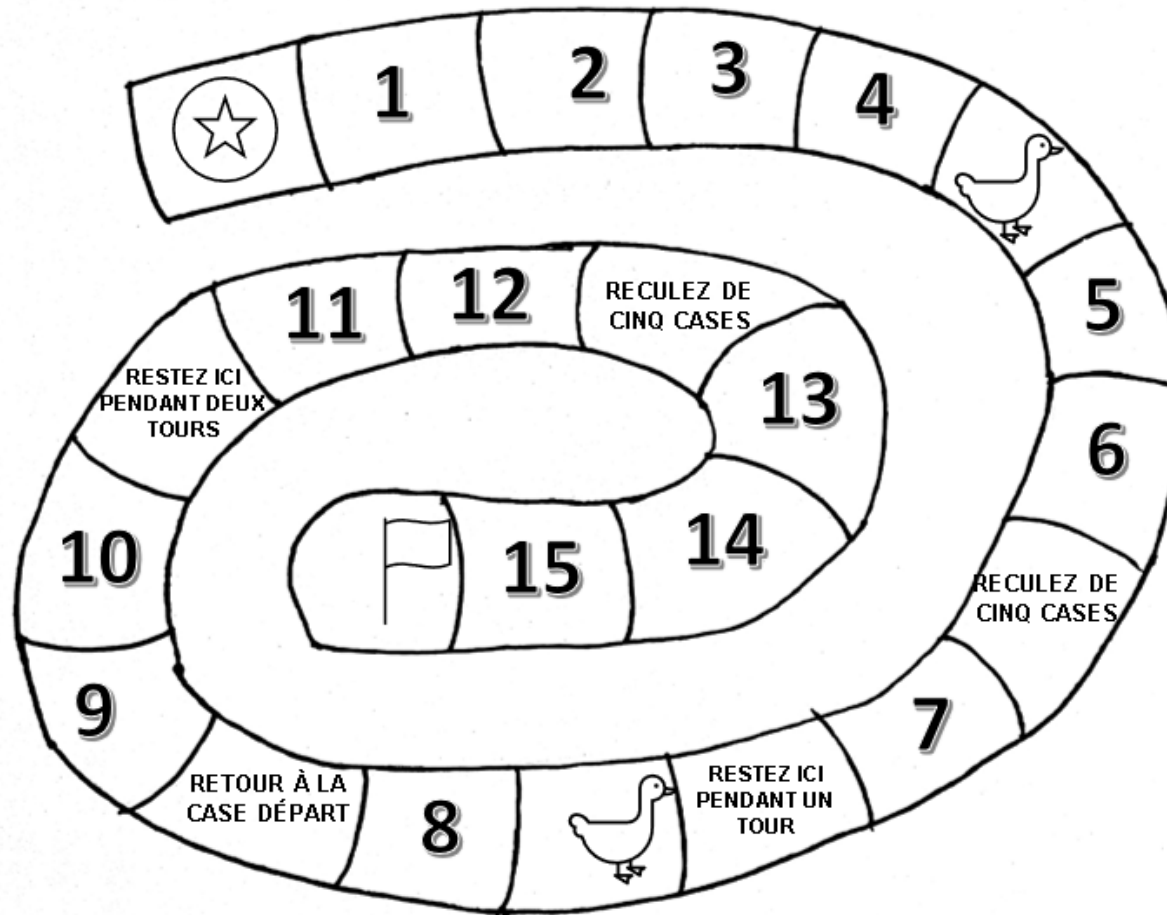
Esta SA puede dar lugar a un proyecto interdisciplinar con otras materias, como pueden ser geografía e historia, por la presencia de contenidos que se tratan sobre ellas en otras asignaturas. Puede llevarse a cabo una inmersión más detallada en la historia de las ciudades y los países, por ejemplo. Puede trabajarse, también, la tarea final junto a la materia de plástica, pues en esta pueden desarrollarse técnicas de dibujo o empleo de materiales previstos en la asignatura mientras se realiza esta tarea de francés.

## FUENTES

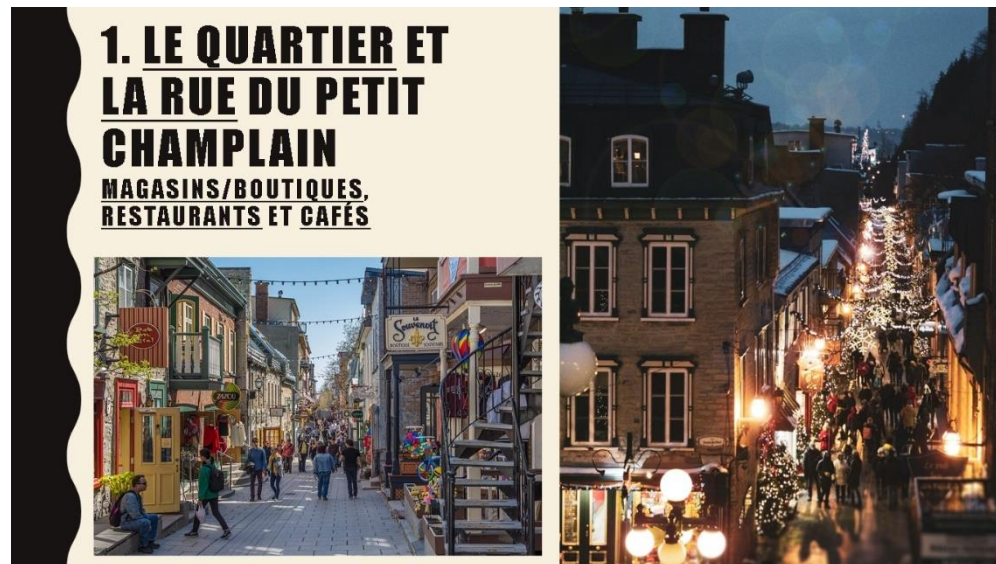
1. Les pépites du net ! (2 de abril de 2021). *Les plus grandes villes francophones du monde !* [Vídeo]. YouTube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=u08dDhkpMoU>
2. Quebecite. (19 de octubre de 2018). *Québec en 4 saisons - Votre meilleure destination vacances (version longue)* [Vídeo]. YouTube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=i2ag8AeSnE0>

## ANEXOS

Anexo 1 – elaboración propia



1. Quelle est la plus grande ville francophone selon la vidéo ?
2. Dans quel pays se trouve Kinshasa ?
3. Quelle est la ville la plus visitée au monde ?
4. Casablanca est le moteur \_\_\_\_\_ du Maroc
5. Combien de personnes habitent à Montréal ?
6. Quelle est la deuxième plus grande ville francophone du monde selon la vidéo ?
7. Dans quel pays se trouve Montréal ?
8. Pouvez-vous indiquer une des langues parlées à Kinshasa autre que le français ?
9. Quelle ville est un symbole de la culture française selon la vidéo ?
10. Où se trouve le siège de l'Organisation internationale de la Francophonie ?
11. Combien de personnes habitent à Alger ?
12. Quelle est la langue véhiculaire (la langue la plus importante) à Alger ?
13. Quelle est la capitale de la Côte d'Ivoire ?
14. Sur quel continent se trouvent la République démocratique du Congo, le Maroc, l'Algérie et la Côte d'Ivoire ?
15. Quelle autre langue importante est parlée à Montréal ?





### 3. LA PLACE ROYALE



L'Église Notre-Dame-des-Victoires

### 4. LE FLEUVE SAINT-LAURENT ET LE PORT

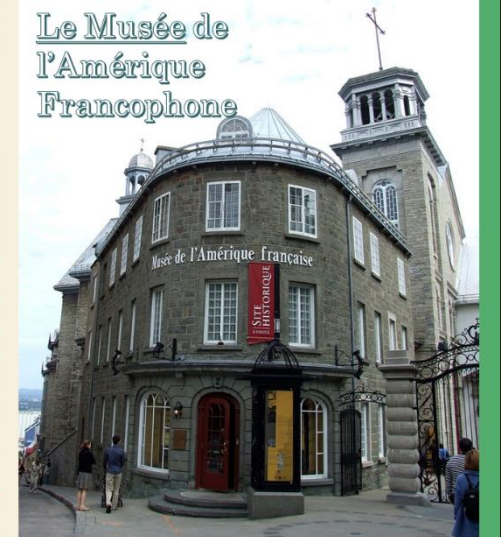


### 5. ART ET CULTURE

Le Théâtre Capitoile de Québec



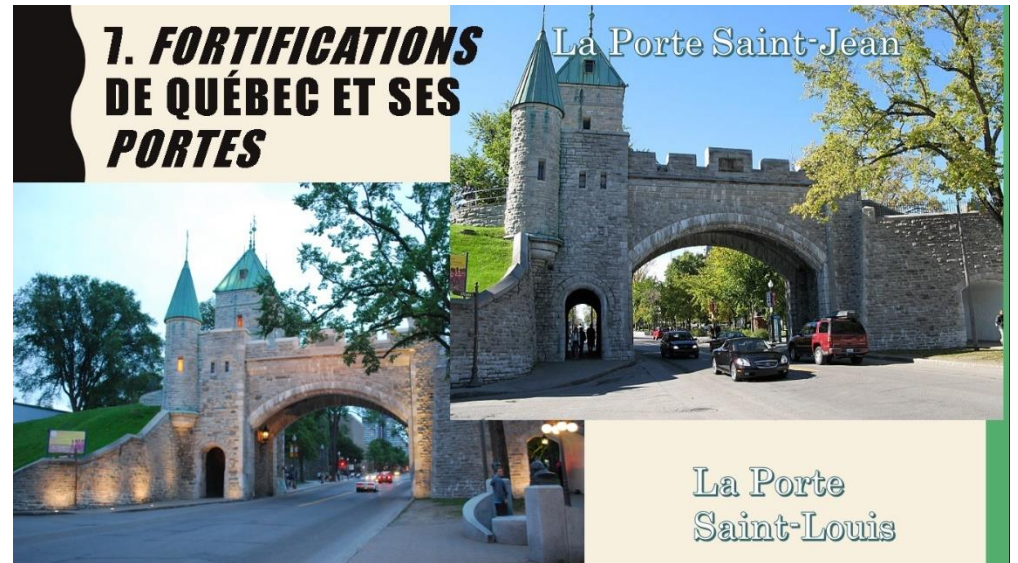
Le Musée de l'Amérique Francophone



**6. LE PARC DES CHAMPS-DE-BATAILLE  
ET LA CITADELLE**



**7. FORTIFICATIONS  
DE QUÉBEC ET SES  
PORTES**



**8. LE PARC NATIONAL DES  
HAUTES-GORGES-DE-LA-RIVIÈRE-MALBAIE**



## 9. LE PONT DE QUÉBEC



## 10. LA RÉSERVE ET LE MUSÉE DE WENDAKE



## Décrire la ville

### Verbes:

<b>ÊTRE</b>
Je suis
Tu es
Il/elle/on est
Nous sommes
Vous êtes
Ils/elles sont

<b>AVOIR</b>
J'ai
Tu as
Il/elle/on a
Nous avons
Vous avez
Ils/elles ont

<b>VOIR</b>
Je vois
Tu vois
Il/elle/on voit
Nous voyons
Vous voyez
Ils voient

### La structure «il y a»

Esta expresión es el equivalente a «haber» en español:

- **Il y a vingt chaises dans la classe : hay veinte sillas en la clase**

Se forma con el pronombre **il** (tercera persona del singular) + el adverbio **y** + **avoir** conjugado (**con il: il a**).

Para negarlo añadimos **ne** antes de **y** (que se convierte en **n'**) y **pas** detrás de **a**

- **Il y a un parc : il n'y a pas un parc (hay un parque/no hay un parque)**

Suele aparecer con los **artículos indefinidos** (en español un, una, unos):

Masculino singular (le)	<b>Un</b>
Femenino singular (la)	<b>Une</b>
Plural (les)	<b>Des</b>

**Exercice 1. Remplissez les espaces du tableau avec les mots de la présentation PowerPoint**

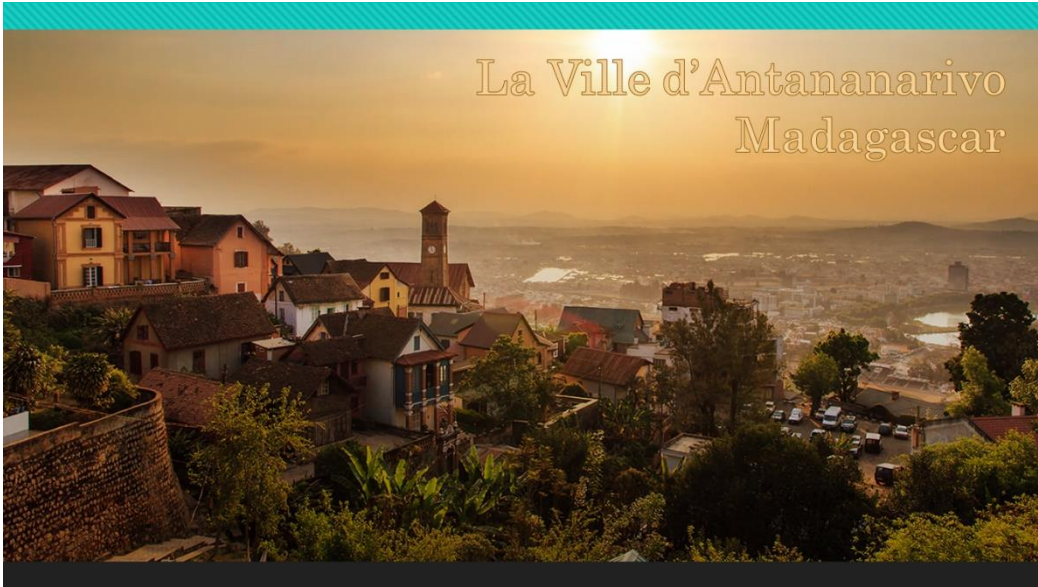
<b>LA VILLE</b>		
<b>Ciudad</b>		<b>Río</b>
<b>Pueblo</b>	Le village	<b>Playa</b>
<b>Edificio</b>	Le bâtiment	<b>Hospital</b>
		L'hôpital (le)

<b>Casa</b>	La maison	<b>Colegio</b>	L'école (la)/ le collège
<b>Barrio</b>		<b>Instituto</b>	Le lycée
<b>Calle</b>		<b>Estación de tren</b>	La gare
<b>Plaza</b>		<b>Tienda</b>	
<b>Parque</b>		<b>Cafeteria</b>	
<b>Jardín</b>	Le jardin	<b>Mercado</b>	Le marché
<b>Puente</b>		<b>Banco (local)</b>	La banque
<b>Teatro</b>		<b>Florería</b>	Le fleuriste
<b>Biblioteca</b>	La bibliothèque	<b>Panadería / pastelería</b>	La boulangerie / la pâtisserie
<b>Museo</b>		<b>Supermercado</b>	Le supermarché
<b>Cine</b>	Le cinéma	<b>Hotel</b>	
<b>Iglesia</b>		<b>Peluquería</b>	Le salon de coiffure
<b>Correos</b>	La poste	<b>Restaurante</b>	
<b>Aeropuerto/ puerto</b>	L'aéroport (le) / le port		

**Exercice 2. Marque les monuments que tu vois dans la vidéo.**

1. Le quartier et la rue du Petit Champlain
2. L'Hôtel Château Frontenac
3. La Place Royale et l'Église
4. Le Fleuve Saint-Laurent et le Port
5. Art et culture : 
  - Le Musée de l'Amérique Francophone
  - Le Théâtre Capitole
6. Le Parc des Champs-de-Bataille et la citadelle
7. Les Fortifications de Québec et ses portes
8. Le Parc national des Hautes-Gorges-de-la-Rivière-Malbaie
9. Le Pont de Québec
10. La Réserve de Wendake

La Ville d'Antananarivo  
Madagascar



1. LAC ANOSY



Le Monument  
aux Morts

2. LA HAUTE VILLE –  
COLLINE ANALAMANGA



Palais Royale  
(Rova)

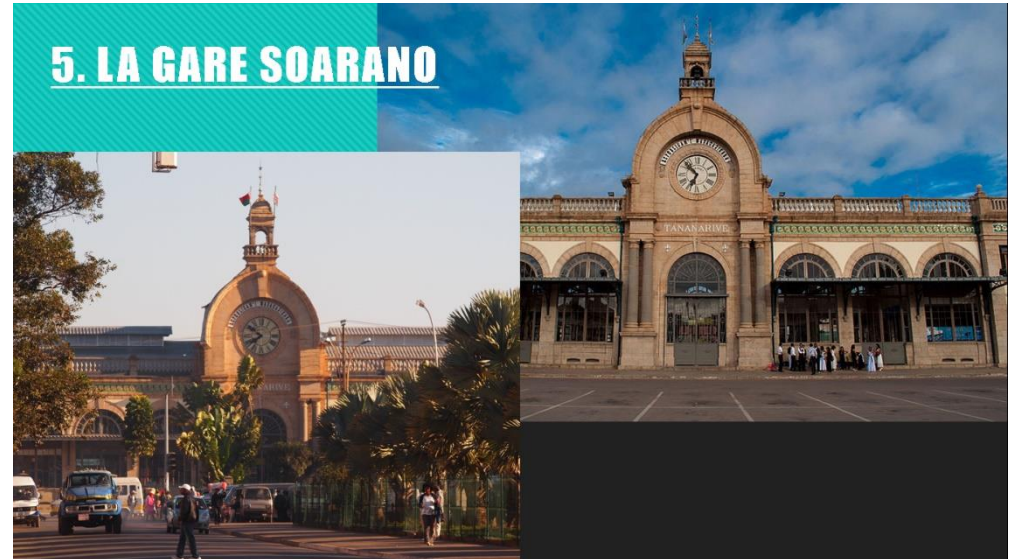
### 3. LE MARCHÉ ANALAKELY



### 4. L'HÔTEL DE VILLE



### 5. LA GARE SOARANO



## 6. MOSQUÉE KHOJA SHIA



## 7. ROVA AMBOHIMANGA





## LES PRÉPOSITIONS DE LIEU

derrière   sous   dans   devant   entre   sur  
à côté de



Elle est similaire, à l'écrit, au verbe *bailiar* en français.



Elle est le contraire du « nord » en espagnol.



Elle est similaire à ce que nous répondons quand une personne nous dit « merci ».

87



Elle commence et se termine par la même consonne.



Elle commence et se termine par la même voyelle.



Elle est la seule qui a quatre consonnes différentes.



Elle a la même structure en français et en espagnol.

### Hanitra et Mathieu à Antananarivo

Hanitra et Mathieu sont deux enfants très rebelles qui n'obéissent pas à leurs parents. Ils vivent dans une petite maison dans une forêt à Madagascar, et parfois ils vont à la ville, Antananarivo, pour se promener avec leurs parents. Un jour, ils demandent s'ils peuvent aller à Antananarivo seuls, mais leurs parents répondent : « c'est un endroit plein de gens et trop grand pour deux petits enfants ! Attendez une semaine et nous allons tous ensemble ».

Cependant, Hanitra et Mathieu décident d'ignorer ce que disent leurs parents et de s'enfuir de la maison. Ils prennent un train et vont seuls à Antananarivo. Du train, ils voient un temple avec de hautes tours (1). Ils arrivent au bâtiment où les trains s'arrêtent, qui a une horloge (2). Devant, il y a une grande rue avec des arbres et des magasins (3). Tout est très beau et ils aiment pouvoir profiter de la ville seuls. Ils vont tout droit et ils passent devant un grand bâtiment où se trouve le gouvernement de la ville (4). A côté, ils voient, sous nombreux toits, beaucoup de gens et des magasins avec des fruits, des légumes, des vêtements... (5). Ensuite, ils tournent à droite, vont tout droit et arrivent à un très beau lac avec une statue sur une colonne (6). Puis, ils voient au loin une colline avec de vieilles maisons (7). Sur la colline, il y a un palais et ils décident de le visiter parce qu'il est très beau. C'est un palais en pierre avec beaucoup d'arches, des tours et un grand toit (8).

Quand ils arrivent, ils voient un panneau indiquant qu'il est interdit d'entrer, mais ils l'ignorent et entrent. Ils voient alors que dans le palais vit une sorcière qui se met en colère et enferme Mathieu, mais Hanitra se cache. Quand la sorcière est partie, Hanitra cherche les clés pour ouvrir la cage de son frère. Il y a quatre clés ! Elle voit une boîte. Les clés ne sont pas dans la boîte, mais il y a des papiers avec des indices pour les trouver à Antananarivo. Maintenant, nous devons aider Hanitra à trouver les clés ! Elle les trouve et parvient à ouvrir la cage. Ils sortent et la sorcière ne les voit pas. Maintenant aidons-les à retourner à la gare !

Ils rentrent à la maison et embrassent leurs parents. « Nous ne serons plus jamais aussi désobéissants, merci de prendre soin de nous ! » Quelques jours plus tard, ils vont tous ensemble à Antananarivo et visitent une fortification de la culture précoloniale (9) sans aucun problème et passent un excellent moment. Et voilà, cette histoire est terminée.

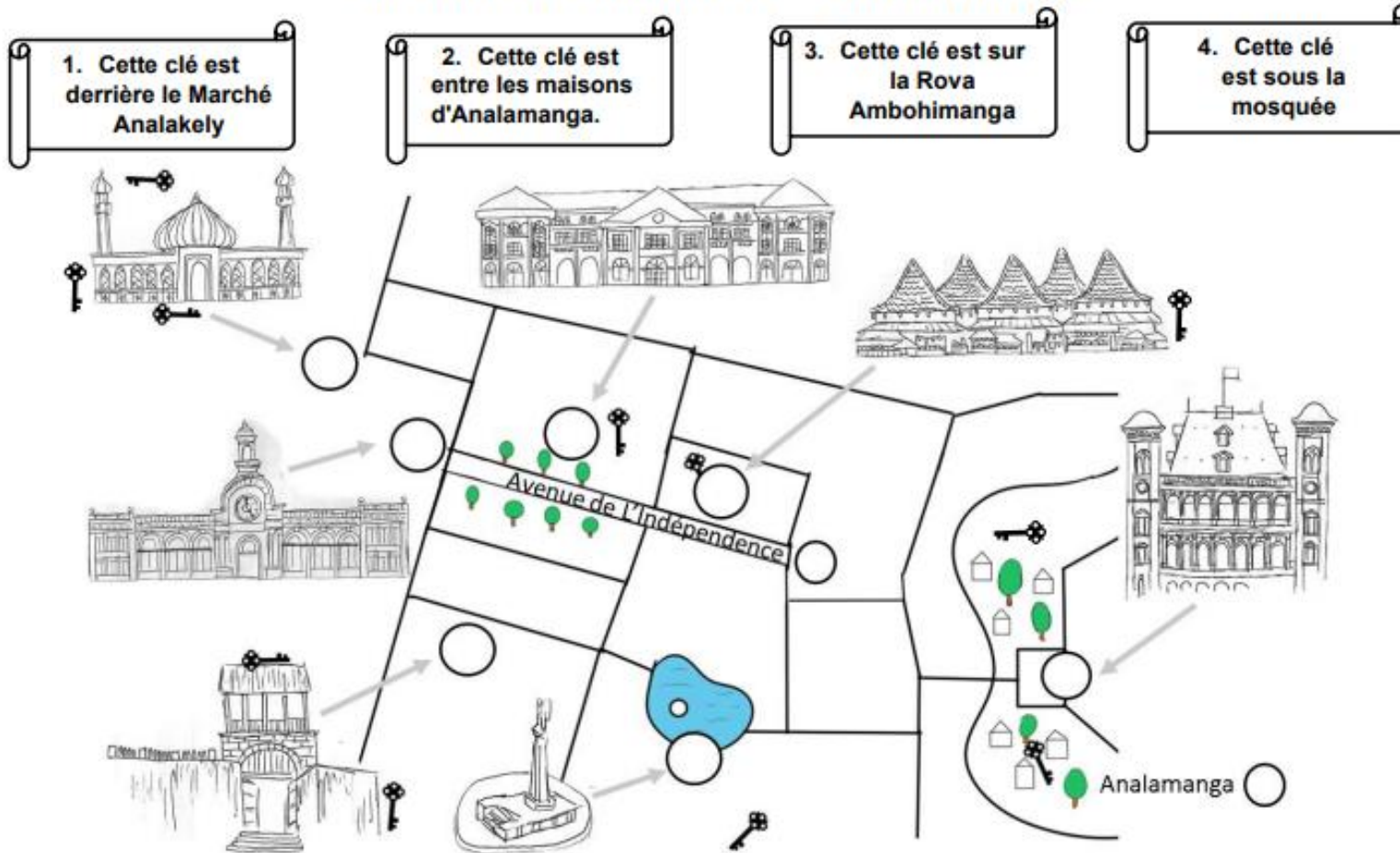
#### VOCABULAIRE:

Tour : torre  
Horloge : reloj  
Arbre : árbol  
Toit : tejado  
Lac : lago  
Palais : palacio  
Pierre : piedra  
Arche : arco

#### ACTIVITÉS:

1. Indiquez quels bâtiments sont décrits dans le conte : placez leurs numéros sur le plan de la ville.
2. Aidez Hanitra à chercher les quatre clés pour ouvrir la cage.  
Suivez les indices sur le plan.
3. Montrez à Hanitra et Mathieu le chemin du retour vers la gare.

## La Ville de Tananarive / Antananarivo



Faites l'activité 3 ici: .....