

Léxico y francofonía: enseñar el léxico de la alimentación en 4º de la ESO

Marina Aleida Sánchez Losa

Máster en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria y Bachillerato

Especialidad Francés



MÁSTERES
DE LA UAM
2019 – 2020

Facultad de Formación
de Profesorado y Educación



UAM

Universidad Autónoma de Madrid

FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN

MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN

SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO

Especialidad: Francés

LÉXICO Y FRANCOFONÍA: ENSEÑAR EL LÉXICO DE LA ALIMENTACIÓN EN 4º DE LA ESO

Marina Aleida Sánchez Losa

Tutora: Ana Belén Soto

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Convocatoria ordinaria

Curso 2019/2020

AGRADECIMIENTOS

La elaboración de este trabajo ha sido posible gracias a la ayuda de personas muy importantes a lo largo de esta etapa a las que me gustaría mostrar mi agradecimiento.

En primer lugar, a mi tutora Ana Belén Soto, cuya guía y correcciones a lo largo del trabajo así como su carácter positivo y alentador han sido fundamentales para mi motivación.

A mi tutora de centro, María Elena Rubio Santiago, quien con su amabilidad y cercanía a los alumnos me ha demostrado los valores esenciales de la docencia.

A mis padres y a mi hermano, por el cariño y ánimos cotidianos que me han facilitado enormemente los días de trabajo.

Por último, a Miguel, por su afecto y apoyo incondicionales, los cuales han sido fundamentales durante estos meses.

RESUMEN

Debido a las medidas gubernamentales tomadas ante la pandemia del Covid-19 y los sucesivos decretos de Estado de Alarma, las clases presenciales en el territorio español quedaron anuladas, de ahí que docentes y estudiantes en prácticas pusiésemos en marcha una adaptación docente en la crisis sanitaria. En este contexto, los alumnos de los diferentes centros del territorio español han seguido las clases de manera no presencial a través de diferentes plataformas digitales y de una multiplicidad de herramientas pedagógicas. En nuestro caso, hemos desarrollado capacidades y aptitudes relacionadas con el entorno digital y la enseñanza on-line que nos servirán para mejorar nuestros planteamientos pedagógicos en espacios virtuales.

Nuestra propuesta didáctica plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico de la alimentación en FLE para una clase de 4º de la ESO de sección lingüística de francés a través de la competencia cultural. El aspecto cultural trata en este contexto las manifestaciones de la gastronomía francófona alrededor del mundo. Para llevar a cabo este proceso de enseñanza-aprendizaje expondremos una relación de actividades lúdicas orientadas a la acción planteadas para el grupo del IES Juan de Mairena, centro educativo en el que hemos completado las prácticas. De esta manera, nuestra intención es proponer una contextualización de las unidades léxicas con el objetivo que los alumnos creen conexiones semánticas y puedan llegar a utilizar las estructuras léxico-semánticas estudiadas en situaciones comunicativas.

En este contexto, hemos trabajado las competencias que aparecen en el Marco Común Europeo de Referencia: comprensión escrita, producción escrita, comprensión oral y producción oral, en las que intervienen de la misma manera la mediación y la interacción. Los objetivos y contenidos se corresponden a un nivel B1 del MCER, que serán llevados a cabo a través de diferentes recursos en línea con sus respectivas características.

Palabras clave: FLE, adaptación docente en crisis sanitaria, sección lingüística de francés, competencia léxico-semántica, competencia cultural, enseñanza-aprendizaje del léxico, francofonía, recursos en línea, nivel B1 del MCER.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. Motivación	1
2. Objetivos de la propuesta de unidad didáctica	3
3. Estructura del trabajo	3
I. MARCO TEÓRICO PARA LA PROPUESTA DE ENSEÑANZA DEL LÉXICO DE FLE EN 4º DE LA ESO	5
I.A. Normativa de referencia sobre la enseñanza del léxico en francés como primera lengua extranjera de 4º de la ESO (nivel B1 del MCER).....	5
I.B. El concepto de léxico y unidad léxica, su adquisición y didáctica en lengua extranjera.....	12
I.C. La metodología lúdica en el aprendizaje de una lengua extranjera y su influencia en la motivación de los alumnos	15
I.D. La francofonía como componente transversal en el aprendizaje del FLE: La diversidad gastronómica francófona.	18
II. UNIDAD DIDÁCTICA SOBRE LA ALIMENTACIÓN Y LA FRANCOFONÍA EN 4º ESO (FRANCÉS COMO PRIMERA LENGUA EXTRANJERA)	21
II. A. Presentación del centro educativo y del grupo	21
II.B. Contenidos de nuestra propuesta de intervención didáctica: unidad didáctica sobre el léxico de la alimentación a través de la francofonía.....	25
II.B.1. Evaluación.....	32
II.B.2. Atención a la diversidad.....	33
III. ADAPTACIÓN A LAS CIRCUNSTANCIAS: ¿CÓMO SE TRABAJARON ESTOS CONTENIDOS EN LAS PRÁCTICAS A DISTANCIA?	34
III.A. Situación actual	34
III.B. La docencia a través de las Tecnologías de la Información, la formación del profesorado y la enseñanza a distancia.....	35
III.C. Adaptación de la Unidad Didáctica.....	42
IV. CONCLUSIONES	45
BIBLIOGRAFÍA.....	47
SITOGRAFÍA	51
ANEXOS	55
Anexo 1: Vocabulario de la unidad.....	55
Anexo 2: Materiales didácticos.....	58
SESIÓN 1	58
SESIÓN 2	62
SESIÓN 3	67
SESIÓN 4	70
SESIÓN 5	74

Anexo 3: Recursos audiovisuales para los alumnos. Documento de Google Drive (Sánchez Losa, 2020).....	76
---	----

INTRODUCCIÓN

1. Motivación

El presente trabajo surge de la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico en lenguas extranjeras. En nuestra experiencia personal como alumnos de lengua extranjera hemos podido comprobar que, en función del docente implicado, existe una multiplicidad de herramientas pedagógicas para enseñar el léxico. En efecto, el docente puede presentar desde listas de vocabulario descontextualizadas hasta comprensiones escritas y/u orales que propicien una comprensión global.

En la asignatura de francés primera lengua extranjera del centro de secundaria en el que realizamos tanto las prácticas del Máster como las de Grado, el IES Juan de Mairena, constatamos una metodología novedosa para nosotros, ya que el equipo docente lleva a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en una metodología lúdica y, por tanto, cercana a la gamificación. Esta metodología despertó nuestro interés porque, además, viene acompañado de un interés por el desarrollo de la interacción oral así como de las actividades orientadas a la acción. En general, podemos afirmar que este enfoque pedagógico promueve aspectos motivacionales en la participación de los alumnos en el aula y, por tanto, contribuye positivamente en el proceso de aprendizaje del grupo-clase. El resultado depende, sin embargo, de las características propias de los diferentes grupos-clase, ya que esta motivación extrínseca ha de ir acompañada de motivaciones intrínsecas en el alumnado. En este contexto, y tal y como habíamos estudiado en la asignatura de Aulas Bilingües, cabe señalar respecto a la enseñanza-aprendizaje del léxico, que la metodología observada pone de manifiesto la eficacia de las metodologías activas, frente a procesos de enseñanza-aprendizaje enfocados en la memorización de una lista de palabras.

A nuestro modo de ver, nos pareció interesante enfocar nuestra propuesta de enseñanza del léxico relacionado con la temática de la alimentación desde una perspectiva contextualizada en el ámbito de la gastronomía francófona a través una metodología lúdica orientada a la acción. El grupo objeto de esta propuesta didáctica está enfocado en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (4º de la ESO) en el marco de una sección lingüística de francés. Se trata de un grupo compuesto por 28 alumnos de la

rama de ciencias y ciencias sociales, cuyas particularidades al ser de sección trataremos de forma más concreta en el apartado II.A del presente trabajo.

De esta forma, queremos acercar el grupo de clase a las diferentes manifestaciones culturales en el marco de la francofonía a través del aprendizaje del campo léxico-semántico relacionado con la gastronomía (en concreto las frutas, las legumbres y los insectos). De tal manera que podremos desarrollar la competencia léxico-semántica a través de la competencia intercultural francófona.

Esta propuesta pretende usar una metodología activa basada en el «enfoque orientado a la acción» propuesta por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MCER), del que cabe señalar que aunque la versión original es del Consejo de Europa (2002), nosotros nos referiremos a la traducción que realizó del documento el Instituto Cervantes (2002). A través de esta metodología, los alumnos aprenderán el contenido léxico-semántico de la unidad de manera contextualizada, lo que permitirá no sólo motivarles sino también acercarles a la diversidad cultural que abarca el ámbito de la francofonía. Para ello, enfocaremos nuestro quehacer docente en una propuesta lúdica en la que, siguiendo las pautas marcadas por el Departamento de Francés, prestaremos especial atención a las competencias pautadas en el MCER.

Los contenidos de esta propuesta de unidad didáctica forman parte de la Programación Didáctica de la tutora del centro de prácticas. Esta temática se corresponde con la Unidad 6 del método *Génération Lycée 2 B1* (2011). En este sentido cabe señalar que, si bien estaba previsto que hubiésemos presentado las sesiones de manera presencial, tras la crisis del Covid-19 hemos adaptado nuestra docencia a los medios telemáticos.

Asimismo, cabe mencionar nuestra propia motivación personal como futuros docentes, de llevar a cabo una propuesta que nos permita transmitir a los alumnos algo más que tan solo los contenidos de una unidad. Nos gustaría fomentar su gusto por la lengua francesa, así como compartir con los alumnos el valor de aprender los unos de los otros, fomentando así un aprendizaje global. Ante todo, hemos querido presentar un conjunto de sesiones enriquecedoras con el objetivo de que los estudiante disfruten de su proceso de aprendizaje y que desarrollen interés y curiosidad hacia su primera lengua extranjera.

2. Objetivos de la propuesta de unidad didáctica

Los objetivos de nuestra propuesta son cuatro y, guiados por el marco teórico (desarrollado en el punto I), se orientarán en base a las actividades y a los recursos de nuestra propuesta.

1. Desarrollar la competencia léxico-semántica de los estudiantes siguiendo el enfoque del MCERL que explicaremos en el apartado I mediante la realización de las actividades propuestas a partir de las tablas del anexo I que aparece en el método utilizado en el aula.
2. Introducir la interculturalidad que alberga la francofonía a través de la gastronomía, fomentando así la diversidad cultural que la lengua francesa ofrece.
3. Desarrollar consciencia sobre la globalidad y el alcance de la francofonía y sus manifestaciones culturales.
4. Fomentar la motivación de los alumnos a través de una metodología que implique una didáctica lúdica.

Para conseguir estos objetivos hemos elaborado nuestra propuesta de Unidad Didáctica, que dividida en 5 intervenciones de 50 minutos, se enfoca en un grupo de 4º de la ESO de la sección lingüística de francés. Durante estas sesiones realizaremos una serie de actividades enmarcadas en las manifestaciones gastronómicas del ámbito de la francofonía, tal y como se puede observar más adelante (apartado II.B.).

3. Estructura del trabajo

Nuestro trabajo está dividido en tres grandes partes. En un primer momento, nos centraremos en la normativa que presenta el marco legal y normativo en el que basar la práctica docente que nos ocupa. Para ello, comentaremos el Marco Común Europeo para las Lenguas (2002) y nos focalizaremos especialmente en las competencias léxica y cultural, así como en las destrezas comunicativas para el nivel B1. Se trata de analizar aquellos aspectos que nos permitirán configurar los contenidos en términos de tareas y de *savoir-faire* (parte II). También esbozaremos la normativa relativa a 4º de la ESO en la Comunidad de Madrid, es decir, la LOMCE, el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria*

Obligatoria y del Bachillerato y, por último, el *Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Por otro lado, expondremos el concepto de léxico y unidad léxica, así como su adquisición y didáctica en una lengua extranjera según un conjunto de autores que respalda nuestras propuestas de contenidos. En el siguiente apartado de este primer bloque, expondremos la metodología lúdica en el aprendizaje de una lengua extranjera así como la influencia que opera en la motivación de los alumnos. Por último, nos centraremos en el ámbito de la francofonía y su importancia en las clases de FLE. Su diversidad cultural y lingüística, por consiguiente, justifica su relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de francés.

En la segunda parte de este trabajo trataremos nuestra propuesta de unidad didáctica para estas 5 sesiones, presentaremos el centro de prácticas y las características del grupo. Asimismo, comentaremos las destrezas y competencias que se trabajarán, los contenidos y las actividades que se han planteado desde una perspectiva inspirada en la gamificación y la cooperación interpersonal, de ahí que prestemos especial atención a ejercicios de interacción oral. La presentación de estos contenidos se llevará a cabo a través de los «escenarios» propuestos por el *Inventaire linguistique des contenus clés du CECRL* (2015), cuya forma y utilidad será expuesta a su vez en este segundo bloque del trabajo. En este apartado también encontraremos un punto destinado a la correspondiente a la evaluación de la propuesta y otro punto destinado a reflexionar sobre la atención a la diversidad en el que tendremos en cuenta las singularidades individuales del proceso de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de que las actividades permitan un desarrollo integral de los alumnos.

Por último, expondremos un tercer gran bloque en el que explicaremos cómo nos hemos adaptado a las circunstancias actuales para poder impartir los contenidos objeto de las prácticas de manera no presencial y adaptar los recursos para esta modalidad. Para ello, trataremos de manera general los cambios que ha experimentado la educación en la actualidad bajo las circunstancias especiales que ha supuesto el Covid-19. Por otro lado, aprovecharemos para razonar sobre el tema de las Tecnologías de la Información y la formación docente en este ámbito. De igual manera, incluiremos en este tercer bloque las características docencia a distancia, ya que en ella se enmarca nuestra adaptación de propuesta didáctica. Todo ello nos permitirá situarnos en el contexto al que nos enfrentamos que explica las medidas adoptadas para la adaptación de nuestra propuesta,

restringida tanto a las circunstancias del momento como a los propios medios de los alumnos.

I. MARCO TEÓRICO PARA LA PROPUESTA DE ENSEÑANZA DEL LÉXICO DE FLE EN 4º DE LA ESO

Este bloque aborda los documentos oficiales que enmarcan nuestra propuesta y, por ende, a partir de los que hemos desarrollado los criterios y los contenidos de nuestra propuesta de unidad didáctica. Esta estará contextualizada en un doble marco: por una parte en el marco normativo y legislativo del ámbito educativo en el que se lleva a cabo la propuesta de intervención y, por otra parte, el marco teórico basado autores como Montaner(2010), Delgado (2010), Marie-Claude Tréville y Lise Duquette (1996).

Para ello, en primer lugar hablaremos del marco legislativo en el Estado español y del MCER como marco normativo europeo. Asimismo, nos referimos a los documentos relacionados con el currículo como la LOMCE, el Decreto 48/2015 y el Real Decreto 1105/2014. Seguidamente, explicaremos el concepto de léxico y esbozaremos teorías sobre la adquisición del léxico en la lengua extranjera y su didáctica como base teórica. Por último, analizaremos el papel que ocupa la francofonía a lo largo de nuestras sesiones y su contribución al desarrollo de la competencia cultural de los alumnos. Huelga decir que, al tratarse de un contenido transversal, esto ayudará a contextualizar el léxico objeto de estudio y a interrelacionar la asignatura de Francés como lengua extranjera con otras como Geografía e Historia.

I.A. Normativa de referencia sobre la enseñanza del léxico en francés como primera lengua extranjera de 4º de la ESO (nivel B1 del MCER)

Como hemos señalado anteriormente, en este capítulo expondremos la normativa en la que se enmarca el contenido de la unidad didáctica prestando especial atención a la función y a la importancia del léxico durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

En primer lugar, destacamos el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, el MCER) se describe como:

Un estándar para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua. Forma parte del proyecto de política lingüística del Consejo de Europa, que

ha unificado las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo.

Los niveles comunes de referencia son seis, y permiten la homologación de las diferentes titulaciones que emiten los diferentes organismos oficiales. La organización de los niveles se agrupa en tres bloques: básico, intermedio y avanzado. (MCER, 2002: en línea)

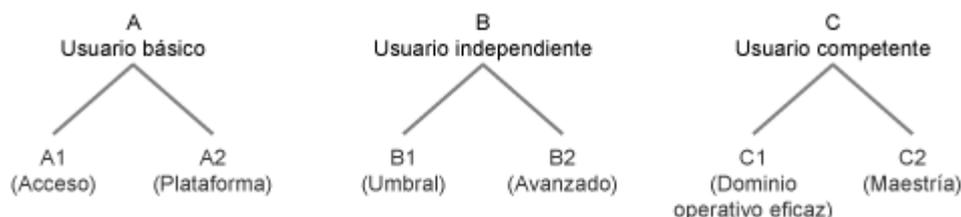


Figura 1. Los niveles comunes de referencia según el MCER (2002: 25).

Además, según el texto publicado por el Instituto Cervantes (2002: 1):

El Marco común europeo de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

En este sentido, cabe destacar el enfoque adoptado en el MCER para la enseñanza de lenguas, ya que está orientado a la acción. Según este enfoque, tanto el usuario como el estudiante de una lengua son agentes sociales que tienen que llevar a cabo tareas a través de la utilización de la lengua como instrumento. Esto quiere decir que, el proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en las diferentes situaciones que pueden surgir en los distintos ámbitos de la vida social con el objetivo de crear espacios reales de comunicación en que los estudiantes puedan desenvolverse. Por ello, las actividades en las que se llevan a cabo los actos de habla se sitúan en un contexto social que lo engloba (MCER, 2002: 9).

En el capítulo 5 del MCER, se expone el enfoque orientado a la acción y se prevé que los alumnos de una lengua pongan en práctica tres componentes para el desarrollo de sus competencias comunicativas (2002: 106):

- « Las competencias lingüísticas;
- Las competencias sociolingüísticas;
- Las competencias pragmáticas. »

La competencia léxica, se sitúa en el apartado relacionado con las competencias lingüísticas. De tal manera que aparece junto con la competencia gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. Esta competencia está definida por el marco como «el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales» (MCER, 2002: 108). Asimismo, se señalan elementos léxicos, como las expresiones hechas o la polisemia y elementos gramaticales.

Estas competencias se trabajarán, como hemos mencionado anteriormente, a partir de tareas, concepto que se define como «cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo» (MCER, 2002: 10). Así pues, las tareas abarcan una multiplicidad de aspectos, y permiten a los usuarios realizar acciones en las que se pondrán en práctica las distintas competencias. Las tareas guiarán, por consiguiente, tanto el desarrollo de los contenidos de nuestra propuesta didáctica, como la elaboración de los ejercicios para el aprendizaje del léxico orientados hacia un fin comunicativo que tendrá lugar en un contexto de acción (Rex, 2016).

En lo que respecta a la clase de 4º de la ESO en la se inspira nuestra propuesta pedagógica, debemos destacar que el grupo tiene un nivel equivalente al B1 y utilizan el método *Génération Lycée 2 B1* (2011) de la editorial Santillana Francés. Al ser un centro de sección lingüística de francés, los alumnos tienen la posibilidad de examinarse de este nivel al final de curso de manera oficial. Para ello, en el mes de mayo se desplazan al centro examinadores acreditados por el Centro Nacional de Exámenes (CNE) y realizan las pruebas correspondientes al DELF junior.

En lo que a los contenidos relacionados con léxico se refiere, cabe señalar que según el MCER el nivel B1 se caracteriza de la siguiente forma (2002: 37):

El nivel B1 refleja la especificación del nivel Umbral para un viajero que va a un país extranjero, y tiene quizá dos características principales. La primera es la capacidad de mantener una interacción y de hacerse entender en una variedad de situaciones; por ejemplo: *generalmente comprende las ideas principales de los debates extensos que se dan a su alrededor siempre que el discurso se articule con claridad en nivel de lengua estándar; [...]* La segunda característica es la capacidad de saber cómo enfrentar de forma flexible problemas cotidianos, como, por ejemplo: *se enfrenta a situaciones menos corrientes en el transporte público, a las típicas situaciones que suelen surgir cuando se realizan reservas para viajes a través de una agencia o cuando se está viajando [...]*.

En el apartado dedicado a la competencia léxica, el MCER (2002: 109) presenta dos tablas relacionadas con la *riqueza del vocabulario* y *dominio de vocabulario* para los usuarios de la lengua:

RIQUEZA DE VOCABULARIO	
C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.
A2	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.
	Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.
A1	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.

Tabla 1. Tabla de niveles de riqueza del vocabulario según los niveles del MCER (2002: 109).

DOMINIO DEL VOCABULARIO	
C2	Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y apropiado.
C1	Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario.
B2	Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación.
B1	Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos, o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.
A2	Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.
A1	No hay descriptor disponible.

Tabla 2. Tabla de niveles del dominio del vocabulario según los niveles del MCER (2002: 109).

Los anteriores descriptores del MCER nos permiten saber cómo enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje para que los usuarios de la lengua adquieran el nivel correspondiente desde un punto de vista léxico semántico. A partir de estos contenidos, es preciso referirse al currículo oficial de la Comunidad Autónoma de Madrid, respecto a la enseñanza de la primera lengua extranjera en 4º de la ESO.

Una vez presentado el MCER, expondremos el marco legislativo para la enseñanza del Francés como primera lengua extranjera en 4º de la ESO. Para ello abordaremos la

LOMCE que establece los criterios a nivel nacional, así como los decretos específicos de la Comunidad de Madrid. El propio documento dice así:

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante LOMCE), modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE), y define el currículo como la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas (LOMCE, 2013: 97865).

La LOMCE es, por tanto, una ley educativa regulada por el Ministerio de Educación. Esta ley se concreta en las distintas comunidades autónomas, siendo la de la Comunidad de Madrid la que tomaremos de referencia. Añadimos que si bien justifica la implantación de la materia, no hace referencia a la metodología (Martín Hernández, 2019: 8). En este contexto cabe señalar que, en la Sección I se indica lo siguiente respecto al aprendizaje de las lenguas extranjeras (BOE, 2013: 97865):

El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjera se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera.

Por otro lado, resulta necesario referirse al *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Este documento dedica el apartado 30 a la Primera Lengua Extranjera, objeto de nuestra práctica docente que es la que nos concierne. En este sentido explica y justifica la enseñanza de esta materia en nuestro sistema educativo como ocurre con el documento de la LOMCE., sin plantear estrategias de enseñanza. A nuestro modo de ver, cabe poner de relieve ciertos aspectos que aquí se mencionan en relación con el fomento del plurilingüismo (BOE, 2014: 422):

La lengua es el instrumento por excelencia del aprendizaje y la comunicación. Tanto las lenguas primeras como las lenguas extranjeras forman parte en la actualidad, y cada vez lo harán más en el futuro, del bagaje vital de las personas en un mundo en continua expansión en el que, a la vez, las relaciones entre individuos, países, organismos y corporaciones se hacen más frecuentes y más estrechas. En la medida en que ese bagaje comprende diversos conocimientos, destrezas y actitudes en diversas lenguas, es decir un perfil plurilingüe e intercultural, el individuo está mejor preparado para integrarse y participar en una variedad de contextos y de situaciones que suponen un estímulo para su desarrollo, y mejores oportunidades, en los ámbitos personal, público, educativo o académico, ocupacional y profesional.

Consideramos interesante reflejar la información respecto al enfoque orientado a la acción que también aparece en el Real Decreto 1105/2014 (2014: 423):

El enfoque orientado a la acción adoptado en el currículo básico se concentra en el estudiante, que es quien aprende, construye sus competencias y las utiliza, tanto para llevar a cabo las tareas de aprendizaje en el aula como las que demanda la comunicación real. Por tanto, la materia Primera Lengua Extranjera contribuye decisivamente al desarrollo del sentido de la iniciativa, en especial por lo que respecta a las actividades de expresión e interacción oral y escrita, en las que, desde su misma planificación, el alumnado ha de tomar decisiones sobre qué decir y cómo hacerlo, a través de qué canal y con qué medios, en qué circunstancias y dependiendo de qué expectativas y reacciones de los interlocutores o corresponsales, todo ello con el fin de cumplir el propósito comunicativo que persigue con el mayor grado posible de éxito. La elección y aplicación consciente de las estrategias de comunicación, de organización del discurso, de control sobre su ejecución y de reparación del mismo, preparan a los estudiantes para asumir sus responsabilidades, encontrar seguridad en sus propias capacidades, reforzar su identidad y regular su comportamiento.

Finalmente, en lo que respecta a la normativa de la Comunidad de Madrid, es preciso referirse al *Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. En este documento, encontramos el desarrollo del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el que se especifican los contenidos de las diferentes enseñanzas en el marco de nuestra comunidad autónoma. En nuestro caso, queremos destacar en el apartado de la Primera Lengua Extranjera (francés) en 4º de la ESO. En este sentido, hemos expuesto a modo de resumen los contenidos específicos correspondientes a cada bloque en los que se divide la asignatura de Primera Lengua Extranjera (BOCM, 2015: 164- 169).

- Bloque 1. Comprensión de textos orales: Comprensión general y de detalles más relevantes de programas emitidos por los medios audiovisuales con lenguaje claro y sencillo.
- Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción. Participación en conversaciones y simulaciones sobre temas cotidianos y de interés personal con diversos fines comunicativos, mostrando respeto hacia los errores y dificultades que puedan tener los demás; Empleo de respuestas espontáneas y precisas a situaciones de comunicación en el aula; Lenguaje no verbal.
- Bloque 3. Comprensión de textos escritos. Identificación y respeto hacia las costumbres y rasgos de la vida cotidiana propios de otros países y culturas, superando estereotipos; Comprensión de la información general y específica en diferentes textos, en soporte papel y digital, auténticos y adaptados, sobre asuntos familiares y relacionados con contenidos de otras materias del currículo, descartando, en su caso, la información irrelevante.
- Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción. Uso de reglas básicas de ortografía y puntuación y valoración de su importancia en las comunicaciones escritas; Interés por la presentación cuidada de los textos escritos, en soporte papel y digital.

Estos bloques se encuentran divididos en apartados que definen los componentes de la asignatura de lengua extranjera. En el caso del léxico es preciso señalar que se encuentra desarrollado cada uno de los cuatro bloques en el apartado de las *estructuras sintáctico-discursivas* donde se especifica las temáticas intrínsecamente unidas a la competencia léxica a desarrollar según los diferentes niveles. En este sentido se precisa para el nivel que nos ocupa que los estudiantes tendrán que estudiar el léxico relacionado con:

Identificación personal; vivienda, hogar y entorno; actividades de la vida diaria; familia y amigos; trabajo y ocupaciones; tiempo libre, ocio y deporte; viajes y vacaciones; salud y cuidados físicos; educación y estudio; compras y actividades comerciales; **alimentación y restauración**¹; transporte; lengua y comunicación; medio ambiente, clima y entorno natural; y tecnologías de la información y la comunicación (Decreto 48/2015).

Los ejes transversales de nuestras sesiones giran en torno a los aspectos culturales relacionados con la gastronomía en el ámbito francófono, ya que queremos presentar el léxico a través de documentos y situaciones comunicativas. En este sentido, consideramos importante señalar los apartados relacionados con los aspectos culturales especificados en cada bloque, pues tenemos que tener en cuenta el resto de contenidos que pertenecen a la primera lengua extranjera de 4º de la ESO. Para ello, consideramos importante señalar los apartados respecto a los *aspectos socioculturales* especificados en cada bloque (BOCM, 2015: 164 -169):

- Bloque 1. Comprensión de textos orales: Convenciones sociales, normas de cortesía y registros; Costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal.
- Bloque 2. Producción de textos orales: Valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con personas pertenecientes a otras culturas; Respeto a las diferencias de opinión sobre temas de interés y comprensión de distintas perspectivas socioculturales (además de las del bloque 1).
- Bloque 3. Comprensión de textos escritos: Interés por conocer costumbres, valores, creencias y actitudes. (este aspecto se repite en el bloque 4).

En este contexto, es preciso señalar que la fonética y la escritura deben ser aspectos considerados en toda unidad didáctica, porque implican el desarrollo de destrezas y habilidades necesarias para el uso correcto de la lengua. Huelga recordar que los aspectos que implican son: patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación; patrones gráficos y convenciones ortográficas. Todos estos contenidos seleccionados en el currículo, junto con las indicaciones del MCER, ayudan a planificar nuestra propuesta de unidad didáctica con sus tareas correspondientes.

¹ Subrayado nuestro.

Una vez que hemos enmarcado nuestra propuesta en la normativa vigente, procedemos a exponer las teorías referentes al léxico que orientarán nuestra propuesta. Asimismo, revisaremos a diferentes autores que tratan sobre su adquisición en lenguas extranjeras.

I.B. El concepto de léxico y unidad léxica, su adquisición y didáctica en lengua extranjera

Según a María Amparo Montaner (2010: 11), podemos decir que el léxico «es una de las facetas más importantes de una lengua», ya que, a diferencia de los demás aspectos lingüísticos como pueden ser la gramática o la pragmática, el léxico evoca directamente las cosas a las que nos referimos. En efecto, tal y como señala la especialista anteriormente citada: «llanamente, las palabras tienen el poder de llevarnos, a través de los conceptos, a las cosas. De alguna manera y hasta cierto punto, las palabras valen por las cosas. En el mundo del lenguaje, las palabras son las cosas» (2010: 11).

En este sentido, es interesante observar la diferencia establecida entre *léxico* y *vocabulario* por Marie-Claude Tréville y Lise Duquette en su libro *Enseigner le vocabulaire en classe de langue* (1996). Según estas autoras, el léxico es lo que encontramos en un diccionario, mientras que vocabulario es una parte que toma vida en la palabra utilizada y pertenece a un conjunto de emisores (Tréville y Duquette, 1996). Cuando aprendemos el vocabulario de una lengua, según las autoras, entramos en un proceso de almacenar en nuestra memoria las palabras, de manera que, a la hora de realizar una tarea lingüística recurrimos al almacenamiento memorístico de palabras, por ello, el vocabulario adquirido en el proceso de aprendizaje de una lengua contribuye no sólo al desarrollo comunicativo (Rex, 2016: 16), sino que también permite desarrollar competencias y estrategias extra-lingüísticas imprescindibles en otros sectores de la experiencia cotidiana.

Por lo anteriormente expuesto, consideramos necesario reflexionar sobre la importancia que adquiere tanto el léxico como el vocabulario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. De ahí la importancia de enseñar el vocabulario en contexto, tal y como señala Montaner (2010:12): « en relación con otras dentro de un sistema, dentro de un contexto lingüístico, cultural, situacional, etc.». Desde esta perspectiva consideramos que el docente se convierta en un guía que, además de enseñar, permita desarrollar la competencia de aprender a aprender a su alumnado.

En este contexto, cabe preguntarse sobre la propia unidad léxica. Para ello, es preciso presentar la pertinencia que adquiere para nosotros la definición dada por Cruse (citado en Fagúndez Estévez, 2017: 15) cuando define la unidad léxica como «la unión de una forma léxica y un solo significado» que expone de la siguiente manera:

We shall so far assume that it is a word form associated with a single sens, and that a difference of word form entails a difference of lexical unit. [...] First, we may call the abstract unit of form which is realised in actual sentences as the appropriated member of a set of word forms differing only in respect of inflections a lexical form; and we can extend the notion of lexical form to cover an abstraction from the variously inflected manifestations of an idiom or a dead metaphor. A lexical unit is then the union of a lexical form and a single sens (1986: 76-77).

A este respecto, Fagúndez Estévez (2017: 15) añade que:

La unidad léxica tiene propiedades fonéticas, sintácticas y morfológicas, de modo que cada unidad léxica “selecciona” su propia gramática, así como características de uso o propiedades semánticas y pragmáticas específicas que hay que aprender en la lengua extranjera y hacen que sean utilizadas en contexto.

La adquisición del léxico ha evolucionado en función de las épocas. De ahí que, Delgado Guante (citado en Fagúndez Estévez, 2017: 17) exponga cómo a partir de 1970 los métodos cognitivos se focalizaron en el desarrollo de la competencia comunicativa y en la necesidad de la contextualización léxico-semántica. La metodología basada en la difusión y aprendizaje memorístico de listas de palabras con sus respectivas traducciones quedaba, por consiguiente, desestimada (Fagúndez Estévez, 2017: 15). En este contexto, resulta interesante recurrir de nuevo a Montaner (2010: 17-18), ya que la especialista pone de manifiesto cómo el vocabulario tendría que ser enseñado de forma contextualizada mediante representaciones de situaciones reales o dibujos, por ejemplo. Es por ello por lo que cuando hablamos de la importancia del léxico a la hora de aprender una lengua, hay que contextualizarlo con aspectos gramaticales y culturales, pues ahí reside la importancia de adquirir el léxico en contexto. Se trata, por consiguiente, de enseñar estructuras léxico-semánticas enmarcadas en estructuras gramaticales y formando parte de algo mayor: un texto, un audio, una conversación, etc.

En efecto, en el MCER, el léxico se relaciona directamente con los aspectos gramaticales pues, como hemos mencionado en el apartado I.A. la competencia léxica se articula en torno a elementos léxicos, elementos gramaticales y a elementos culturales. Por lo tanto, conocer una palabra desde el punto de vista del usuario de la lengua implica no sólo un aprendizaje memorístico que permita reconocer la grafía y la traducción de esa palabra, sino que además debe saber cómo utilizarla para su uso correcto (MCER, 2002:

108). Por ello, conocer el significado del léxico es tan importante como tener en cuenta las connotaciones socioculturales y aplicarlas, así como aplicar la gramática correspondiente (MCER, 2002: 108).

Para comprender cuáles son los factores que intervienen en el aprendizaje del léxico, tenemos que pensar en los aspectos que intervienen en aprendizaje de una lengua extranjera. En este contexto, vamos a recurrir a *L'acquisition de langue étrangère* (Klein, 1989) un documento que nos permite esbozar los componentes que tienen lugar en la adquisición de la lengua extranjera. De esta forma, dotaremos de una perspectiva global el tema del aprendizaje de una lengua extranjera, necesaria antes de especificar la adquisición de léxico en una lengua extranjera. Para ello, Klein describe los diferentes componentes que intervienen en la adquisición de la lengua extranjera que hemos enumerado a continuación (1989: 25):

1. *La propension à apprendre* o el «instinto a aprender la lengua»: Las fuerzas que empujan a aprender pueden actuar sin que el estudiante sea consciente, pero lo importante es que hay algo que le empuja en esta dirección. Esta condición es necesaria pero no suficiente pues necesita de otras dos fundamentales: *La capacité linguistique* y *l'accès à la langue*.
2. *La capacité linguistique* o «la capacidad para aprender una nueva lengua», es decir, las condiciones biológicas del procesador lingüístico así como los conocimientos previos de los que se puede hacer uso en un momento dado. Klein la define también como «La capacidad de tratar una lengua: producir y comprender enunciados lingüísticos y si fuera necesario aprender a hacerlos».
3. *L'accès à la langue*: Formado por *l'entrée* o *input* (entrada) y *la possibilité de communiquer* (la posibilidad de comunicar) los datos de la lengua que llegan al individuo.

Cabe señalar que, igualmente siguiendo a Klein, el proceso de aprendizaje de una lengua puede caracterizarse por tres puntos de vista: la estructura de desarrollo, el ritmo de adquisición y el estado final (*la structure du développement, le rythme d'acquisition, et l'état final*).

Una vez expuestos los componentes que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera, resulta importante focalizarse en un aspecto concreto: la adquisición del léxico en una lengua extranjera. A este respecto, consideramos interesante referirnos a un artículo de la revista científica *Odisea* firmado por González Rodríguez y por Sánchez Manzano (2008). Bajo el título *Aprendizaje léxico de una lengua extranjera mediante una metodología basada en la adquisición de contenidos*, los autores anteriormente citados declaran que:

Se podría decir que el aprendizaje del léxico se da en espiral y no de forma lineal, ya que los alumnos elaboran, resumen y evalúan de forma crítica las ideas y los

contenidos relacionados con un tema determinado utilizando repetidamente el mismo léxico. Como consecuencia, progresivamente profundizan en el conocimiento del vocabulario y aprenden a utilizarlo de forma más precisa. Además, esta metodología basada en el aprendizaje de contenidos suele utilizar textos con diagramas, gráficos, fotos, etc. que ayudan a procesar la información y a recordar el léxico (González Rodríguez y Sánchez Manzano, 2008: 112).

Por ello, a la hora de elaborar nuestras actividades, tendremos en cuenta este proceso en espiral y progresivo que supone el aprendizaje del léxico. Asimismo, resulta especialmente interesante reflexionar sobre los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, González Rodríguez y Sánchez Manzano (2008: 112) afirman que a través del método basado en contenidos en el que los alumnos atraviesan diferentes etapas como son la de atención, recuerdo y proceso generativo, resulta más eficaz a la hora de llevar un aprendizaje del léxico. Esto es porque se enseña un léxico previamente antes de lanzarse en el tema seleccionado, además el objeto de aprendizaje lo encontrarán en diferentes contextos seleccionados, lo que fomentará que recuerden este léxico, durante el proceso de recepción. Por último, en la fase de producción utilizarán este léxico a través de parafrasear o hablar sobre el tema en cuestión.

Así, puede decirse que el aprendizaje tanto de la forma como del contenido del léxico se realiza de forma más natural por contextualizarse, lo que implicará «una integración más profunda y duradera en el sistema cognitivo del alumno» (González Rodríguez y Sánchez Manzano, 2008: 113).

I.C. La metodología lúdica en el aprendizaje de una lengua extranjera y su influencia en la motivación de los alumnos

Una vez expuesta la línea de investigación de los diferentes autores que guiarán nuestra concepción didáctica del léxico, en este apartado trataremos la metodología lúdica en el aprendizaje de una lengua extranjera y su influencia en la motivación de los alumnos.

En este sentido cabe describir brevemente qué entendemos como metodología lúdica según Yturalde (citado en Rivas Merlos, 2016: 28), quien afirma que se trata de una metodología:

Sumamente amplia, ya que a través de ella los alumnos aprenden de una manera fácil y divertida, sin necesidad del aprendizaje un proceso tedioso, ya que se trata de una metodología que permite expresión, comunicación, interacción, diversión y sentir diversas emociones que conducen al placer a través del entretenimiento, el juego y la diversión.

A este parecer, destacamos la importancia de la lúdica a lo largo del aprendizaje que adquiere para Carrasco, (citado en Rivas Merlos, 2016: 29):

A través de las actividades lúdicas se desarrollan contenidos, se fortalecen valores, se trabaja la socialización y la integración de grupo, permite escuchar y seguir instrucciones, estimula el desarrollo físico-motor así como la creatividad y la imaginación, brinda también la igualdad de oportunidades para lograr la participación de cada uno de los estudiantes, como parte de su formación y de la adquisición de conocimientos

Una vez reconocida la importancia que desempeña la metodología lúdica en el aprendizaje, vamos a trasladar esta metodología al aprendizaje de las lenguas extranjeras. Según Labrador y Morote (citados en Sánchez Iglesias, 2016: 30):

El juego forma parte de la cultura. Su desarrollo corre paralelo y las sociedades evolucionan en parte gracias a las actividades lúdicas que practican. Por tanto, siguiendo a Labrador y Morote, si el juego y la cultura van unidos, es lógico que sea un factor fundamental en la enseñanza de lenguas extranjeras, porque forma parte de su patrimonio cultural, «no sólo en lo lingüístico, sino en lo antropológico, porque costumbres, ritos, fiestas, creencias... impregnan el habla de los pueblos. Practicar y conocer juegos es un elemento imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua» [...] Por otra parte, también resulta especialmente útil desde el punto de vista didáctico, ya que introduce al alumnado «en habilidades necesarias en la sociedad actual como el trabajo cooperativo, la negociación, la organización, la superación de dificultades, etc.».

Por otro lado, en este contexto sobre el aprendizaje lúdico de una lengua Martín Hernández (2019: 16) expone lo siguiente:

Siguiendo el planteamiento de Helme (2014, p. 65-66), las actividades lúdicas en la clase de lengua extranjera se presentan como una herramienta de gran utilidad para dejar de lado el miedo que tienen los alumnos a expresarse en dicha lengua, además, de permitir a los dicentes adquirir no solo competencias comunicativas, sino que, más allá de eso, se practican situaciones de comunicación en las que se puede emplear la lengua en la vida real de forma contextualizada.

[...]En esta línea hay que apuntar que el docente siempre tiene que velar por la creación de un ambiente lúdico en el aula, donde el juego pueda llevarse a cabo, es decir se pasa del sustantivo «juego» al verbo «jugar» y, como señala Silva (2008, p. 18), «une telle disposition d'esprit rend les apprenants capables de s'adonner entièrement à l'activité d'apprentissage, avec intérêt et enthousiasme, tout en gardant l'esprit léger face aux échecs de parcours. [...] Sans l'attitude ludique, le jeu devient simple exercice».

Además, Martínez Hernández (2019: 16-17) considera de vital importancia el papel de los juegos y la metodología en el aprendizaje. Siguiendo sus palabras, el juego hace que se rompan los grupos homogéneos, dando paso a un aprendizaje en el que los niveles de la lengua de los alumnos y la predisposición de estos al aprendizaje son diferentes. A este parecer, los alumnos pueden disponer de sus distintas habilidades lo que hace que ganen confianza y motivación (Martínez Hernández, 2019: 16-17).

De tal manera que para este mismo autor (2019: 17), la metodología lúdica permite erradicar las diferencias intergrupales gracias a que esta metodología resulta motivadora a la vez que favorece la cooperación y contribuye en la aceptación del error entre otros aspectos. La ludificación o gamificación en el aula supone, pues, un instrumento pedagógico que rompe la dinámica en la enseñanza tradicional basada, por ejemplo, en el saber memorístico (Martínez Hernández, 2019: 17).

Antes de continuar en la línea de la explicación, queremos especificar la definición del término gamificación. Para ello recurrimos a una publicación de la Universidad de Alicante ya que propone una definición que se inspira de las diferentes acepciones que diversos autores han otorgado al término a lo largo del tiempo (Gallego, Molina y Llorens, 2014: 2):

Gamificar es plantear un proceso de cualquier índole como si fuera un juego. Los participantes son jugadores y como tales son el centro del juego, y deben sentirse involucrados, tomar sus propias decisiones, sentir que progresan, asumir nuevos retos, participar en un entorno social, ser reconocidos por sus logros y recibir retroalimentación inmediata. En definitiva, deben divertirse mientras se consiguen los objetivos propios del proceso gamificado.

Por ello, la gamificación potencia un aprendizaje significativo mediante la creación de distintos espacios de interés en los que los alumnos puedan disfrutar del momento educativo a través de la interiorización y socialización de diferentes experiencias (Gallego, Molina y Llorens, 2014: 2).

A este parecer, podemos considerar que la lúdica y la motivación se encuentran estrechamente relacionadas. Pero, ¿qué entendemos por motivación?

La motivación parte de ser un área de suma importancia dentro del proceso educativo, es por ello que dentro del acto educativo hay que abordarla de manera dinámica y divertida, para que los alumnos puedan iniciar una actividad propuesta por el docente con suma importancia e interés (citado en Rivas Merlos, 2016: 37)

A este respecto cabe añadir qué supone motivar a los alumnos. Numerosos son los expertos que han analizado la temática aquí expuesta y en este contexto cabe destacar la aportación de Escaño y Gil (citado en Rivas Merlos, 2016: 36-37), ya que considera que la motivación consiste en:

Planificar estrategias con intenciones y fines educativos que conduzcan y consigan que el alumno trabaje, indudablemente se puede lograr a través de la realización de clases atractivas, innovadoras, experimentales que sorprendan y que en forma conjunta docente-alumno puedan gozar de lo que realizan al mismo tiempo que aprenden. La función motivadora del profesor, desde el punto de vista educativo debe plantear un triple objetivo en su acción motivadora:

- a. Suscitar el interés,
- b. Dirigir y mantener el esfuerzo,

c. Lograr el objetivo del aprendizaje prefijado.

A través de la función motivadora cada alumno llega a tener interés y motivación diferente, porque esta produce distintas respuestas en los distintos individuos y diversos momentos. Para ello hay que apoyarse en los intereses de los alumnos y conectarlos con los objetivos del aprendizaje o con la misma actividad.

Con todo, podemos subrayar cómo el ambiente impulsado por la metodología lúdica, contribuye a la motivación de los alumnos en su proceso de aprendizaje. De esta manera podemos suscitar el interés del alumnado, así como cambiar la dinámica de las clases respecto a los métodos tradicionales. Asimismo, el aumento de la motivación contribuye de forma positiva a la integración de conocimientos sobre la lengua extranjera.

I.D. La francofonía como componente transversal en el aprendizaje del FLE: La diversidad gastronómica francófona.

Después de presentar el marco legislativo y educativo, las teorías del aprendizaje del léxico que enmarcan nuestra propuesta así como la importancia de la metodología lúdica en la motivación de los alumnos, cabe centrarse en los aspectos ligados a la introducción de la francofonía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto cabe introducir la francofonía como elemento transversal en el aula de FLE. En un primer momento definiremos el concepto de francofonía, seguidamente esbozaremos el papel de la francofonía en el proceso de enseñanza-aprendizaje del FLE y su interés en las aulas.

El concepto francofonía hace referencia al fenómeno lingüístico y geográfico íntimamente ligado a la presencia de la lengua francesa en los 5 continentes. En este contexto, es preciso señalar que el francés es la cuarta lengua más hablada en el mundo, lengua oficial de la UNESCO y de la diplomacia desde el siglo XVI. Fue Onésime Reclus (1837-1916) quien extendió la utilización del término francofonía haciendo referencia a una «noción de pertenencia lingüística-valores culturales y geografía en contraste con la que podría pensarse de noción de raza o etnia» (Alliance Française de Touraine, 2020: en línea).

Surge, no obstante una duda sobre el uso de la mayúscula o de la minúscula para referirse a este término de ahí que nos resulte interesante explicar que francofonía con una *f* minúscula sirve para designar a los hablantes de francés, y se trata de un concepto del que deriva un sentimiento de pertenencia a las culturas francófonas y a sus valores de tolerancia, derecho y democracia.

Por otro lado, la Francofonía con *F* mayúscula; sirve para definir un fenómeno sociocultural que supone la creación de un proyecto común (Alliance Française de Touraine, 2020: en línea). De ahí que sirva para hablar de las instituciones de la Organización Internacional de la Francofonía de la que forman parte 88 estados y 26 países observadores.

Estos datos ilustran cómo el francés va más allá del marco geográfico que puedan tener los alumnos quienes, de manera general, suelen pensar que se trata de una lengua hablada en algunos países europeos y en Canadá. Es por eso por lo que, aprovechando esta manifestación lingüística presente en culturas muy diferentes a través de los 5 continentes, consideramos interesante tratar una temática sociocultural como es la gastronomía que nos permite ubicar las diferentes áreas geográficas en las que se habla francés. Con ello se persigue transmitir no sólo un contenido léxico-semántico, sino también la competencia intercultural, y fomentar valores como la tolerancia, el respeto y la inclusión desde el aula.

Sí bien la enseñanza del FLE resultaba en el pasado un acercamiento centrado sobre todo en la lengua, la cultura y la civilización franco-francesa, en la actualidad hemos podido observar una evolución. En el centro en el que hemos realizado las prácticas, por ejemplo, el equipo docente refleja esta multiplicidad sociocultural que abarca el aprendizaje de la lengua francesa. De ahí que los docentes hayan desarrollado una pluralidad de recursos para tratar las diferentes manifestaciones de la lengua y la cultura francesa en diversos países. También hay que precisar que el centro participa de las actividades relacionadas con la *Journée Internationale de la Francophonie* de diferentes maneras. Estas Jornadas impulsadas por la Organización Internacional de la Francofonía tienen por objetivo fomentar el reconocimiento de los diferentes pueblos y culturas unidos por la lengua francesa.

En este estado de reflexión podemos preguntarnos: ¿qué interés tiene fomentar la francofonía para los hablantes y estudiantes de la lengua francesa? Frente a la dominancia de la lengua inglesa que predomina en la actualidad, podemos decir que el aprendizaje del francés como lengua extranjera implica por una parte el acercamiento a un contexto sociocultural múltiple y plural y por otra, una manera de ver y de aprehender el mundo diferente de la perspectiva anglosajona. Asimismo, estamos ofreciendo a nuestros alumnos la posibilidad de establecer contactos y negociaciones en los 5 continentes, ya

que la lengua francesa tiene la suerte de ser compartida por diferentes civilizaciones (Komatsu y Delmaire, 2008: 52).

Por ello, incluir el ámbito de la francofonía en la clase de FLE resulta esencial. Para Komatsu y Delmaire (2008: 50-54) en su publicación sobre *Enseigner la francophonie en classe de FLE : pourquoi et comment?* incluir la temática de la francofonía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos implica un reconocimiento a la diversidad social, cultural y lingüística representada a través de la lengua francesa. Esto permite enlazar con las palabras de Abdou Diouf, antiguo Secretario general de la Organización Internacional de la Francofonía (OIF), cuando afirma que la Francofonía no se trata tan solo de defender la lengua francesa: «la Francofonía significa y tiene lugar a través de la promoción de la lengua francesa, por el compromiso a favor de la diversidad lingüística y, lo que es más, es una diversidad cultural y de diálogo de las culturas.» (citado en Komatsu y Delmaire, 2008: 52).

De igual modo, los especialistas Komatsu y Delmaire (2008: 52) señalan que la enseñanza de la francofonía permite abrir nuevos horizontes a los estudiantes que, de esta manera, podrán conocer nuevas regiones del mundo o países que les habrían sido difíciles de no haber sido por medio de su introducción en las clases de FLE.

Finalmente, en su artículo ilustran cómo el concepto de diversidad francófona puede ayudar a que los alumnos tomen conciencia de que pueden llegar a ser francófonos conservando sus raíces y hablando esta lengua sin tener que adaptarse completamente al molde franco-francés que parece imponerse (Komatsu y Delmaire, 2008: 52).

Por lo anteriormente expuesto consideramos la pertinencia de la inclusión de temática ligadas a la francofonía en el aula de FLE. En nuestro caso, será a través del vocabulario de la alimentación y, por tanto, de las diversas manifestaciones gastronómicas francófonas. De esta manera ofrecemos a nuestros alumnos un amplio abanico de posibilidades culturales y de variaciones lingüísticas, completando así su proceso de aprendizaje y motivando la competencia de aprender a aprender. Esta propuesta se trata de aportar a los alumnos una visión global de la situación de la lengua francesa en el mundo, así como de crear una introducción a la gastronomía francófona, a través de una metodología lúdica y con herramientas digitales.

II. UNIDAD DIDÁCTICA SOBRE LA ALIMENTACIÓN Y LA FRANCOFONÍA EN 4º ESO (FRANCÉS COMO PRIMERA LENGUA EXTRANJERA)

En este bloque presentaremos nuestra propuesta pedagógica a través de la cual se llevarán a cabo los objetivos presentados en la introducción. Para ello, como hemos mencionado en el bloque anterior, esta unidad está pensada para llevarse a cabo a lo largo de 5 sesiones de 50 minutos a través de una metodología lúdica orientada a la acción.

En este contexto, una metodología lúdica permitirá a los estudiantes adquirir los conocimientos léxicos mediante la gamificación y una serie de actividades. De tal manera que a lo largo de la unidad y a través de los distintos tipos de actividades se trabajarán las destrezas siguientes:

- Expresión oral
- Comprensión oral
- Comprensión escrita
- Producción escrita
- Interacción
- Mediación

En estas actividades se pretende trabajar por igual las diferentes destrezas y habilidades presentadas en el MCER. Para ello, trabajaremos la producción escrita a partir de la elaboración de respuestas a comprensiones orales, al igual que trabajaremos la producción oral mediante actividades lúdicas que implican la interacción. En este contexto, cabe poner en relieve que la producción escrita tendrá un papel fundamental para poder llevar a cabo la tarea final. En este estado de la reflexión, huelga recordar que el conjunto de las actividades se realizará mediante recursos digitales y juegos con el fin de trabajar la competencia léxico-semántica con los estudiantes de una forma dinámica y participativa.

II. A. Presentación del centro educativo y del grupo

Para contextualizar nuestra propuesta es preciso realizar una breve descripción tanto del centro educativo como del grupo en el que está inspirada. Como ya hemos mencionado en apartados anteriores, nuestra unidad didáctica está enfocada en un grupo

de 4º de la ESO de 28 alumnos con Francés como Primera Lengua del IES Juan de Mairena.

Para la presentación del centro recurriremos al documento PEC (Proyecto Educativo de Centro) donde se explica lo siguiente:

El I.E.S. Juan de Mairena se encuentra en la localidad de San Sebastián de los Reyes, municipio del Área Metropolitana de Madrid, situado en la zona norte. Fue construido en 1992.

Comparte su sede con la Escuela Oficial de Idiomas de San Sebastián de los Reyes, que imparte sus clases en el mismo edificio pero con horario de tarde. En la actualidad el centro imparte ESO, Bachillerato y Ciclos formativos, estos últimos, en turno diurno y vespertino. Tanto en la ESO como en Bachillerato existe la oportunidad de cursarlas en sección lingüística de francés, así como también cuenta con el programa Bachibac.

Por su parte el centro es de línea 5 y, concretamente, las materias y grupos de alumnos que dependen directamente del Departamento de Francés durante el curso 2019/2020 se distribuyen de la siguiente manera:

CURSO	MATERIA	HORAS SEMANALES	GRUPOS	Nº ALUMNOS
1º ESO	1ª Lengua Extranjera: Francés	5	3	88
2º ESO	1ª Lengua Extranjera: Francés	5	3	83
3º ESO	1ª Lengua Extranjera: Francés	5	3	91
4º ESO	1ª Lengua Extranjera: Francés	5	3	77
1º BAC	Lengua y Literatura Francesas I	5	1	33
	1ª Lengua Extranjera: Francés I	5	2	54
2º BAC	Lengua y Literatura Francesas II	5	1	34
	1ª Lengua Extranjera: Francés II	5	2	47

Esta distribución resulta esencial para situar a nuestro grupo de prácticas ya que, como se ha señalado anteriormente, son alumnos que pertenecen a la sección lingüística de francés. Tanto la sección lingüística de francés como el Bachibac, son dos de las

características principales del centro de prácticas. Esta oferta de enseñanza lo convierte en uno de los 15 centros con sección lingüística de francés de la Comunidad Autónoma de Madrid de los cuales solo 7 ofertan la posibilidad de cursar Bachillerato en la modalidad de Bachibac. Por ello, expondremos a continuación las particularidades de estas dos modalidades de enseñanza en el centro gracias a las informaciones de propia página web del IES Juan de Mairena.

La sección lingüística de francés se caracteriza por tener una ampliación de horario de 5 horas semanales destinadas a la enseñanza de la lengua francesa, además de otras asignaturas (*Discipline Non Linguistique* o *DNL*) que se imparten en francés como Geografía e Historia, Biología, Música, Educación Física y Tecnología Programación y Robótica, en función del curso en el que se encuentren los alumnos. Los alumnos de 4º de la ESO que superen con éxito la etapa educativa tienen la posibilidad de cursar Bachillerato en la modalidad de Bachibac. Esta opción resulta ser un programa que permite la doble titulación de bachillerato español y francés, para ello el centro imparte un currículo mixto en Historia -de España y Francia-, Lengua y Literatura –española y francesa-, por ejemplo. Para acceder a este bachillerato se tienen en cuenta aspectos como la media o el hecho de tener un nivel de francés correspondiente al B1.

Para cerrar este apartado, consideramos interesante plasmar la carga lectiva de 4º de la ESO de sección, curso al que pertenece nuestro grupo de prácticas, así como señalar las horas que tienen de la asignatura de francés a lo largo del curso:

4º SECUNDARIA SECCIÓN FRANCÉS		
TRONCALES OBLIGATORIAS	Geografía e Historia (3 h) (Francés)	
	Lengua Castellana y literatura (4 h)	
	Matemáticas Académicas (4 h)	
	Primera lengua extranjera: Francés (5 h)	
TRONCALES DE OPCIÓN Elegid una opción	Biología y Geología (3 h) y Física y Química (3 h)	
	Economía (3 h) y Latín (3 h)	
ESPECÍFICAS OBLIGATORIAS Elegid una	Educación Física (2 h) (Francés)	√
	Religión (2 h)	
	Valores Éticos (2 h)	
ESPECÍFICAS OPCIONALES Elegid una	Segunda lengua extranjera (Inglés) (4h)	√
	Música (2 h)	
	Filosofía (2 h)	
	Cultura clásica (2h)	
	Cultura científica (2h)	
	Educación Plástica, visual y audiovisual (2h)	
	Tecnología de la información y la Comunicación (2 h)	
TUTORÍA	1 h	

TRONCALES OBLIGATORIAS	16 horas
TRONCALES DE OPCIÓN	6 horas
ESPECÍFICAS OBLIGATORIAS	4 horas
ESPECÍFICAS OPCIONALES	6 horas
Tutoría	1 hora
Total	33 horas

Tabla 3. Carga lectiva de 4º de secundaria sección francés.

Observamos pues, que son alumnos que tienen 5 horas a la semana de francés, su primera lengua extranjera, tal y como habíamos señalado en el apartado anterior. De tal manera que, teniendo en cuenta que el curso académico en el curso 2019/2020 cuenta con 37 semanas en total, estos estudiantes disponen de 185 horas de francés durante todo el curso repartidas de la siguiente forma:

TRIMESTRE	SEMANAS	HORAS
PRIMERO	14	70
SEGUNDO	11	55
TERCERO	12	60
TOTAL	37	185

II.B. Contenidos de nuestra propuesta de intervención didáctica: unidad didáctica sobre el léxico de la alimentación a través de la francofonía.

Una vez establecido el marco de nuestra propuesta, podemos proceder a describir los contenidos mediante los cuales queremos cumplir los objetivos del apartado 2 de la introducción. Para ello explicaremos cómo vamos a orientar la francofonía en nuestra propuesta, a la vez que explicaremos la forma que toma la presentación de los contenidos.

En este contexto, el desarrollo de la competencia léxico-semántica en el ámbito de la alimentación se realizará a través de la francofonía y la interculturalidad gastronómica que implica. A este parecer, contribuiremos al desarrollo de consciencia sobre la globalidad y el alcance de la francofonía y sus manifestaciones culturales (apartado 2 de la introducción y I.C.).

De tal manera que partimos de un elemento global como es la francofonía y su gastronomía para guiarnos en el aprendizaje de elementos más concretos: el léxico de la unidad 6 de *Génération Lycée 2 B1*: frutas, verduras e insectos (véase anexo 1).

Para exponer nuestra unidad, recurriremos a los «escenarios» descritos en el *Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL* (North, 2015). El objetivo de este inventario es concretizar el MCER y aportar apoyo y consejos a los docentes así como a los formadores de formadores, editores y demás personas que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto europeo. Todo ello se lleva a cabo a través de esta guía para elaborar los escenarios construidos sobre los principios del MCER (North, 2015: 4).

Ahora bien, ¿a qué remite el concepto «escenario»? Para conocer la respuesta acudimos al propio documento del Inventario (North, 2015: 5):

El concepto no es nuevo ni en la lingüística teórica y aplicada, ni en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. El escenario sugiere un esquema mental, una manera de situarse en la lengua extranjera. Aporta al estudiante de la lengua un contexto preciso para un uso de la lengua más realista, facilitando un contexto lo más próximo a la realidad posible. Finalmente, podemos decir que el escenario sugiere un marco global que motiva la integración de los diferentes aspectos de la competencia en el uso realista de una lengua.

Según el propio documento (North, 2015: 7), el concepto de escenario se aplica tanto al proceso de enseñanza-aprendizaje como al proceso de la evaluación. Facilita un marco que, dentro de un conjunto de variables del mundo real (ámbito, contexto, actividades del lenguaje y textos), integra de forma global:

- Descriptores de *capacité à faire* como objetivos.
- Criterios de calidad (para la evaluación).

- Aspecto de las competencias: estratégica, lingüística y pragmática (como objetivos de competencia).

Los escenarios contruidos sobre los principios del MCER ofrecen a los docentes y a los estudiantes la posibilidad de tener una visión macro de una comunicación real, y también la visión micro de los puntos prácticos particulares. Asimismo, permite definir, enseñar o evaluar las competencias necesarias para realizar tareas auténticas del mundo real (North., 2015: 6).

Una vez sabemos lo que implica el concepto escenario, procedemos a la descripción de las distintas partes que lo forman. El conjunto de los escenarios presentados están formados por dos partes diferentes: los objetivos y el desarrollo (North, 2015: 8-13).

En la primera parte encontramos los objetivos del escenario en el que aparece la terminología correspondiente a la del MCER en tres tablas diferentes. En una primera tabla se indican las variables respecto al mundo real: ámbito, contexto, tareas, actividades del lenguaje y textos. Asimismo, se presentan dos tablas más: una tabla en la que se encuentran los descriptores y los criterios del nivel del MCER correspondiente, que hacen alusión a lo que el estudiante de la lengua es capaz de hacer (producir, comprender, etc.) y otra tabla en la que se describe con qué precisión, qué coherencia, adecuación, riqueza (de vocabulario) produce, comprende e interactúa el estudiante. En una tercera tabla se exponen los diferentes aspectos de la llamada «capacidad comunicativa». Esta capacidad remite al siguiente significado (MCER, 2002: 13): «se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades».

Seguidamente, se desarrollan los escenarios. En función del contexto educativo y de la orientación temática de los escenarios la presentación de este desarrollo podrá variar, ya que no está estandarizado. Sin embargo, tendrían que procurar definir los siguientes aspectos (North, 2015: 12-13):

- La fase: de anticipación, aprendizaje o aplicación. La mayoría de los escenarios se conciben a partir del modelo *Inventaire pour l'anglais* que se compone de estas tres fases nombradas anteriormente.
- Las competencias implicadas: presentes en la primera parte del escenario
- La modalidad de aprendizaje: organización de la clase y modalidades de trabajo: toda la clase, en pequeños grupos, por parejas,...
- Las actividades pedagógicas: normalmente abreviadas de la siguiente forma: EO: expresión oral, EE: expresión escrita, CE: comprensión escrita, CO: comprensión oral, VOC: vocabulario, GR: gramática.

- El material: recursos necesarios como pueden ser fichas, páginas web, proyector, etc.

Es preciso añadir que en nuestro escenario hemos incluido la duración aproximada de la actividad, inspirándonos en el trabajo final que realizamos para la asignatura de Aulas Bilingües, pues consideramos esencial la temporalización estimada de las actividades. Dicho esto y siguiendo las premisas anteriores, hemos diseñado un escenario cuya tarea final consiste en redactar recetas para el concurso gastronómico francófono *Goûter l'insolite*. Para ello, los estudiantes tendrán que llevar a cabo una serie de actividades previas que permitirán el buen desarrollo de la tarea final. El objetivo de esta tarea es poner en práctica los conocimientos adquiridos durante la unidad didáctica y relacionados con el mundo de la francofonía y de los alimentos. Otro de los objetivos es realizar una tarea de coevaluación que les permita no sólo conocer y analizar los ejes evaluables, sino también observar cómo otros miembros del grupo-clase plantean la actividad (véase anexo 2, sesión 5).

A continuación se presenta el escenario que hemos elaborado para nuestra unidad con sus correspondientes tablas. En este contexto, tan sólo señalar que las actividades pedagógicas están desarrolladas de forma completa en los anexos presentados al final del presente trabajo (anexo 2).

**ESCENARIO: REDACTAR RECETAS PARA UN CONCURSO GASTRONÓMICO
FRANCÓFONO: « GOÛTER L'NSOLITE» B1**

ÁMBITO	CONTEXTO	TAREAS	ACTIVIDADES DE LENGUA	TEXTOS
Público	<u>Lugar:</u> Restaurante, en casa (online). <u>Personas:</u> Cocineros, aficionados a la cocina. <u>Objetos:</u> comida, bebida. <u>Acontecimientos:</u> concurso.	Redactar recetas para presentar a un concurso de cocina de platos creativos e insólitos. Comprender y producir ejercicios respecto al vocabulario de la alimentación.	<u>Actividades de recepción:</u> Comprender los elementos audiovisuales seleccionados. Leer para comprender las informaciones importantes. <u>Actividades de producción:</u> Producción escrita: escritura creativa (con forma de receta, apoyo de las presentaciones). Producción oral: hablar de forma espontánea.	<u>Textos escritos:</u> Menú, recetas (dentro de manuales de instrucciones). Formularios, cuestionarios.

NIVEL B1

NIVEL B1	
DESCRIPTORES	<p>Puede llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos. Ofrece breves razonamientos y explicaciones de opiniones, planes y acciones.</p> <p>Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.</p> <p>Puede seguir generalmente las ideas principales de un debate largo que ocurre a su alrededor, siempre que el discurso esté articulado con claridad en un nivel de lengua estándar.</p> <p>Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.</p>
CRITERIOS	<p>RIQUEZA DE VOCABULARIO Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.</p> <p>DOMINIO DE VOCABULARIO Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos, o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.</p> <p>FLUIDEZ ORAL Es capaz de mantener su discurso, aunque sean muy evidentes las pausas para ordenar la gramática y el léxico, y de corregirse; sobre todo, en períodos largos de producción libre.</p> <p>CORRECCIÓN GRAMATICAL Utiliza con razonable corrección un repertorio de «fórmulas» y estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles.</p> <p>COHERENCIA Y COHESIÓN Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal.</p>

COMPETENCIAS

COMPETENCIAS	
ESTRATÉGICA	<p>Calcula cómo comunicar las ideas principales que quiere transmitir, utilizando cualquier recurso disponible y limitando el mensaje a lo que recuerde o a los medios que encuentre para expresarse.</p> <p>Utiliza una palabra sencilla que significa algo parecido al concepto que quiere transmitir y pide a su interlocutor que le corrija. Adapta una palabra de su lengua materna y pide confirmación.</p> <p>Pide confirmación de que la forma utilizada es la correcta.</p> <p>Vuelve a comenzar utilizando una táctica diferente cuando se interrumpe la comunicación.</p>
PRAGMÁTICA	<p>Discursiva Utiliza una gran diversidad de elementos lingüísticos sencillos con flexibilidad para expresar gran parte de lo que quiere.</p> <p>Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos o de interés personal.</p> <p>Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal.</p> <p>Funcional Transmite información sencilla y práctica haciendo entender qué aspecto le parece más importante.</p> <p>Expresa la idea principal que quiere comunicar.</p>
LINGÜÍSTICA	<p>Gramatical Articuladores cronológicos del discurso: <i>d'abord, ensuite, enfin, premièrement, deuxième</i>.</p> <p>Preposiciones de tiempo: → duración : <i>pendant, depuis</i>. → del momento : <i>dans, il y a</i>.</p> <p>Léxica Lugares: ciudad, campo, geografía física. Medios de comunicación: programas de TV, periódicos, Internet, temas de actualidad. Alimentación y restauración.</p> <p>Ortográfica La ortografía, la puntuación y la estructuración son lo bastante correctas como para que se comprendan casi siempre.</p>
SOCIOLINGÜÍSTICA	<p>Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro.</p> <p>Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias.</p> <p>Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.</p>

**ESCENARIO: REDACTAR RECETAS PARA PRESENTAR A UN CONCURSO
GASTRONÓMICO FRANCÓFONO: « GOÛTER L'NSOLITE» B1**

FASE	COMPETENCIAS	MODALIDAD	ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS	MATERIALES
ANTICIPACIÓN	<p>SESIÓN 1 Competencia lingüística: -Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y de suficiente vocabulario como para expresarse con algunas dudas y circunloquios, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.</p> <p>Competencia pragmática: -Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos o de interés personal. -Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos. -Preguntar/responder.</p> <p>Competencia sociolingüística: -Intercambiar y solicitar información; expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.</p>	De manera individual 7-10 minutos	EE, VOC: Cuestionario para conocer sus conocimientos iniciales sobre la francofonía, la Francofonía con «f» mayúscula y la gastronomía.	Ficha con las preguntas elaboradas por la profesora (anexo 2, sesión 1, actividad 1).
		De manera individual para la primera parte de actividad 5-7 minutos	CO, EO: A partir de la visualización del breve vídeo explicativo de la francofonía (« Parle-t-on français dans le monde », 1 jour, 1 question), responder a 5 preguntas al respecto. Puesta en común entre toda la clase para verificar que han comprendido los contenidos.	Ficha con las preguntas, ordenador, vídeo, proyector (anexo 2, sesión 1, actividad 2).
		De manera individual para la primera parte de la actividad 10 minutos	CO, EO: A partir de la visualización de un breve vídeo de la Organización Internacional de la Francofonía en el que se presenta la organización, responder a una serie de preguntas. Puesta en común con el resto de compañeros para verificar que han comprendido las informaciones.	Ficha con las preguntas, ordenador, vídeo, proyector (anexo 2, sesión 1, actividad 3).
		En 3 grupos de 9/10 alumnos 25-30 minutos	EO: Juego de cartas: Juego de las 7 familias francófonas. «Dans la famille (nom de famille), je voudrais (nom de la carte)».	Tres barajas impresas por la profesora (anexo 2, sesión 1, actividad 4).
APPRENDIZAJE	<p>SESIÓN 2 Competencia pragmática -Discursiva: Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal. -Funcional: Comunicar los puntos principales de una idea.</p> <p>Competencia lingüística: -Mismo aspecto que en la sesión anterior.</p>	6 grupos de 4/5 alumnos 15 minutos	CE, EE, EO: « Les expressions imagées d'Archibauld », TV5Monde. Expresiones senegalesas, de Quebec, suizas, belgas, congoleesas y de la Costa de Marfil. A partir de la lectura de un artículo sobre las expresiones idiomáticas de diferentes países francófonos, tendrán que elaborar una serie de frases (3 al menos) en las que se utilicen estas expresiones de forma contextualizada. Cada grupo leerá una de sus frases al resto de la clase y explicará el significado de la expresión idiomática utilizada. Todos tendrán que apuntar los ejemplos dados por sus compañeros.	Artículo en línea de TV5monde, cuaderno, pizarra para que anoten sus frases (anexo 2, sesión 2, actividad 1). Para esta actividad está permitido el uso del móvil. Si las circunstancias no lo permiten haremos uso del ordenador de clase.

<p>-Identificar información relevante, preguntar/responder. -Utiliza con razonable corrección un repertorio de «fórmulas» y estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles. -Léxico de la alimentación.</p>	<p>Por parejas 10 minutos</p>	<p>CO, EO: Proyección de «Mon accent». Preguntas sobre la comprensión del vídeo y puesta en común con toda la clase. El punto principal es que reflexionen hasta qué punto es importante o no el acento a la hora de hablar un idioma.</p>	<p>Ficha con las preguntas, ordenador vídeo, proyector (anexo 2, sesión 2, actividad 3.a).</p>
	<p>El grupo-clase 10 minutos</p>	<p>CO, EO: Proyección de «On aime les mots», OIF francophonie. Los alumnos tendrán que identificar los cuatro acentos evocados en el vídeo usando la bandera del país correspondiente (a saber la bandera francesa, camerunesa, quebequense y senegalesa).</p>	<p>Ordenador, vídeo, proyector, banderas que dibujen en un folio (anexo 2, sesión 2, actividad 3.b).</p>
	<p>Actividad para casa</p>	<p>CE, CO, EE: Realizar las actividades de Quizlet respecto al vocabulario de las frutas, legumbres e insectos del anexo 1.</p>	<p>Listas de vocabulario creadas por la profesora en Quizlet (anexo 2, sesión 3, actividad 4).</p>
<p>SESIÓN 3 Competencia sociolingüística: -Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla. -Pedir ayuda.</p> <p>Competencia estratégica: -Estrategias de comprensión y expresión oral.</p>	<p>Por parejas o grupos de 3 10-15 minutos</p>	<p>CE, EO, CO: Se les repartirá recetas de diferentes países francófonos en las que deberán anotar todo lo relacionado con alimentos, procesos culinarios y región francófona. Compartirán estas informaciones con otro grupo y después tendrán que compartir las informaciones de la receta de otro grupo con el resto de la clase y resolver dudas.</p>	<p>Recetas repartidas por la profesora (anexo 2, sesión 3, actividad 1).</p>
	<p>Por parejas 10 minutos</p>	<p>CE, EE: Expresiones idiomáticas que incluyen alimentos e insectos: Repartiremos al azar imágenes del vocabulario correspondiente a una parte de la clase y a la otra su forma escrita. Los alumnos tendrán que buscar su pareja de imagen-forma escrita (significado-significante). Tendrán que buscar expresiones idiomáticas en las que se utilicen este alimento/insecto. Escribirán un ejemplo que contenga esta expresión y darán una pequeña explicación de lo que significa. Podemos plastificarlas y ponerlas en el mural de clase.</p>	<p>Fichas de las imágenes y de su forma escrita (anexo 2, sesión 3, actividad 2).</p>

APRENDIZAJE		Por parejas 15 minutos	Juego del Stop o « Jeu du Petit Bac ». Con un dado de letras haremos una pequeña competición: escribir todas las palabras que se les ocurran del vocabulario de <i>Quizlet</i> . Tendrán por tanto que incluir vocabulario de las frutas, verduras e insectos. Formato del stop. Nos podemos servir de este juego para repasar el vocabulario de la unidad anterior (el mundo del trabajo y los sentimientos). 1 punto por palabra bien escrita. 2 puntos si no está repetida por nadie.	Pizarra para escribir las categorías, un folio con una tabla por cada pareja (anexo 2, sesión 3, actividad 3).
		De manera individual 15 minutos	GR. Articuladores cronológicos del discurso y preposiciones de tiempo. Para esta actividad, habría que consensuar el tipo de ejercicios con la profesora de francés del grupo, ya que es ella quien mejor conoce el nivel de sus alumnos y lo que les convendría repasar respecto a estos aspectos de gramática.	Ficha.
	SESIÓN 4	4 grupos de unos 7 alumnos 10 minutos	El juego de la oca con las legumbres o «Jeu de l’Oie-Légumes» EO, CE Se mantienen las normas del juego tradicional Tendrán que decir el nombre correcto de la legumbre de la imagen para ganar puntos. Para ganar no solo hay que llegar a la casilla final sino que también hay que tener el número tener el máximo de puntos obtenido al decir todas las legumbres bien en su turno.	Tablero de la oca (anexo 2, sesión 4, actividad 1).
	Competencia sociolingüística: -Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro. -Pedir ayuda.			
	Competencia pragmática: -Discursiva: Dar razones. -Funcional: Transmite información sencilla.	Mismo formato anterior para la organización	El juego de las 6 familias con las frutas o «Jeu des 6 familles avec les fruits» EO, CE, CO Para esta actividad vamos a utilizar la dinámica del juego de las familias pero con las frutas: frutas tradicionales, frutos rojos, frutas exóticas, frutas con hueso, los cítricos, los frutos secos y frutas con semillas. Las normas son como las que utilizamos con el juego de las 7 familias de los países francófonos.	Baraja de cartas impresa por la profesora (anexo 2, sesión 4, actividad 2).
	Competencia pragmática (oralidad): -Intercambiar, comprobar y confirmar información. -Participa sin preparación previa en conversaciones que traten temas cotidianos.			

	<p>-Expresa opiniones personales. -Aborda de forma improvisada conversaciones que tratan de asuntos cotidianos. -Sabe expresar y responder a sentimientos como la sorpresa, la felicidad, la tristeza, el interés y la indiferencia. -Sabe cómo encontrar y comunicar información concreta y sencilla.</p> <p>Competencia estratégica (interacción oral): -Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas. -Repite parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua. -Indicar que quiere tomar la palabra. -Asegurarse que su interlocutor ha comprendido bien.</p> <p>Competencia lingüística: Gramática: La interrogación.</p>	<p>Mismo formato de organización</p>	<p>Heads-Up: El juego conocido como <i>All Fours</i> en el que cada alumno asignará un «personaje» del léxico que hemos estado estudiando, incluyendo los países francófonos (además de las frutas, legumbres e insectos). Se pegarán la carta del dibujo a la frente para que el resto de compañeros pueda leerlo y mediante preguntas habrá que adivinar cuál es el personaje atribuido. Gana quien adivine su personaje o quien haya sumado más puntos por pregunta correcta.</p>	<p>Cartas de vocabulario que hemos utilizado en sesiones anteriores. (anexo 2, sesión 4 actividad 3).</p>
	<p>Mismo formato de organización</p>	<p>Mismo formato de organización</p>	<p>CE, EE: Al azar, asignaremos un país francófono a cada uno de los cuatro grupos. Cada grupo en esta actividad tendrá que incluir ciertas informaciones sobre el país con ayuda del ordenador de clase: Nombre del país, capital, bandera, situación geográfica, idiomas hablados, alimentos típicos e insectos que podemos encontrar (en consonancia con lo estudiado pero también pueden incluir algunas palabras nuevas), la receta asignada.</p>	<p>Ordenador de la clase, documento Word (anexo 2, sesión 4, actividad 4).</p>
<p>APLICACIÓN (TAREA)</p>	<p>SESIÓN 5 Competencia lingüística Léxico: Manifiesta un buen dominio del vocabulario estudiado. Gramática: -Uso de los verbos en infinitivo. -Artículos cronológicos del discurso. Competencia pragmática: -Describir y caracterizar cosas. -Preguntar informaciones.</p>	<p>4 grupos de 7 alumnos 45 minutos</p>	<p>Tarea final, EE: «Gôûter l'insolite». Los alumnos realizarán dos recetas por grupo, una de un plato principal y otra de un acompañante/postre/bebida a su elección que siga los patrones gastronómicos del país que les ha tocado. Asimismo, tendrán que incluir al menos 3 insectos entre los ingredientes de estos platos. Se les presentará la rúbrica de los criterios evaluables para la tarea. Cada grupo tendrá dos tablas: una correspondiente al plato principal y otra sobre el acompañamiento/postre/bebida. Estas dos tablas irán rotando por el resto de los grupos que marcarán la puntuación que crean conveniente en cada apartado.</p>	<p>Documentos de las recetas de la sesión 3 (anexo 2, sesión 3, actividad 1) y de los países (anexo 2, sesión 4, actividad 4). Modelo de rúbrica de criterios de evaluación y modelo de la receta (anexo 2, sesión 5).</p>

II.B.1. Evaluación

Para la evaluación de esta unidad, repetiremos el cuestionario realizado al principio de la unidad didáctica (véase anexo 2, sesión 1) con dos preguntas añadidas con el objetivo de evaluar también la metodología:

h) Est-ce que vous considérez que les activités et la méthodologie utilisée ces jours vous ont aidé dans votre apprentissage du lexique ? Pourquoi ?

i) Quels aspects vous changeriez de ces activités ? (si elles ont été trop longs, pas ludiques, les instructions n'étaient pas claires,...)

La idea de repetir el cuestionario inicial permite observar y analizar el grado de evolución en la adquisición tanto en los conocimientos léxico-semánticos como respecto a la francofonía y a la elaboración de una receta. De esta manera, el cuestionario supone una herramienta de análisis docente. Los estudiantes, asimismo, podrán evaluar su propio proceso de aprendizaje gracias a los *feedbacks* proporcionados a la vez que podrán hacer comentarios en la metodología utilizada.

Respecto a la expresión escrita de la tarea, hemos recogido los criterios correspondientes del MCER para elaborar una tabla que es la que ellos mismos utilizarán para realizar una co-evaluación (anexo 2, sesión 5). Consideramos que este tipo de rúbricas resultan útiles para que los alumnos tengan claros los criterios de calificación a la vez que les permite desarrollar su espíritu crítico. Este último resulta uno de los objetivos que tendrán que alcanzar en Bachillerato (BOE, 2014: 188), por lo que resulta interesante introducir este aspecto en nuestra propuesta.

II.B.2. Atención a la diversidad

Según pudimos observar en la primera parte de las prácticas, en este curso no hay estudiantes con necesidades especiales. En el propio documento PEC del centro se especifica que en la sección lingüística de francés se procura que los alumnos no presenten dificultades de aprendizaje porque esto supondría un nivel de exigencia añadido que podría ser contraproducente para el propio alumno.

Dicho esto, y atendiendo a nuestro propio proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de este Máster, cabe señalar que en la asignatura de Atención a la Diversidad, se puso de manifiesto que todos los individuos tenemos nuestras propias características que nos hacen diversos. En este sentido, podemos afirmar que todos tenemos nuestras propias necesidades especiales (las nnee), ya que cada uno de nosotros tiene un proceso de aprendizaje diferente. Es por eso por lo que, siguiendo la teoría del diseño universal de aprendizaje (Pastor, Sánchez Serrano y Zubillaga del Río, 2011), queremos que nuestras actividades sepan adaptarse a los diferentes alumnos y no a la inversa: « las barreras para el aprendizaje no son, de hecho, inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de su interacción con métodos y materiales inflexibles» (Rose y Meyer, 2002: vi).

En este contexto, cabe señalar que según los especialistas que forman el equipo del proyecto DUALETIC (Pastor, Sánchez Serrano y Zubillaga, 2011: 18):

Los resultados de las investigaciones del CAST revelaron dos evidencias fundamentales para el diseño del marco de aplicación del enfoque DUA. Por un lado, la diversidad que presentan los estudiantes en cuanto a estructura y configuración cerebral se traduce en una gran variabilidad respecto a la manera que tienen de acceder y procesar la información, al modo en que planifican, ejecutan y monitorizan diferentes tareas, y a la forma en que se motivan e implican en su propio aprendizaje. Esto es, las diferencias existentes entre las redes cerebrales de reconocimiento, estratégicas y afectivas de los alumnos, se manifiestan en diversas formas de aprender. Por tanto, el currículo debe estar diseñado universalmente, para que contemple la singularidad de cada alumno y haga posible el éxito educativo a todos. Por otro lado, la flexibilidad inherente a los medios digitales posibilita llevar a la práctica esta personalización del currículo. Las nuevas tecnologías son esenciales para la aplicación del DUA.

A este parecer, queremos que nuestras actividades sean flexibles y sean accesibles a nuestros alumnos, a cada uno de ellos con sus diversas capacidades y características. Es por eso por lo que consideramos que los recursos en línea serán un aliado que nos permita alcanzar dicho objetivo gracias al amplio abanico de posibilidades que ofrecen. Por otro lado, trabajar en grupo permitirá que los alumnos puedan compensar sus debilidades y fortalezas en las diferentes actividades, contribuyendo a desarrollar diferentes destrezas sociales como es el hecho de ponerse de acuerdo, negociar, aprender a trabajar en equipo, aprender de los demás, etc.

III. ADAPTACIÓN A LAS CIRCUNSTANCIAS: ¿CÓMO SE TRABAJARON ESTOS CONTENIDOS EN LAS PRÁCTICAS A DISTANCIA?

En este apartado expondremos cómo realizamos las prácticas a distancia con las modificaciones correspondientes a nuestra propuesta a partir de ciertos artículos que tratan tanto la situación actual del Covid-19 y la educación, como el empleo de las TIC en la docencia y la implicación de la propia Comunidad de Madrid a este parecer.

III.A. Situación actual

En primer lugar podríamos plantearnos la siguiente pregunta: ¿a dónde nos lleva a reflexionar la situación actual? Para intentar responder y situarnos concretamente en el ámbito de la educación recurrimos a la autora Moreno Correa (2020: 24), quien destaca

cómo el estado de alarma desencadenado por el Covid-19 ha obligado a los docentes a salir de su zona de confort, impulsándolos a buscar alternativas a las clases magistrales. En este contexto, la autora destaca la importancia que cobran las formaciones tanto en pedagogía como en la tecnología. Es por eso por lo que para Moreno Correa (2020: 24), el Covid-19 ha dado pie a provocar un cambio que exige la educación en este país desde hace mucho tiempo, impulsando la innovación pedagógica. Además, añade que, como ocurre en *El amor en los tiempos del cólera* (1985) de Gabriel García Márquez, esta pandemia puede hacernos aprender y reflexionar sobre la causa de los problemas que afectan a nuestra sociedad:

La alarma sirvió para que las advertencias del doctor Juvenal Urbino fueran atendidas con más seriedad por el poder público. Se impuso la cátedra obligatoria del cólera y la fiebre amarilla en la Escuela de Medicina, y se entendió la urgencia de cerrar los albañales y construir un mercado distante del muladar (citado en Correa 2020: 24).

Todo ello evidencia una necesidad en materia de formación docente que imbrica la actualización pedagógica con el uso de las TIC en el aula. En este contexto, supondría una formación y actualización para dar un buen uso de recursos y herramientas en línea, sobre todo en esta situación actual.

III.B. La docencia a través de las Tecnologías de la Información, la formación del profesorado y la enseñanza a distancia

Una vez contextualizada la práctica docente de estos últimos meses marcada por las TIC, consideramos interesante reflexionar sobre el propio proceso de la docencia a través de la tecnología. Antes de profundizar en la problemática, es importante destacar que las TIC no solo son fundamentales para los propios docentes y su formación, sino también para los propios alumnos, ya que son una generación que podemos denominar como nativa digital. Esto implica que los perfiles profesionales demandados implican un desarrollo de sus competencias mediante el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. Es por ello que podemos decir que, a día de hoy, una educación que no integra las nuevas tecnologías no tiene fundamento, pues el mercado laboral que les espera está completamente sumergido en un contexto tecnológico (Universia México, 2020: en línea).

Según el artículo *La importancia de las TIC en el sector educación*, las tecnologías resultan ser una herramienta muy útil en la enseñanza porque permiten llevar a cabo una interacción sin barreras geográficas, una diversidad de información, el aprendizaje a ritmo

propio, el desarrollo de habilidades (como discernir entre información valiosa o descartable), el fortalecimiento de la iniciativa (responsabilidad del propio proceso de aprendizaje), la corrección inmediata (retroalimentación por parte del profesor). Asimismo, según González Loya (2020: 3), en la enseñanza, las TIC permiten realizar tareas y actividades interactivas y colaborativas así como favorece el aprendizaje autónomo, creativo y constructivo.

Desde nuestra propia perspectiva, las TIC pueden resultar unas herramientas muy útiles a la hora de buscar recursos para el proceso de enseñanza-aprendizaje como pueden ser vídeos, canciones o películas para proyectar en aula. Asimismo, encontramos numerosos elementos cada vez más desarrollados que podemos emplear en las aulas como pueden ser páginas para elaborar presentaciones interactivas, plataformas educativas o incluso foros de intercambio que nos dan la posibilidad de dinamizar los contenidos de nuestra asignatura. En el caso de las lenguas extranjeras, las TIC nos permiten encontrar un sinfín de material en versión original, una gran variedad de ejercicios sobre gramática, vocabulario e ideas para la gamificación en el aula. En lo personal, consideramos las TIC una herramienta fundamental para los docentes, pues nos permiten mantener flexibilidad tanto en la presentación como en la elaboración de contenidos y, por ende, nos permiten adaptarnos a los alumnos y a los medios disponibles. Además, el hecho de dar a estas herramientas un espacio en el aula, contribuye a que los alumnos las integren e incluso aprendan a manejarlas, desarrollando sus capacidades.

Sin embargo, no hay que olvidar que se trata de herramientas que, aunque proporcionan numerosas posibilidades, conllevan algunos aspectos negativos como el posible aturdimiento de los alumnos debido a la cantidad de información, lo que implica que tengan que aprender a gestionar toda la información que encuentran (González Loya, 2020: 4). Para hacer frente a estas desventajas de las TIC en el aula y como docentes, tenemos que plantearnos qué beneficios van a obtener nuestros estudiantes utilizando esas herramientas. Por ello existe la necesidad de «evaluar el conocimiento y manejo que tienen nuestros alumnos de ellas » (González Loya, 2020: 4). Esta autora subraya que a la hora de utilizar las TIC en el aula es esencial tener muy claro, como docentes, nuestro objetivo de aprendizaje ya que de otra manera podríamos perderlo debido a las numerosas posibilidades y novedades que ofrecen estos recursos. De esta manera usamos las TIC con estrategia, evitando provocar una disfuncionalidad en el proceso de aprendizaje (González Loya, 2020: 5).

Desde nuestra propia experiencia, tanto desde el punto de vista de alumno como de profesor, las TIC pueden provocar que se pierda tiempo de clase ya que muchas veces los ordenadores, proyectores o la propia conexión Internet dan problemas. Esto podría ser normalmente una razón de peso para no emplearlas con frecuencia en el aula ya que los 50 minutos de clase no se aprovecharían lo suficiente. Por otro lado, se encuentra la falta de formación por parte de los profesores respecto al uso de estas herramientas, quienes muchas veces necesitan ayuda de los propios alumnos para utilizar estos recursos. Gracias a las diferentes experiencias podemos deducir que si se busca un uso efectivo tanto de las TIC como del tiempo de la asignatura, antes de la clase correspondiente habría que tener preparados los materiales tecnológicos y los recursos que queremos utilizar. Aún así, siempre tendríamos que disponer de un plan alternativo en el caso de que no funcionen correctamente y tengamos que plantear la clase de otra manera.

En este contexto, consideramos interesante dedicar unas líneas al modelo de TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*): «un modelo que identifica los tipos de conocimiento que un docente necesita dominar para integrar las TIC de una forma eficaz en la enseñanza que imparte» (Posada Prieto, 2013: en línea).

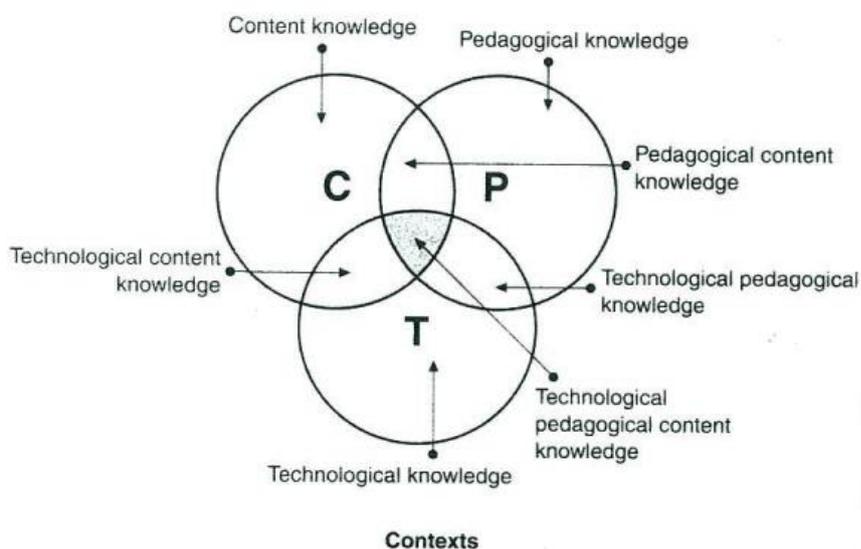


Figura 2. Representación del Modelo TPACK (Koehler y Mishra, 2008: 12)

Respecto a la descripción de sus diferentes componentes encontramos lo siguiente (Posada Prieto, 2013: en línea):

El modelo TPACK resulta de la intersección compleja de los tres tipos primarios de conocimiento: Contenido (CK), Pedagógico (PK) y Tecnológico (TK). Estos conocimientos no se tratan solamente de forma aislada sino que se abordan también en los 4 espacios de intersección que generan sus interrelaciones: Conocimiento Pedagógico

del Contenido (PCK), Conocimiento Tecnológico del Contenido (TCK), Conocimiento Tecnológico Pedagógico (TPK) y Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido (TPCK). Para un docente la integración eficaz de tecnología en la enseñanza resultará de la combinación de conocimientos del contenido tratado, de la pedagogía y de la tecnología pero siempre teniendo en cuenta en el contexto particular en que se aplica.

A este parecer, resulta evidente que la formación de los docentes en las TIC, aparte de ser necesaria, se trata de un proceso complejo que integra diferentes conocimientos interrelacionados. Estos aspectos que interaccionan en el conocimiento tecnológico pedagógico del contenido son los que nos garantizan hacer un uso eficaz de las TIC. Además, esta teoría nos sitúa en el marco de una educación a distancia en el que los docentes tienen que ser capaces de emplear las herramientas TIC de forma conveniente, lo que permite usarlas como herramientas pedagógicas. Se entiende por docencia a distancia como el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de medios tecnológicos, es decir, haciendo uso de distintas herramientas digitales como pueden ser asistir o dar clases mediante video-llamadas, subir contenido a diferentes plataformas educativas, envío y entrega de tareas mediante correo electrónico o las propias plataformas, etc.

Sin entrar en los debates establecidos a favor o en contra de la docencia en línea, híbrida o presencial, constatamos la implementación obligatoria en las aulas de la docencia virtual y, por lo tanto, cabría reflexionar en torno a la formación que reciben los docentes en el ámbito de las tecnologías de la información y de la comunicación. A este respecto, en el propio Proyecto Educativo de Centro del IES Juan de Mairena y concretamente en el apartado de «Relación entre Señas de Identidad y Propósitos y Finalidades» encontramos lo siguiente:

<p>Educación de calidad en la que se potencie la competencia profesional del profesorado, una imagen positiva del centro y el prestigio de la enseñanza pública.</p>	<ul style="list-style-type: none">➤ Facilitar la participación del profesorado en programas y actividades de formación, así como en proyectos, congresos o cualquier otra actividad que pueda influir positivamente en el desarrollo del proceso educativo.➤ Incentivar la formación del profesorado, potenciando especialmente la investigación e innovación en el ámbito pedagógico.➤ Coordinar el trabajo del profesorado para que éste actúe de una manera responsable, coherente y consecuente con los principios recogidos en nuestro Proyecto Educativo de Centro.
--	---

Observamos pues, cómo en el propio PEC señala que uno de los propósitos del centro consiste en favorecer que sus docentes se formen en actividades que contribuyan al proceso educativo. Desde una óptica global, este fomento de la formación en las TIC aplicado a la educación viene motivado desde instituciones como la propia UNESCO (2008).

Respecto a este fomento de la formación docente en las TIC, han surgido numerosos estudios sobre los docentes de la *Generación Z*, generación a la que pertenecen los alumnos del grupo de prácticas. También se han llevado a cabo estudios de las generaciones venideras así como la necesaria formación de los profesores en el ámbito de los recursos de las nuevas tecnologías. A este respecto la Revista Científica de Educomunicación de la Comunidad de Madrid: *Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales* (Fernández Cruz y Fernández Díaz, 2016: 97-105) expone la importancia de las TIC en el proceso de formación docente, tanto por el contexto de la sociedad actual, como por ajustarse al contexto vital de los alumnos. En este proceso de formación se implica la normativa de los diferentes países (Fernández Cruz y Fernández Díaz, 2016: 98):

Fruto de la importancia y relevancia educativa que las competencias digitales han tenido en los sistemas educativos actuales a lo largo de la última década, se han ido desarrollado diversos avances legislativos que han incidido en la necesidad de la inclusión curricular de las habilidades en el uso de las TIC como herramienta imprescindible para el aprendizaje (Ley Orgánica 2/2006; Ley Orgánica 8/2013). De igual forma, instituciones gubernamentales y no gubernamentales han ido desarrollando diversos modelos de estándares de competencias en TIC para el profesorado.

[...]Las conclusiones a las que llegan la mayoría de estos estudios nos hacen reflexionar sobre la idoneidad de la formación del profesorado, tanto inicial como a lo largo de su carrera docente, para hacer menos extensa la «brecha digital» que existe entre los profesores y los alumnos, entre alumnos «nativos digitales» y profesores «inmigrantes digitales» (Prensky, 2001).

Siguiendo la línea de la implicación de la normativa en la formación de los docentes en las TIC, en este mismo artículo se revisan los contenidos principales de la publicación de la UNESCO a propósito de las TIC. Los autores Fernández Cruz y Fernández Díaz (2016: 99) explican cómo con el objetivo de mejorar la práctica docente, la calidad del sistema educativo y, por ende, favorecer el progreso socioeconómico de los países, la UNESCO llevó a cabo un proyecto sobre Normas UNESCO. Este proyecto quería mejorar las competencias en las TIC para la labor docente, a través tanto de competencias en las propias TIC como con innovaciones en la pedagogía. Como especifican los autores Fernández Cruz y Fernández Díaz (2016: 99), este proyecto fue consecuencia de la

publicación en el 2008 un documento de especial importancia para los estados e instituciones educativas por parte de la propia UNESCO en el que se especificaba los conocimientos que tienen que tener los docentes respecto a las TIC en el ámbito educativo (citado en Fernández Cruz y Fernández Díaz, 2016: 99).

A este respecto y en el caso concreto de la Comunidad de Madrid, cabe destacar la publicación de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte *Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación* publicado en 2014. En este documento, publicado a modo de folleto digital, se recogen los aspectos relacionados con las TIC y la Educación en la Comunidad de Madrid. En uno de sus apartados, encontramos la información respecto a la *Formación del Profesorado* donde se exponen varios puntos.

Por un lado, encontramos la *Formación permanente del profesorado para la integración educativa de las TIC* (Serrano Sánchez, 2014: 25). Este tipo de formación permanente se realiza a través de distintos cursos y actividades que tienen por objetivo la integración educativa de las TIC en el aula. Están ofrecidas por el Centro Regional de Innovación y Formación (CRIF) “Las Acacias” y los cinco Centros Territoriales de Innovación y Formación de la Comunidad de Madrid (CTIF Madrid-Capital, Madrid-Norte, Madrid-Sur, Madrid-Este y Madrid-Oeste). De esta forma se pretende actualizar a los equipos docentes al nuevo contexto de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, está la *Formación del profesorado en línea* en el que el CRIF «Las Acacias» ofrece, a través de una plataforma, tanto la posibilidad de consulta de materiales, como elaborar presentaciones trabajos y comunicarse con otros docentes a través de distintas herramientas de colaboración. Se pretende que en el marco de las TIC y de la comunicación como herramienta didáctica los docentes participantes puedan llevar a cabo un trabajo práctico final en el que apliquen los conocimientos adquiridos en su ámbito de trabajo (Serrano Sánchez, 2014: 26).

La Comunidad de Madrid también posee un llamado *Plan de formación y acreditación en el uso de las TIC en colaboración con ICM*. En este plan, los docentes podrán obtener una acreditación en TIC tras llevar a cabo una serie de módulos repartidos en diferentes niveles de formación y tras realizar una prueba final relativa a esta formación ofertada (Serrano Sánchez, 2014: 27).

Por último, la Comunidad de Madrid ofrece unas *Jornadas de Integración de las TIC*. Estas Jornadas las organiza el CRIF «Las Acacias» desde el curso 2009/2010 y se enfocan en los ámbitos de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Educación Especial

y Formación Profesional. El objetivo es, a lo largo de 3 jornadas en los primeros días de junio, tanto difundir prácticas docentes que integren las TIC como fomentar la reflexión acerca del uso e integración de estas en el aula (Serrano Sánchez, 2014: 28).

Podemos percibir cómo el propio gobierno de la Comunidad de Madrid considera la formación docente necesaria en las TIC, ya que ofrece distintas posibilidades para ello. Es por eso por lo que cabría pensar que, sin duda, los propios centros educativos tienen que incluir entre sus responsabilidades dedicar una parte de su presupuesto a este tipo de formaciones que resulten en la adaptación del claustro de profesores a las necesidades actuales y, por tanto, contribuya a una mejor formación de los alumnos a las necesidades de la sociedad actual. Podemos decir que gracias a situaciones como la que estamos viviendo estos últimos meses hemos podido constatar la importancia que cobran las herramientas digitales en el desempeño de la docencia.

Por último, en este bloque queremos dedicar unas líneas a la modalidad de la enseñanza a distancia. Estos últimos meses, además de integrar las TIC en el aula, es la propia enseñanza la que se ha transformado de forma virtual, es decir que hemos estado llevando a cabo una enseñanza no presencial en la que la tecnología y, por ende, las diferentes herramientas *online* son las transmisoras de contenidos, sin aulas de por medio. Este aspecto resultaba innovador tanto para los alumnos como para los docentes de la Educación Secundaria debido a la no presencialidad de la docencia. Por ello, además de hacer uso de las TIC tanto docentes como alumnos teníamos que adaptarnos a la modalidad a distancia, lo que ha implicado el uso de diferentes aplicaciones y plataformas para conectarnos a una clase o hacer los deberes.

El hecho de que este cambio de modalidad tuviera lugar de forma improvisada, hace que sus ventajas y desventajas del uso de los dispositivos electrónicos y de las plataformas digitales se volvieran más evidentes. Según Mogollón (2019: en línea), algunos de los puntos positivos más evidentes de esta modalidad están estrechamente ligados a las ventajas de las propias TIC, sobre las que reflexionamos anteriormente. Por ejemplo, el hecho de que se traten de herramientas con multiplicidad de posibilidades de presentación y uso de recursos hacen que resulte más sencillo realizar innovaciones en la metodología, en la presentación de los contenidos y en los recursos utilizados. Por otro lado, no se hace tanto gasto en recursos fotocopiados, permiten una flexibilidad en el estudio y fomentan la realización de las actividades.

Asimismo, las desventajas de la docencia a distancia se asemejan a las que supone el empleo de las TIC en la educación. Nos gustaría destacar que, para llevar a cabo esta modalidad es necesario que tanto alumnos como profesores dispongan en sus lugares de residencia de los recursos adecuados para poder llevar a cabo este tipo de docencia. Estos recursos pueden ser desde poseer un ordenador adecuado con disponibilidad horaria, tener acceso a internet, disponer de un espacio tranquilo y de estudio en el que puedan seguir las clases sin problema hasta dominar los conocimientos necesarios para manejar las diferentes plataformas educativas. Estos son algunos de los aspectos que podrían acentuar las desigualdades sociales y la conocida brecha digital entre las familias de los implicados. Esta situación, en efecto, crea una segmentación sociocultural, ya que no sólo hay que dotar de medios necesarios a los alumnos para que puedan realizar con éxito las tareas, sino que además, en el mejor de los casos, los padres tienen que ayudar con las tareas, teletrabajar y ocuparse de la casa. Todo ello sumado a la convivencia, a los ambientes familiares que podían resultar más o menos favorecedores y, a las múltiples consecuencias socioeconómicas y sanitarias en tiempos del Covid-19. Por lo tanto, puede apreciarse cómo son muchas circunstancias las que desempeñan un papel importante en la modalidad de enseñanza a distancia que, unidas al uso de las TIC, están estrechamente ligadas a los recursos de los alumnos y docentes así como de sus situaciones personales.

III.C. Adaptación de la Unidad Didáctica

A la luz de lo anteriormente expuesto, podemos proceder a presentar la adaptación a la unidad didáctica. Cabe señalar que la mayoría de las actividades previstas fueron modificadas, ya que, además de tener que adaptarnos a los recursos en línea de nuestro alcance, teníamos que atender a las disponibilidades de los alumnos y sus medios.

Asimismo, la dinámica debía adaptarse también en cierto modo a la tutora del centro de prácticas y a su forma de afrontar esta etapa. En su caso, ella realizaba dos clases semanales mediante la aplicación de llamadas de *Discord*, lo que facilitaba el trabajo a la hora de explicar gramática, así como para realizar producciones orales. Resulta, no obstante, necesario señalar que esta se trata de una modalidad que está limitada en un contexto educativo de grupos numerosos (unos 30 alumnos) de ESO.

En este contexto, intentamos mantener la metodología lúdica a través de la realización de actividades individuales, con el objetivo de evitar que los alumnos con mayores problemas de conectividad se viesen penalizados. Además, había que evaluar

con precisión los tiempos de cada una de las actividades con el objetivo de evitar una sobrecarga de trabajo para los alumnos, ya que esta puede provocar desmotivación en el alumnado que se encuentra, además, marcado por el confinamiento, el distanciamiento social y las circunstancias personales de cada familia.

Por lo anteriormente expuesto, nuestro objetivo se ha enfocado en potenciar un aprendizaje óptimo a distancia con el objetivo secundario de que los alumnos pudieran disfrutar de su propio proceso de aprendizaje. Por lo tanto, los contenidos de nuestras actividades se redujeron en la práctica docente y propusimos una multiplicidad de recursos complementarios con el objetivo de desarrollar la competencia de aprender a aprender.

Asimismo, es preciso señalar que mantener un grado de motivación satisfactorio durante la elaboración de las actividades suponía un reto pues, tanto los adultos como los adolescentes y los niños, todos sentimos por igual los efectos del confinamiento. Esto afecta a nuestra productividad, provocando que no podamos ser igual de eficientes todos los días. En efecto, aunque se respete una rutina de trabajo el espacio reducido y el distanciamiento social acompañado del acercamiento familiar junto con las circunstancias personales y familiares de cada alumno provoca en ocasiones la desconcentración y el desánimo.

De tal manera que, como docentes en prácticas sentimos la necesidad de recurrir a la formación recibida en el marco del MESOB y para crear las actividades trabajadas en las prácticas utilizamos los conocimientos adquiridos a través de los seminarios de Aulas Bilingües y de Innovación docente. Resulta evidente que existen una multiplicidad de recursos y plataformas para la creación de materiales y de contenidos para el aula de FLE (Genially, Creately, Scribus, Kahoot, Peer Grade, Socrative, Corrubics, Mentimeter, Quizlet, Story Bird) que permiten no sólo presentar una oferta pedagógica variada y atractiva y, por ende, que motive al grupo-clase. En este contexto, y adaptándonos a las circunstancias pudimos crear una amplia variedad de recursos pedagógicos que subíamos a una carpeta de Google Drive (Sanchez Losa, 2020), cuyo enlace era compartido con los alumnos a través del blog de la tutora del centro (Rubio Santiago, 2020).

Teniendo en cuenta los aspectos anteriormente citados, nuestra propuesta se vio reducida a los contenidos presentados en la siguiente tabla:

ESCENARIO: REDACTAR RECETAS PARA PRESENTAR A UN CONCURSO GASTRONÓMICO FRANCÓFONO: « GOÛTER L'NSOLITE» B1 [adaptación]

FASE	COMPETENCIAS	MODALIDAD	ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS	MATERIALES
ANTICIPACIÓN	<p>Competencia lingüística : -Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y de suficiente vocabulario como para expresarse. Buen dominio del vocabulario elemental.</p> <p>Competencia pragmática: -Discursiva: Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal. -Funcional: Transmite información sencilla y práctica haciendo entender qué aspecto le parece más importante.</p>	De manera individual 5-7 minutos	<p>CO, EO: A partir de la visualización del breve vídeo explicativo de la francofonía («Parle-t-on français dans le monde?»1 jour, 1 question), responder a 5 preguntas al respecto. Puesta en común entre toda la clase para verificar que han comprendido los contenidos.</p>	Preguntas facilitadas en el documento (anexo 2., sesión 1, actividad 1).
	<p>Competencia estratégica: -Estrategias de comprensión escrita: Encuentra y comprende información relevante.</p>	De manera individual 5 minutos	<p>EE: Visitar la página web de la «Organisation Internationale de la Francophonie».</p>	Enlaces facilitados, nociones escritas en el documento (anexo 2, sesión 1, actividad 2).
APRENDIZAJE	<p>Competencia lingüística: -Léxico de la alimentación.</p> <p>Competencia estratégica: -Estrategias de comprensión escrita: Encuentra y comprende información relevante.</p>	Individual 15 minutos	<p>CE, CO, EE: Realizar las actividades de Quizlet respecto al vocabulario de las frutas, legumbres e insectos.</p>	Listas de vocabulario creadas por la profesora en Quizlet (anexo 2, sesión 2 actividad 4).
	<p>Competencia sociocultural: -Diferentes visiones del mundo correspondientes a la cultura de la lengua (introducción al B2).</p> <p>Competencia lingüística: -Uso correcto de la gramática (conjugaciones verbales, uso adecuado del léxico).</p>	Individual 5-7 minutos	<p>CE, EE: Expresiones idiomáticas que incluyen alimentos e insectos. Tendrán que buscar expresiones idiomáticas en las que se utilicen este alimento/insecto. Escribirán un ejemplo que contenga esta expresión y darán una pequeña explicación de lo que significa.</p>	Cualquier palabra del léxico de los que han visto en las tarjetas de Quizlet. Ejemplo de la expresión idiomática de la sesión 3, actividad 2.

<p>Competencia lingüística: -Uso de la gramática adecuada (conectores del discurso además del vocabulario estudiado).</p> <p>Competencia pragmática: -Discursiva: Escribe textos sencillos y cohesionados.</p> <p>Competencia estratégica: -Estrategias de comprensión escrita: Encuentra y comprende información relevante en material escrito de uso cotidiano.</p> <p>Competencia sociocultural: -Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias.</p>	<p>Individual 15 minutos</p>	<p>CE, EE: De entre los enlaces facilitados o por búsqueda propia, tendrán que plasmar una receta de un país francófono siguiendo un modelo facilitado. Tendrán que resaltar todo lo relacionado con alimentos y los procesos culinarios.</p>	<p>Enlaces facilitados en el documento de google drive (anexo 3) y modelo de receta del anexo 2, sesión 3, actividad 1).</p>
---	----------------------------------	--	--

IV. CONCLUSIONES

En este último bloque de nuestro trabajo, evocaremos unas conclusiones generales sobre la reflexión de la propuesta pedagógica y su adaptación. Asimismo, cabe reflexionar sobre la capacidad de afrontar los medios y las circunstancias que nos exigía la situación en la que se desarrollaron las prácticas por medio de recursos en línea.

Consideramos que el establecimiento del marco teórico nos ha servido de gran ayuda para afianzar los conocimientos estudiados en el Máster así como para investigar diferentes autores que tratan el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista del léxico, de la metodología lúdica y de la francofonía. De la misma manera, consideramos que las actividades escogidas y los numerosos contenidos en línea han sido reflejo de la situación actual correspondiente a la docencia a distancia. De esta forma, nos permitía poder adaptarlos con facilidad a las diferentes circunstancias que se pudieran haber dado en el aula a la vez que hubiéramos fomentado el uso de las TIC entre los estudiantes.

Si bien el contexto sanitario ha provocado una situación inédita, nos ha dado la oportunidad de adaptar la unidad didáctica inicialmente propuesta a la docencia no presencial. En este sentido, cabe preguntarse cuáles hubiesen sido los resultados de la

realización de la unidad didáctica inicial en función de la temporalización, de la mejora de resultados y de la efectividad de la metodología lúdica. Huelga decir que, sin duda, esta propuesta nos ha permitido profundizar en el proceso de planificación de una unidad didáctica, enmarcarla en teorías de diferentes estudios y autores, así como nos ha otorgado la oportunidad de investigar diferentes recursos que resulten lúdicos para el proceso de enseñanza-aprendizaje en una situación en la que dependemos exclusivamente de herramientas y recursos en línea. Sin duda, esta propuesta nos servirá no solo de guía para un futuro en el que vivamos una situación similar, sino también como punto de referencia para nuestra flexibilidad y capacidad de adaptación a los diferentes modelos docentes.

Por otro lado, podemos afirmar que la elaboración de la propuesta ha supuesto una formación práctica e interesante que nos ha permitido buscar medios para dar respuestas docentes en una modalidad para la que no habíamos recibido preparación previa. Sin duda, esto ha dado pie a desarrollar contenidos mediante herramientas digitales, así como nos ha permitido reflexionar a propósito de ciertas cuestiones a las que anteriormente no les habíamos prestado tanta atención. En este sentido, destacamos aspectos como la importancia de la formación docente en las TIC, así como la acentuación de las desigualdades sociales y de aprendizaje entre los estudiantes consecuencia de la modalidad a distancia.

Con todo, podemos afirmar que el mundo en el que vivimos es cambiante, digitalizado y muy competitivo en lo que al ámbito académico y profesional se refiere. Nuestra labor como docentes y ciudadanos es la de promover y defender una educación en la que no haya discriminación entre los alumnos. Ante todo, necesitamos una educación igualitaria e integradora que pueda proporcionar los mismos recursos a los diferentes alumnos para solventar las diferencias tanto sociales como de aprendizaje. Además, como futuros docentes, debemos asegurar que la formación de nuestros alumnos, así como la nuestra propia, se encuentre preparada para resolver con éxito situaciones como la que hemos vivido estos últimos meses, dando un paso hacia la innovación y la adaptación al mundo laboral que se nos presenta.

BIBLIOGRAFÍA

Boletín Oficial de la Comunidad Autónoma de Madrid, nº 118 (2015). *Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: BOCM.

Boletín Oficial del Estado nº 3 (2015). *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Madrid: BOE.

Boletín Oficial del Estado, nº 295 (2013, 10 diciembre). *Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre)*. Madrid : BOE.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya (edición impresa en español). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. (consultado por última vez el 02/06/20).

Cruse, D.A. (1986). *Lexical Semantics*. Cambridge: University Press. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=xDSBaet2uSsC&lpg=PP1&hl=pt-BR&pg=PA76#v=onepage&q&f=false> (consultado por última vez el 02/06/20).

Delgado Guante, D. (2010). «La evolución de las prácticas de enseñanza/aprendizaje del léxico y del significado en los libros de texto de francés lengua extranjera». *Anales de Filología Francesa*, 18, 85-101. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesff/article/viewFile/116841/110531> (consultado por última vez el 02/06/20).

Duquette, L y Tréville, M. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Vanves: Hachette FLE.

Fagúndez Estévez, Claudia (2017). *Enseñanza-aprendizaje del léxico de la alimentación y restauración en francés como segunda lengua extranjera con un grupo de 4º de la ESO*

y una metodología orientada a la acción (Trabajo de fin de máster). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Fernández Cruz, F. J., y Fernández Díaz, M. J. (2016). «Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales». *Revista Científica de Educomunicación*, XXIV (46), 97-105. Recuperado de <http://ddfv.ufv.es/bitstream/handle/10641/1177/Comunicar-46-Fernandez-Fernandez-97-105.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consultado por última vez 02/06/20).

Gallego, F.J., Molina, R., Llorens, F. (2014). *Gamificar una propuesta docente: Diseñando experiencias positivas de aprendizaje*. Universidad de Alicante: España. Recuperado de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39195/1/Gamificacio%CC%81n%20\(definicio%CC%81n\).pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39195/1/Gamificacio%CC%81n%20(definicio%CC%81n).pdf) (consultado por última vez el 02/06/20).

Génération Lycée 2 B1. (2011) (1.^a ed.). Madrid: Santillana Français.

González Rodríguez, L.M. y Sánchez Manzano, M.J. (2008). «Aprendizaje léxico de una lengua extranjera mediante una metodología basada en la adquisición de contenidos». *Odisea*, 9, 112.

González Loya, C. (2020). «Los pros y los contras del uso de las TIC en la enseñanza de ELE» [Congreso]. Recuperado de http://comprofes.es/sites/default/files/slides/gonzalez_loya_carmelo_guion.pdf (consultado por última vez 02/06/20).

IES Juan de Mairena. (2019/2020). *Proyecto Educativo de Centro (PEC)*. Madrid: IES Juan de Mairena, elaboración propia.

IES Juan de Mairena. (2019/2020). *Programa General Anual (PGA)*. Madrid: IES Juan de Mairena, elaboración propia.

IES Juan de Mairena. (2019/2020). *Proyecto Curricular de Centro (PCC), Reglamento de Régimen Interno (RRI)*. Madrid: IES Juan de Mairena, elaboración propia.

Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. (Colette Noyeau, trad.) Paris: Armand Colin.

Koehler, M., & Mishra, P. (2008). «Introducing TPCK». En ACTEE Committee on Innovation and Technology (Ed.), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for educators* (p.12). New York: Routledge/Taylor & Francis Group. Recuperado de https://www.punyamishra.com/wp-content/uploads/2008/05/koehler_mishra_08.pdf (consultado por última vez el 02/06/20).

Komatsu, S. y Delmaire, G. (2008). Enseigner la francophonie en classe de FLE : pourquoi et comment ? *Rencontres pédagogiques du Kansai*, 22, 50-54. Recuperado de <https://rpkansai.com> (consultado por última vez el 02/06/20).

Martín Hernández, S. A. (2019). *El juego como recurso didáctico para la enseñanza de contenidos culturales en la clase de FLE* (Trabajo de Fin de Máster). La Laguna: Universidad de la Laguna. Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/16774/EI%20juego%20como%20recurso%20didactico%20para%20la%20ensenanza%20de%20contenidos%20culturales%20en%20la%20clase%20de%20FLE.pdf?sequence=1> (consultado por última vez el 02/06/20).

Mogollón, R. (2019). *Enseñanza virtual: qué es, características y cómo sacarle provecho*. Hotmart: Educación virtual. Recuperado de <https://blog.hotmart.com/es/ensenanza-virtual/> (consultado por última vez el 02/06/20).

Montaner, M. A. (2010). «Algunos recursos lingüísticos para la enseñanza del léxico». En Serra, E.; Veyrat, M.; Rodríguez, R. (Ed.), *La enseñanza del léxico. Reflexiones teóricas y propuestas didácticas*. Valencia: Universitat de València.

Moreno Correa, S. M. (2020). «Innovación educativa en los tiempos del coronavirus». *Salutem Scientia Spiritus*, 6 (1), 14-26. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Sandra_Moreno7/publication/340515328_La_innovacion_educativa_en_los_tiempos_del_Coronavirus/links/5e8e301fa6fdcca789fe623d/La-innovacion-educativa-en-los-tiempos-del-Coronavirus.pdf (consultado por última vez el 02/06/20).

North, B. (coord.). (2015). *Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CERCL*. Londres : Equals. Recuperado de <https://www.ciep.fr/sources/ressources/inventaire-linguistique-des-contenus-cles-des-niveaux-du-cecrl/files/assets/basic-html/page-1.html#> (consultado por última vez el 02/06/20).

Pastor, C. A., Sánchez Serrano, J. M., y Zubillaga del Río, A. (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo*. Recuperado de https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf (consultado por última vez el 02/06/20).

Rex, M. L. (2016). *Enseñanza-aprendizaje del léxico de la ropa en francés como segunda lengua extranjera con una metodología lúdica orientada a la acción con alumnas de 1º de la ESO* (Trabajo de fin de máster). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Rivas Merlos, L. A. (2016). *Metodología Lúdica para la motivación de aprendizaje* (Trabajo de Fin de Grado). Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2016/05/84/Rivas-Lisbeth.pdf> (consultado por última vez el 02/06/20).

Rose, D.H. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria/Virginia: Association for supervision and curriculum development.

Sánchez Iglesias, S. (2016). *La importancia del juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera* (Trabajo de Fin de Grado). Valladolid: Universidad

de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/21428/TFG-L1446.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consultado por última vez el 02/06/20).

Serrano Sánchez, I. (coord.). (2014). *Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid: Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Recuperado de http://www.madrid.org/dat_este/supe/tecnologias-informacion-comunicaciones/archivos/folleto_tic.pdf (consultado por última vez el 02/06/20).

SITOGRAFÍA

Sitio de 1 jour, 1 question: *Parle-t-on français ailleurs dans le monde ?* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Mnq9-BhdSvw> (consultado por última vez el 02/06/20).

Sitio de la Alliance Française de Touraine: *Francophonie y francophonie*. Recuperado de <http://www.afdetouraine.com/pages/la-francophonie/francophonie-francophonie.html> (consultado por última vez el 02/06/20).

Sitio de Canaltic: *El modelo TPACK*. [Mensaje en un blog]. Uso educativo de las TIC por Posada Prieto. Recuperado de <https://canaltic.com/blog/?p=1677> (consultado por última vez el 02/06/20).

Sitio de Club des voyages: *Drapeau du Burundi* [Ilustración]. Recuperado de <https://www.club-des-voyages.com/burundi/index.html> (consultado por última vez el 02/06/20).

Sitio de Club des voyages: *Situation Géographique* [Ilustración]. Recuperado de <https://www.club-des-voyages.com/burundi/index.html> (consultado por última vez el 02/06/20).

Sitio de Cuisine Créole: *Tourment d'amour*. Recuperado de <https://cuisine-creole.com/tourment-amour/> (consultado por última vez el 02/06/20).

Sitio de Dessine-moi une histoire: *Imagier des Insectes et Petites Bêtes du Jardin*. Recuperado de <http://dessinemoiunehistoire.net/imagier-insectes-petites-betes/> (consultado por última vez el 02/06/20).

Sitio de Educaweb: *Marco común de referencia para las lenguas*. Recuperado de <https://www.educaweb.com/contenidos/educativos/aprender-idiomas/marco-comun-europeo-referencia-lenguas/> (consultado por última vez el 02/06/20).

Sitio de Food.com y GiddyUpGo: *Boko Boko Harees* [Fotografía]. Recuperado de <https://www.food.com/recipe/boko-boko-harees-burundi-484415?soc=socialsharingpinterest> (consultado por última vez el 02/06/20).

Sitio del IES Juan de Mairena: *E.S.O.* Recuperado de <http://ies.juandemairena.sansebastian.educa.madrid.org/web/index.php/enseanzas/e-so#4%C2%BAeso> (consultado por última vez el 02/06/20).

Sitio de Imago Mundi: *Drapeau et symboles de la Guadeloupe*. Recuperado de [http://www.cosmovisions.com/\\$Guadeloupe.htm](http://www.cosmovisions.com/$Guadeloupe.htm) (consultado por última vez el 02/06/20).

Sitio de ISL Collective: *Jeu les sept familles de fruits*. Recuperado de <https://fr.islcollective.com/francais-fle-fiches-pedagogiques/vocabulaire/nourriture/jeu-les-sept-familles-de-fruits/79530> (consultado por última vez el 02/06/20).

Sitio de Je parle quebecois: *Attache ta tuque avec d'la broche*. Recuperado de <http://www.je-parle-quebecois.com/lexique/definition/attache-ta-tuque-avec-dla-broche.html> (consultado por última vez el 02/06/20).

Sitio de Kablan, F.: *Connaître la Francophonie : dossier pédagogique pour adolescents (13-17 ans, niveaux A2-B1)*. Recuperado de <http://franc-parler.fipf.org/2016/11/21/dossier-pedagogique-connaître-la-francophonie-adolescents-13-17-ans-niveaux-a2-b1/> (consultado por última vez el 02/06/20).

Sitio de Karambolage en français – ARTE: *Mon accent - Karambolage - ARTE* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=DEwPstIvidQ> (consultado por última vez el 02/06/20).

Sitio de Mondo Linguo: *7 familles - Pays francophones*. Recuperado de <https://fle.mondolinguo.com/7-familles-pays-francophones/> (consultado por última vez el 02/06/20).

Sitio de la OIF: *88 Etats et gouvernements | Organisation internationale de la francophonie*. Recuperado de <https://www.francophonie.org/88-etats-et-gouvernements-125> (consultado por última vez el 02/06/20).

Sitio de la OIF: *Carte des États et Gouvernements OIF* [Mapa]. Recuperado de https://www.francophonie.org/sites/default/files/2019-09/Carte_88%20etats%20et%20gvts%20OIF.pdf (consultado por última vez el 02/06/20).

Sitio de OIF francophonie: *On aime les mots* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=1eiJmDdFtZQ> (consultado por última vez el 02/06/20).

Sitio de Reverso Dictionnaire: *Avoir une araignée au plafond*. Recuperado de <https://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/avoir+une+araign%C3%A9e+au+plafond> (consultado por última vez el 02/06/20).

Sitio de Rubio Santiago, Elena: *Grille pour la correction de la production orale*. [Mensaje en un blog]. Le cours de français d'Elena Rubio au lycée Juan de Mairena. Recuperado de <http://elenaiesjuandemairena.blogspot.com/> (consultado por última vez el 02/06/20).

Sitio de Sánchez Losa, M.A.: *4º ESO* [Documento drive] <https://drive.google.com/drive/folders/1uafTA4N2axLJcq2nGQOMCzs8fyrSFfdK?usp=sharing> (consultado por última vez el 02/06/20).

Sitio de Sánchez Losa, M.A.: *Fruits et légumes. Insectes*. Quizlet. [Página para crear recursos en línea] Recuperado de <https://quizlet.com/8baj51?x=1jqt&i=2nlplf> (consultado por última vez el 02/06/20).

Sitio de SOLAR: *Présentation de l'Organisation Internationale de la Francophonie - OIF* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=EtoB4AdGfNE> (consultado por última vez el 02/06/20).

Sitio de Teacher Destiny: *Une classe pas comme les autres, Le Jeu de l'Oie- Légumes*. Recuperado de <http://uneclassepascommelesautres.eklablog.com/novembre-decembre-la-citrouille-a128774972> (consultado por última vez el 02/06/20).

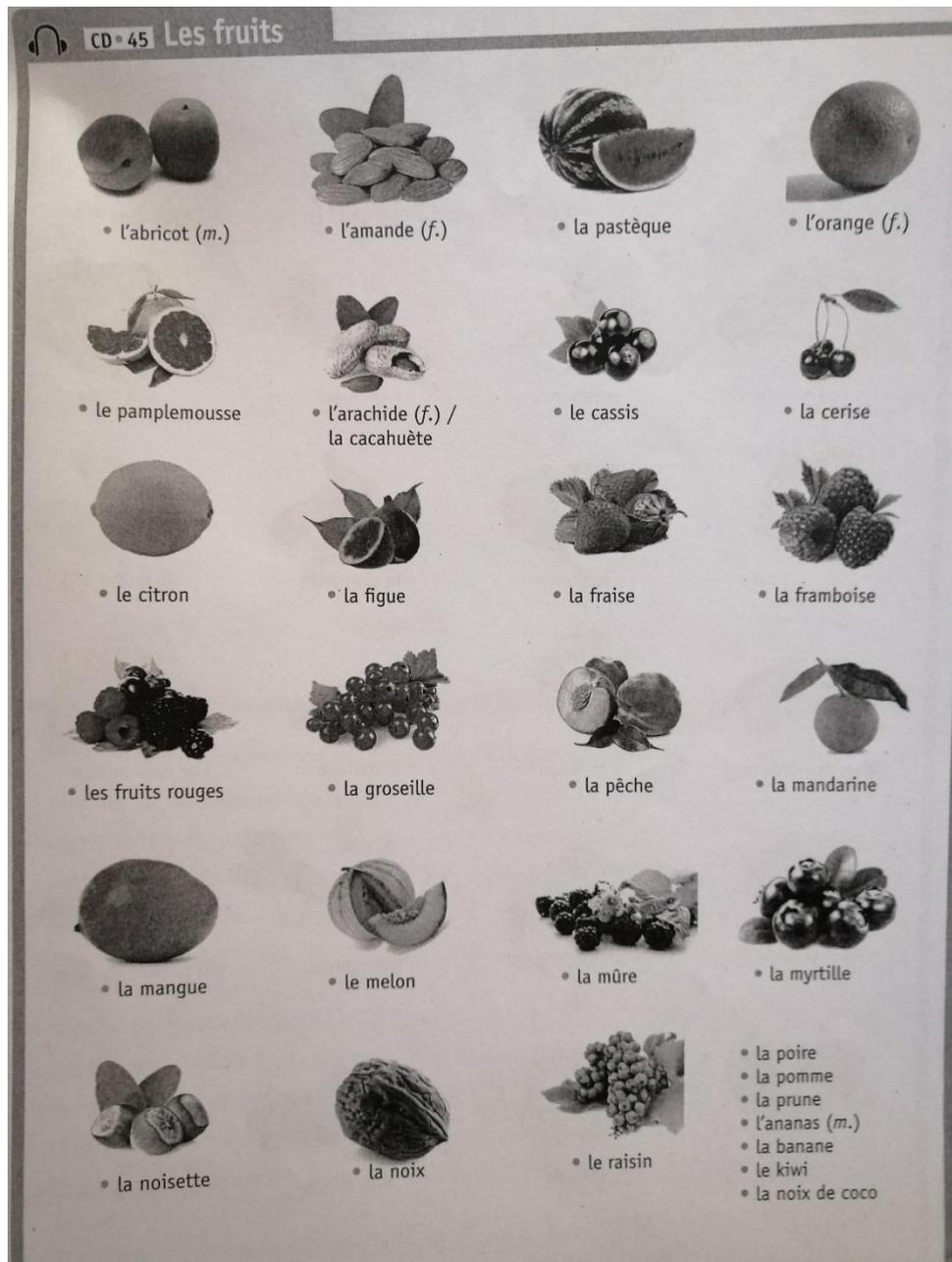
Sitio de TV5 Monde: *Les expressions imagées d'Archibald*. Recuperado de <https://langue-francaise.tv5monde.com/decouvrir/voyager-en-francais/les-expressions-imagees-darchibald> (consultado por última vez el 02/06/20).

Sitio de Universia México.: *La importancia de las TIC en el sector educación*. Recuperado de <https://noticias.universia.net.mx/cultura/noticia/2015/07/29/1129074/ventajas-desventajas-tic.html> (consultado por última vez el 02/06/20).

ANEXOS

Anexo 1: Vocabulario de la unidad

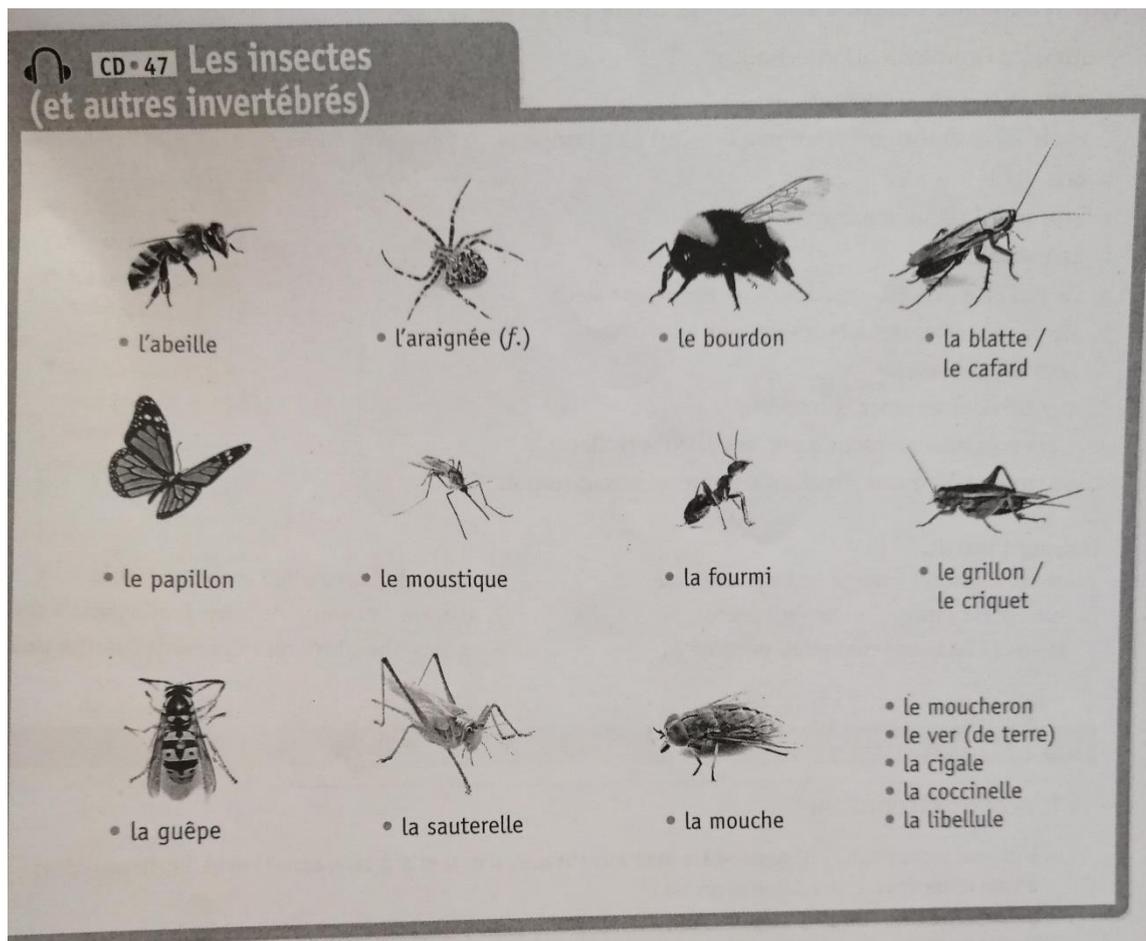
Génération Lycée 2 B1 (edición Santillana Français)



CD • 46 Les légumes

- l'ail (m.)
- l'artichaut (m.)
- l'asperge (f.)
- l'aubergine (f.)
- le cornichon
- le navet
- le céleri
- le chou
- le chou-fleur
- le potiron
- la courgette
- l'endive (f.)
- les épinards (m.)
- le fenouil
- le haricot
- le haricot vert
- l'oignon (m.)
- les petits pois
- le poireau
- la pomme de terre
- le poivron
- le radis
- la tomate
- la salade
- le brocoli
- la carotte
- le chou de Bruxelles

quatre-vingt-quinze 95



Anexo 2: Materiales didácticos

SESIÓN 1

INTRODUCTION À LA FRANCOPHONIE

ACTIVIDAD 1

Cuestionario inicial que llevarán a cabo tanto antes de comenzar la unidad como al final de esta para un análisis de la actividad docente y que perciban su evolución.

Questionnaire pour nous introduire dans le sujet :

- a) Qu'est-ce que c'est la francophonie ? et la Francophonie avec un « f » majuscule ?
- b) Est-ce que vous vous considérez francophones ?
- c) Trouvez pour chaque continent le nom de 2 pays ou 2 régions où on parle le français (même si dans ces pays il y a une ou plusieurs langues qui coexistent) :

AFRIQUE	AMÉRIQUE	ASIE	EUROPE	OCÉANIE

- d) Est-ce que tous les pays ont la même importance et le même rôle dans la Francophonie ?
- e) De 0 (minimum) à 10 (maximum) combien est-ce que vous vous sentez fortes quand vous utilisez du vocabulaire par rapport...
 - Aux fruits 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 - Aux légumes 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 - aux insectes 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- f) Est-ce que vous avez assez de connaissances pour parler avec quelqu'un sur le sujet de la gastronomie francophone (autre de l'europpéenne) ?
 - Je ne crois pas parce que je n'ai pas les connaissances nécessaires.
 - Oui, je pourrai mener une conversation à propos de ce sujet même si je sais que la portée de ce sujet est énorme.
 - Je pense que je peux améliorer dans ce domaine.

- f) Est-ce que dans ce moment vous avez les outils pour élaborer une recette par écrit ?

Este mismo cuestionario lo realizarán al final de las cinco sesiones con dos nuevas preguntas respecto a su propio aprendizaje y la metodología usada:

- h) Est-ce que vous considérez que les activités et la méthodologie utilisées ces jours vous ont aidé dans votre apprentissage du lexique ? Pourquoi ?

- i) Quels aspects vous changeriez de ces activités ? (vous pouvez dire si elles ont été trop longues, si vous avez trouvé qu'elles n'étaient pas ludiques, les instructions n'étaient pas claires,...)

ACTIVIDAD 2

Répondez aux questions suivantes à partir de la visualisation de la vidéo : « Parle-t-on français ailleurs dans le monde ? » (1 jour, 1 question, 2016).

- Combien de gens parlent français d'après la vidéo ?
- Quelles autres langues se trouvent parmi les 5 plus parlées au monde ?
- Quelle est la raison qui justifie que le français ait si nombreux de locuteurs ?
- Explique la raison actuelle de la progression du nombre de francophones dans le monde.
- Quelles sont les domaines qui profitent de cette portée du français ?



L'ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE

ACTIVIDAD 3

a) Répondez aux questions suivantes par rapport à la vidéo de l'Organisation Internationale de la Francophonie. « Présentation de l'Organisation Internationale de la Francophonie-OIF » (SOLAR, 2020).

- Dans quel pays a été créé l'OIF ?
- Sur quels continents est présent ?

Informations importantes à retenir :

- **francophonie**: ensemble de personnes qui parlent la langue française.
- **Francophonie**: Ensemble des pays qui font partie de l'Organisation Internationale de la Francophonie.

La Francophonie a pour missions de (OIF, 2020) :

- Promouvoir la [langue française](#) et la [diversité culturelle et linguistique](#)
- Promouvoir la [paix, la démocratie et les droits de l'Homme](#)
- Appuyer l'[éducation, la formation, l'enseignement supérieur et la recherche](#)
- Développer la [coopération économique](#) au service du [développement durable](#)

d) Jeu de familles : Les pays francophones (Mondo Linguo, 2017).

• Qu'est-ce que c'est ?

	<i>Un jeu de cartes pour apprendre le vocabulaire en s'amusant !</i>
Type d'activité :	Jeu culturel, jeu de cartes
Type de public :	Enfants, adolescents, adultes
Objectifs :	Découvrir des informations sur les pays francophones
Niveau :	Débutant, intermédiaire, A1-B1
Durée :	De 30 à 40 minutes par partie
Matériel :	Les cartes imprimées
Préparation :	Imprimez et découpez les cartes. Plastifiez si nécessaire
<ul style="list-style-type: none">• Dans ce PDF, vous trouverez 26 familles de cartes pour jouer au jeu des 7 familles des pays francophones.• Les pays choisis ont pour langue officielle le français.• Choisissez 7 familles pour former un jeu complet.	
Règles du jeu : <ul style="list-style-type: none">• Pour commencer la partie, on distribue 6 cartes à chaque joueur. Le reste des cartes non-distribuées sert de pioche. Les joueurs doivent former une famille complète. Pour le faire, le joueur qui joue doit demander à un autre joueur de son choix une carte en disant : <i>Dans la famille {nom de la famille}, je voudrais {nom de la carte}.</i>• Si cet autre joueur a la carte demandée, il doit lui donner. Le premier joueur peut continuer à jouer. Il peut demander une autre carte au même joueur ou à un autre joueur.• Si cet autre joueur n'a pas la carte demandée, le premier joueur doit piocher dans la pioche. Si la carte qu'il pioche est la bonne carte, il peut rejouer. Sinon, c'est au tour d'un autre joueur. Les joueurs jouent à tour de rôle dans le sens des aiguilles d'une montre.• Dès qu'un joueur réussit à former une famille en réunissant les 6 cartes, il dit "famille" et pose la famille sur la table.• Le jeu s'arrête quand toutes les familles ont été réunies. Le joueur avec le plus de familles gagne !	



Figura 5. Jeu de familles : Les pays francophones (Mondo Linguo, 2017).

Informaciones que aparecen en la familia del país francófono: bandera, capital, continente, moneda, nacionalidad y su situación geográfica en el mapa.

SESIÓN 2

EXPRESSIONS IDIOMATIQUES FRANCOPHONES

ACTIVIDAD 1

« Les expressions imagées d'Archibauld. » (TV5 monde, 2020). Divisez la classe en 6 groupes : expressions sénégalaises, québécoises, suisses, belges, congolaises et ivoiriennes. Un groupe d'expressions d'un pays francophone vous sera assigné. Vous devez écrire des phrases pour mettre ces expressions en contexte (au moins 3 phrases). Par tours, chaque groupe lira un de leurs exemples pour le reste de la classe et expliquera son signification.

- Lire ensemble les descriptions de chaque groupe d'expressions
- Chaque groupe aura un pays avec ses expressions. Ils devront imaginer un contexte pour au moins trois d'entre elles. Ils pourront utiliser leurs portables.

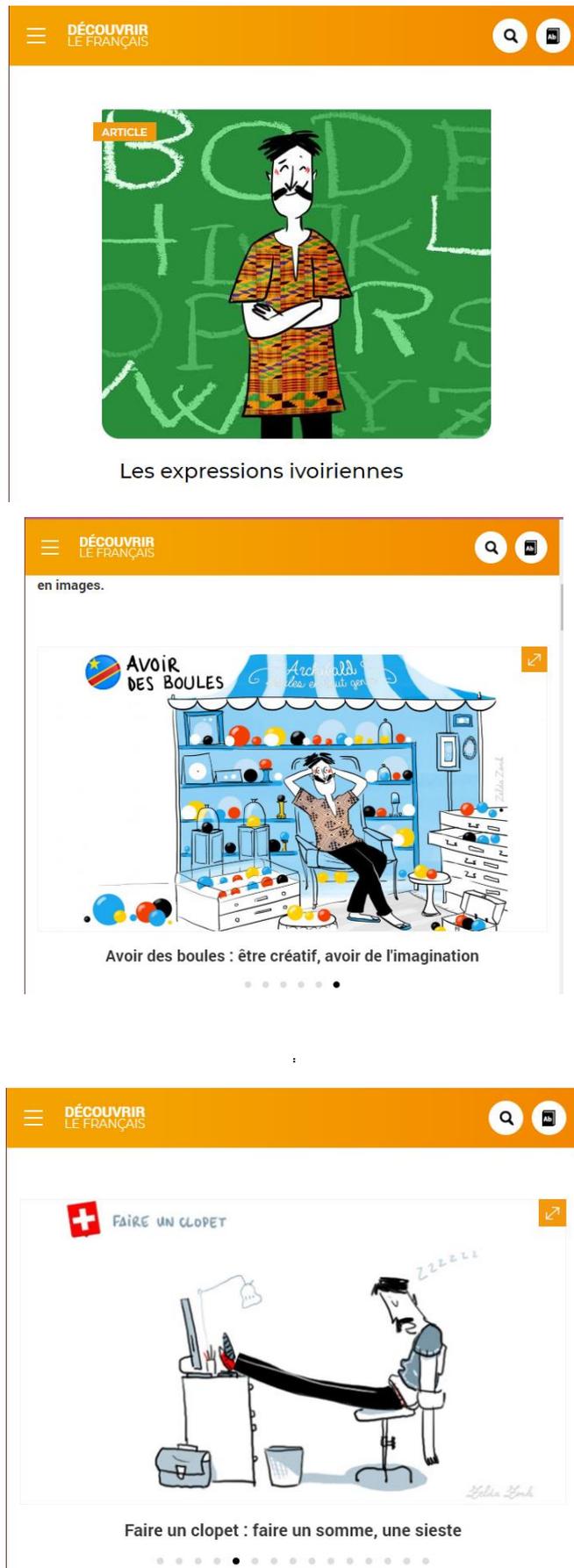


Figura 6. Les expressions imagées d'Archibauld (TV5Monde, 2020).

ACTIVITÉ 2 (opcional en caso de disposer de tiempo)

Más expresiones francófonas. Con los mismos grupos de antes, intentar identificar su país o región.

- a) **Lisez les expressions francophones suivantes : Identifiez leur pays/zone géographique d'utilisation et retrouvez l'illustration. Mise en commun : demander aux groupes de faire leurs propositions et les noter au tableau puis désigner le(s) groupe(s) vainqueur(s). Donner les bonnes réponses si aucun groupe n'a deviné.** (Kablan, 2016)



Figura 7. Expressions francophones (Kablan, 2016).

Dans l'ordre des dessins : tomber, changer d'avis, faire la fête/mettre l'ambiance, chercher des aventures amoureuses, pleuvoir, sentir mauvais/puer des pieds.

Cada grupo elegirá uno de los verbos anteriores y tendrá que representarlo mediante mímica ante el resto de la clase.

- b) **Chaque groupe doit choisir un de ces verbes et faire une petite représentation devant le reste de la classe pour l'expliquer avec des mimes, gestes et sons, sans utiliser de mots** (Kablan, 2016).

ACTIVIDAD 3

Les différents accents de la francophonie.

- a) **Compréhension orale de la vidéo « Mon accent »** (Karambolage en français- ARTE, 2020).

- Pourquoi vous pensez que la femme de la vidéo est partie en France ?
- Quel est son pays d'origine ?
- Quelles langues on parle dans son pays d'origine ?
- Il y a des familles qui parlent exclusivement le français dans son pays ?
- Où est-ce qu'elle a appris le français ?
- Quelle est la lettre qu'elle a du mal à prononcer lors d'une discussion ?
- Qu'est-ce qu'elle dit qui représente son accent pour elle ? « C'est ma... ». Vu qu'il y a plein de pays francophones et des régions où on trouve des différents accents, vous croyez que votre accent vous empêche de bien parler une langue étrangère ?

b) Compréhension orale de la vidéo « On aime les mots » disponibles sur la chaîne YouTube de l'OIF (OIF francophonie, 2016).

- Dessiner le drapeau français, camerounais, québécois et sénégalais /malien.
- Vous allez entendre 4 situations. Écoutez attentivement et **identifiez chaque accent**. Demander aux apprenants de lever le bon drapeau en même temps qu'ils écoutent l'enregistrement. (Kablan, 2017)

Expressions qui vont être écoutés :

1. Sénégal : « Tu m'enjailles trop » = Tu me plais beaucoup !
2. France (Est) : « Tu as encore avalé par le trou du dimanche ! » = tu as avalé de travers !
3. Cameroun : « C'est quand le vent souffle qu'on voit les fesses de la poule » = c'est dans certaines situations que l'on découvre nos vrais visages, sans prétendre.
4. Québec : « Attache ta tuque avec de la broche » = Accroche-toi. Tuque : bonnet d'hiver. Broche : lanières. Attache ton bonnet avec les lanières afin qu'il reste bien fixé sur la tête (Je parle québécois, 2020).

ACTIVIDAD 4

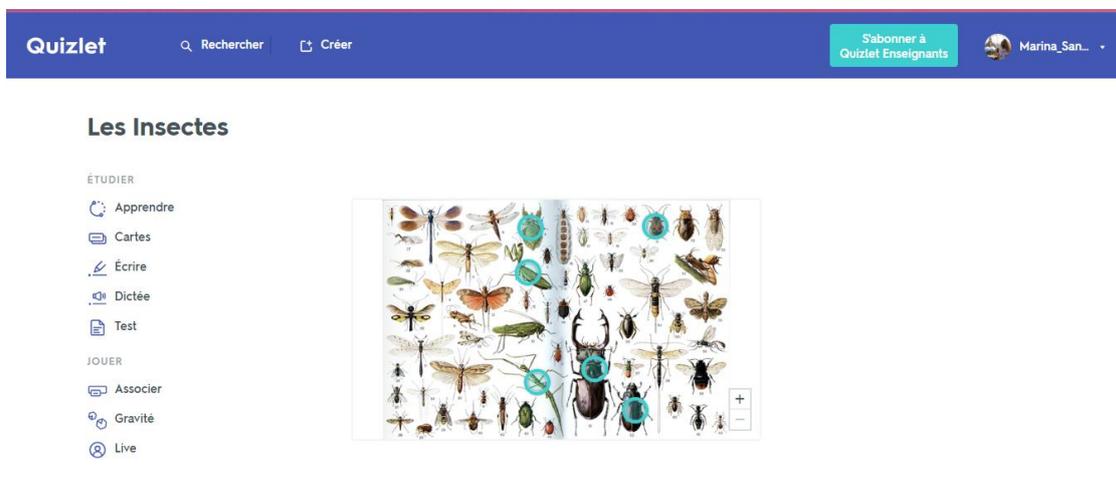
Preparación para la sesión siguiente: Tendrán que realizar en casa las actividades de Quizlet preparadas por la profesora de prácticas.

Faites les quizz suivants à propos du vocabulaire de l'unité (Sánchez Losa, 2020) :

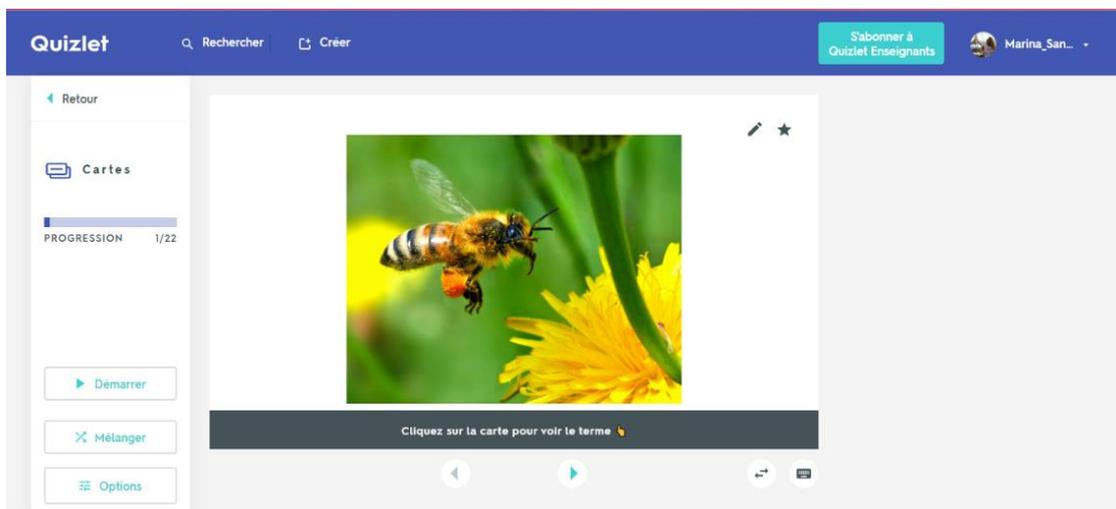
Fruits et légumes : https://quizlet.com/_8b95f1?x=1jqt&i=2nlplf

Insectes : https://quizlet.com/_8baj51?x=1jqt&i=2nlplf

Imágenes de los recursos creados:



The screenshot shows the Quizlet interface for a flashcard set titled "Les Insectes". The top navigation bar includes the Quizlet logo, search and create buttons, a subscription button for "Quizlet Enseignants", and the user profile "Marina_San...". The main content area features a list of study options under "ÉTUDIER" (Apprendre, Cartes, Ecrire, Dictée, Test) and "JOUER" (Associer, Gravité, Live). A central image displays a collection of various insects, including bees, butterflies, beetles, and flies, with several highlighted in blue circles. A zoom-in icon is visible on the right side of the image.



The screenshot shows a Quizlet flashcard in progress. The top navigation bar is identical to the previous screenshot. On the left, a sidebar shows "Retour", "Cartes", and a "PROGRESSION 1/22" indicator. The main area displays a flashcard with a photograph of a bee on a yellow flower. Below the image, a dark bar contains the instruction "Cliquez sur la carte pour voir le terme". Navigation and control icons are visible at the bottom of the flashcard area.

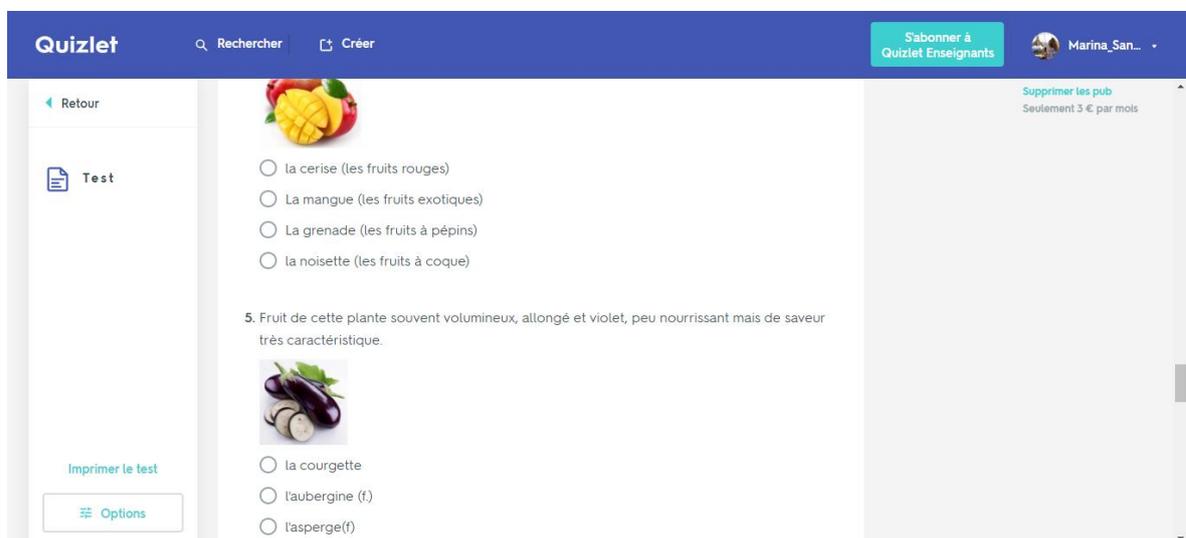


Figura 8. Quizlet : fruits, légumes et insectes (Sánchez Losa, 2020).

SESIÓN 3

ON S'INTRODUIT DANS LA CUISINE FRANCOPHONE

ACTIVIDAD 1

Dans les recettes distribuées, notez tout ce qui soit par rapport aux ingrédients, à la préparation du plat et au pays/région francophone à laquelle elle appartient. Puis, par petits groupes, faites une mise en commun et partagez les informations recueillies avec vos collègues. Par tour de parole et au hasard, vous allez raconter aux professeurs ce que un de vos collègues a dit à propos de sa recette. Est-ce que vous comprenez tous les termes ?

Exemple de la recette à distribuer :

<p style="text-align: center;">Cuisine antillaise - La Guadeloupe</p>   <p style="text-align: center;">Figura 9. Drapeau et situation géographique de la Guadeloupe (Imago Mundi, 2020).</p>	<p style="text-align: center;">TOURMENT D'AMOUR dessert</p>  <p style="text-align: center;">Figura 10. Tourment d'amour (Je cuisine créole, 2016).</p>	
<p>INGRÉDIENTS Pour 8 tartalettes</p>	<p>100 g de farine de blé 100 g de sucre de canne 3 oeufs moyens 1 pincée de sel 1 cc d'arôme de vanille pincée de cannelle pincée de muscade quelques gouttes d'essence d'amande amère zeste de citron vert confiture au choix coco, goyave, banane...</p>	<p>Pâte brisée</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 150 g de farine ▪ 75 g de beurre mou ▪ 1 pincée de sel ▪ eau
<p>PRÉPARATION</p>	<p>Pâte brisée Mélanger la farine avec le sel et le beurre. Ajouter un peu d'eau jusqu'à obtenir une pâte d'une bonne consistance. Réserver au frais pour 30 minutes.</p> <p>Génoise Mélanger les œufs entiers avec le sucre et les différents arômes. Le mélange doit devenir bien mousseux. Terminer en ajoutant la farine et la pincée de sel en mélangeant délicatement.</p> <p>Montage Étaler la pâte brisée sur une surface farinée. Détailler des cercles de pâte de la taille des moules.</p>	

	<p>Disposer un cercle de pâte dans chaque moule et piquer à l'aide d'une fourchette. Ajouter une bonne cuillère de confiture. Recouvrir avec un peu de pâte à génoise.</p> <p>Enfourner à 180° pour 20 à 30 minutes environ.</p>
--	--

Tabla 4. Ingrédients et préparation du Boko-Boko (Je cuisine créole, 2016).

ACTIVIDAD 2

Image-Mot : Vous allez trouver votre fiche paire (soit l'image, soit le mot) et vous allez vous regrouper avec la personne qui possède votre paire pour trouver une expression idiomatique francophone qui utilise ce mot du vocabulaire (fruit, légume ou insecte). Puis, vous allez écrire un exemple qui contienne cette expression et vous donnerez une petite explication, par écrit, de ce qui signifie l'expression. On peut plastifier vos réponses et leur mettre sur le mur de la classe.

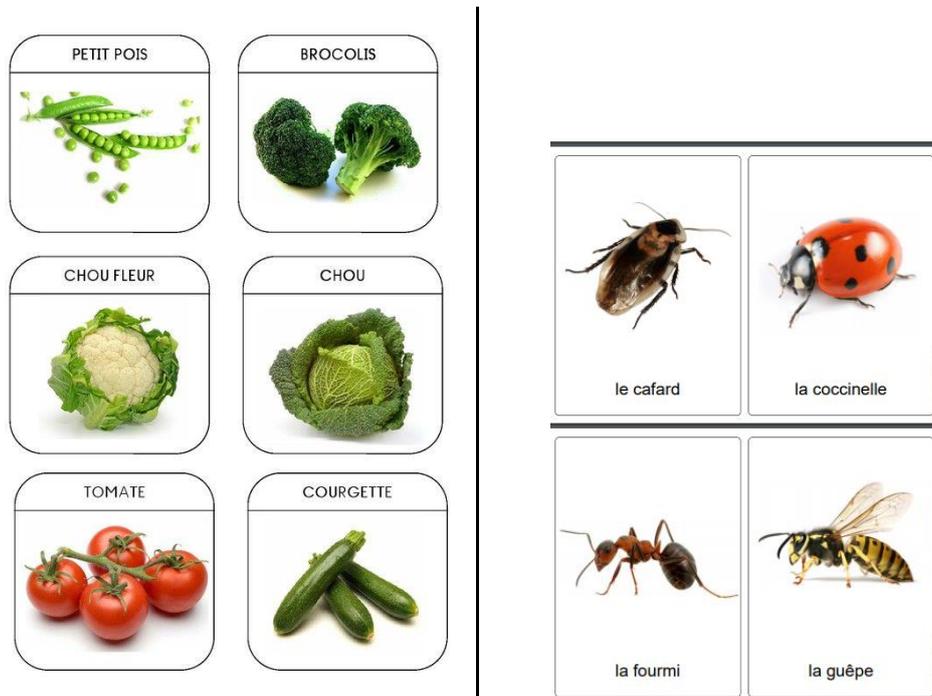


Figura 11. Cartes des légumes et insectes (Dessine-moi une histoire, 2017).

Exemple :

- « **Avoir une araignée au plafond** » : Expression française qui fait allusion à un personnage un peu fou et bizarre mais sans que son comportement fasse un préjudice à autrui (Reverso Dictionnaire, 2020) → Mon frère porte de sandales même en hiver, il doit avoir une araignée au plafond !

ACTIVIDAD 3

«Jeu du petit bac». Les catégories s'inspirent des sujets de vocabulaire de l'unité, des catégories plus traditionnelles et du vocabulaire de l'unité antérieure (le monde du travail et les sentiments). On obtient 1 point si le mot est correcte, 2 points si le mot est correct et personne ne l'a pas répété. On tire les lettres au sort avec un dé à lettres.

Prénom	Pays francophone	Fruit	Légume	Insect	Métier	Couleur	Sentiment

SESIÓN 4

En esta sesión trabajaremos una serie de actividades que permitan a los estudiantes poner en práctica los conocimientos léxicos que van adquiriendo a través de juegos que contribuyen a su aprendizaje.

Llevaremos a cabo 4 juegos de forma paralela. En cada grupo habrá un responsable de contabilizar los puntos de cada miembro así como de establecer el orden. Puede añadir 2 puntos por buen comportamiento: estar calmado, no gritar, respetar a los compañeros, respetar las reglas del juego, cuidar el material utilizado y escuchar a las profesoras. Cada actividad se llevará a cabo en una media de 12 minutos. Clase dividida en 4 grupos.

ACTIVIDAD 1

On va jouer au *Jeu de l'oie* mais avec les images des légumes au lieu des images traditionnelles du jeu. Même si les règles sont les mêmes, on gagne 1 point chaque fois que l'on dit le nom correct de légume de la case dont est tombée notre fiche. Celui qui gagne doit arriver à la dernière case mais aussi avoir le maximum de points.

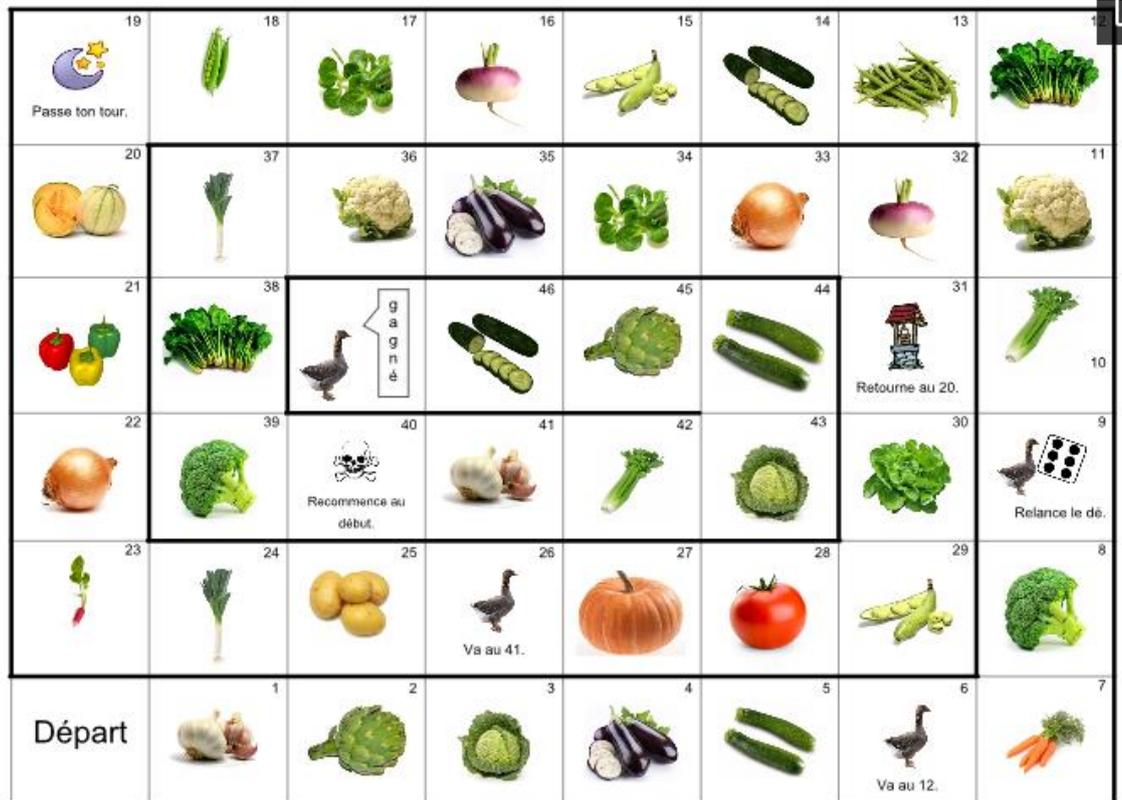


Figura 12. Jeu de l'Oie-Légumes (Teacher Destiny, 2020).

ACTIVIDAD 2

Jeu des 6 familles avec les fruits : fruits traditionnels, fruits rouges, fruits exotiques, fruits à noyau, les agrumes, fruits à coque, les fruits à pépins. Mêmes règles que dans le jeu des 7 familles des pays francophones de la saison 1.



Figura 13. Jeu de 7 familles des fruits (ISL Collective, 2015).

ACTIVIDAD 3

On jouera aux « Heads-up ». Chaque élève désignera à un autre collègue une carte d'un mot du lexique étudié (fruits, légumes et insectes). Chaque élève mettra cette carte attribuée sur son front de manière à ce que tout le monde puisse la lire à exception de lui-même. On gagne des points si on devine son «personnage». Chaque question répondue correctement est 1 point. Exemples de questions à poser :

- Est-ce que je suis un fruit ?
- Est-ce que je suis un fruit à noyau ?
- Est-ce que je suis dans le continent africain ?

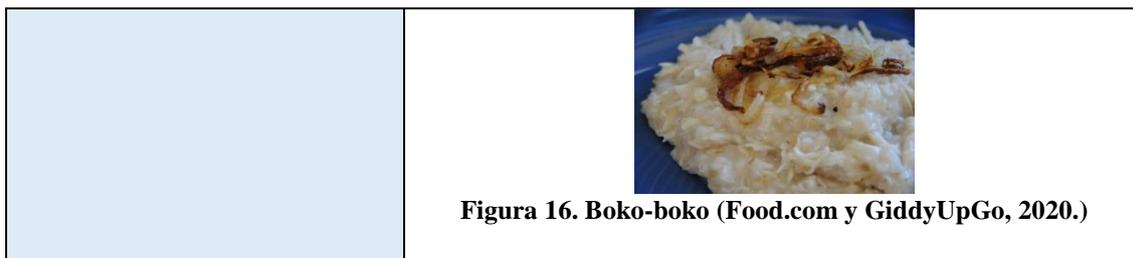
ACTIVIDAD 4

Pour cette activité, avec votre groupe vous allez remplir dans l'ordinateur de la classe les informations de la fiche à propos d'un des pays francophones vu lors de notre première saison. Le pays sera choisi au hasard et vous devrez indiquer la capitale, le drapeau, la situation géographique (deux images, une du continent où il se trouve et une autre du pays), les langues parlées, les aliments caractéristiques de

la région, les insectes que l'on peut trouver dans ce pays et la recette typique des cours antérieurs.

Exemple de la fiche (ils devront compléter le nom du pays/région ainsi que la colonne à droite) :

LA RÉPUBLIQUE DU BURUNDI	
Capitale	Guitega
Drapeau	 <p>Figura 14. Drapeau de la République du Burundi (Club des voyages, 2020).</p>
Situation géographique	 <p>Figura 15. Situation géographique du Burundi (Club de voyages, 2020).</p>
Langues parlées	Français, anglais et rundi.
Aliments caractéristiques de la région	Le manioc (en pâte ou en feuilles), le haricot, la patate douce, la banane plantain et la pomme de terre.
Insectes que l'on peut trouver dans ce pays	Papillon, chenille.
Recette typique (petit aperçu des ingrédients)	Le <i>Boko-Boko</i> : Recette à base de poulet, du blé bulgur et du beurre.



SESIÓN 5

ACTIVIDAD FINAL

Chaque groupe aura deux grilles comme celle-ci qui représentent l'évaluation des recettes avec des critères par rapport à l'expression écrite et le vocabulaire du CECR. Une grille sert à évaluer le plat principal et l'autre pour évaluer le dessert/boisson/plat d'accompagnement. Vous devez marquer une des 4 cases au-dessous de chaque ponctuation pour chaque critère. Il y a 4 cases au-dessous de chaque ponctuation parce que vous êtes 4 groupes.

Puntos	0				1				2			
Respetar la consigna												
Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos, o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes. (<i>Dominio del vocabulario</i> , p. 109)												
Utiliza el vocabulario de las frutas, verduras e insectos												
Utiliza el vocabulario culinario adecuadamente (cantidades, procesos)												
Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal (<i>Expresión escrita en general</i> , p.64)												

Escribe relaciones de experiencias describiendo sentimientos y reacciones en textos sencillos y estructurados. (<i>Escritura creativa</i> , p.65)												
Utiliza con razonable corrección un repertorio de «fórmulas» y estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles. (<i>Corrección gramatical</i> , p. 111)												

RECETTE

Vous devez élaborer deux recettes : une d’un plat principal et une autre d’une boisson/dessert/accompagnement. Vous allez vous inspirer dans le modèle d’un des pays que vous avez décrit dans l’activité 4 de la 4^{ème} saison. Vous pouvez vous inspirer aussi de sa recette relative qu’on a vue en classe pour les ingrédients et la préparation. Ne paniquez pas ! Il s’agit d’être original. Pour que les recettes soient un peu insolites vous devez ajouter 3 insectes dans les ingrédients. Chaque groupe jouera le rôle de jury et participant. Avec les grilles, vous évalueriez le travail des autres. Le groupe gagnant c’est celui qui obtient la majeure ponctuation

Modèle de la recette :

<p align="center">NOM DE LA RECETTE Nom de la recette/pays d’inspiration</p> <p align="center">Nombre de personnes/temps de préparation</p> <p align="center">Difficulté d’élaboration (une étoile= très facile, cinq étoiles=très difficile)</p> <p align="center">☆☆☆☆☆</p>	
INGRÉDIENTS	
PRÉPARATION	

Anexo 3: Recursos audiovisuales para los alumnos. Documento de Google Drive (Sánchez Losa, 2020).

LA LANGUE FRANÇAISE ET LA FRANCE

[Comment est née la langue française ? - 1 jour, 1 question](#)

[Pourquoi la langue française est-elle plus difficile que les autres ? - 1 jour, 1 question](#)

Pourquoi le drapeau français est-il bleu, blanc, rouge?

<https://www.youtube.com/watch?v=bjrQo1AOLoE>

[Parle-t-on français ailleurs dans le monde ? - 1 jour, 1 question](#)

LA FRANCOPHONIE

[Francophonie et dialogue interculturel](#)

[Présentation de l'Organisation Internationale de la Francophonie - OIF](#)

[88 Etats et gouvernements](#)

[Francophonie. Combien de pays ont le français pour langue officielle ?](#)

[Connaître la Francophonie : dossier pédagogique pour adolescents \(13-17 ans, niveaux A2-B1\)](#)

[mon accent - Karambolage - ARTE](#)

Expressions imagées

[Les expressions imagées d'Archibald](#)

["On aime les mots" - ¾](#)

[Attache ta tuque avec d'la broche | Définition français canadien](#)

LA CUISINE FRANCOPHONE

[Pourquoi les français sont-ils si fiers de leur cuisine ? - 1 jour, 1 question](#)

[5 recettes de plats traditionnels du monde francophone](#)

[Cuisine du monde et de nos régions, les recettes exotiques faciles et rapides](#)

[Gastronomie française](#)

[Autour de la gastronomie](#)

Algérie : [Recettes algériennes](#)

Burkina-Faso : [Recettes Burkinabées](#)

Guinée : [Guinée Gourmande](#)

Liban : [Recette selection Cuisine libanaise](#)

Madagascar : [Les Meilleures Recettes de Madagascar](#)

Monaco : [Monaco](#)

La Nouvelle-Calédonie : [Recettes de cuisine calédonienne](#)

Tunisie : [Recettes tunisiennes](#)