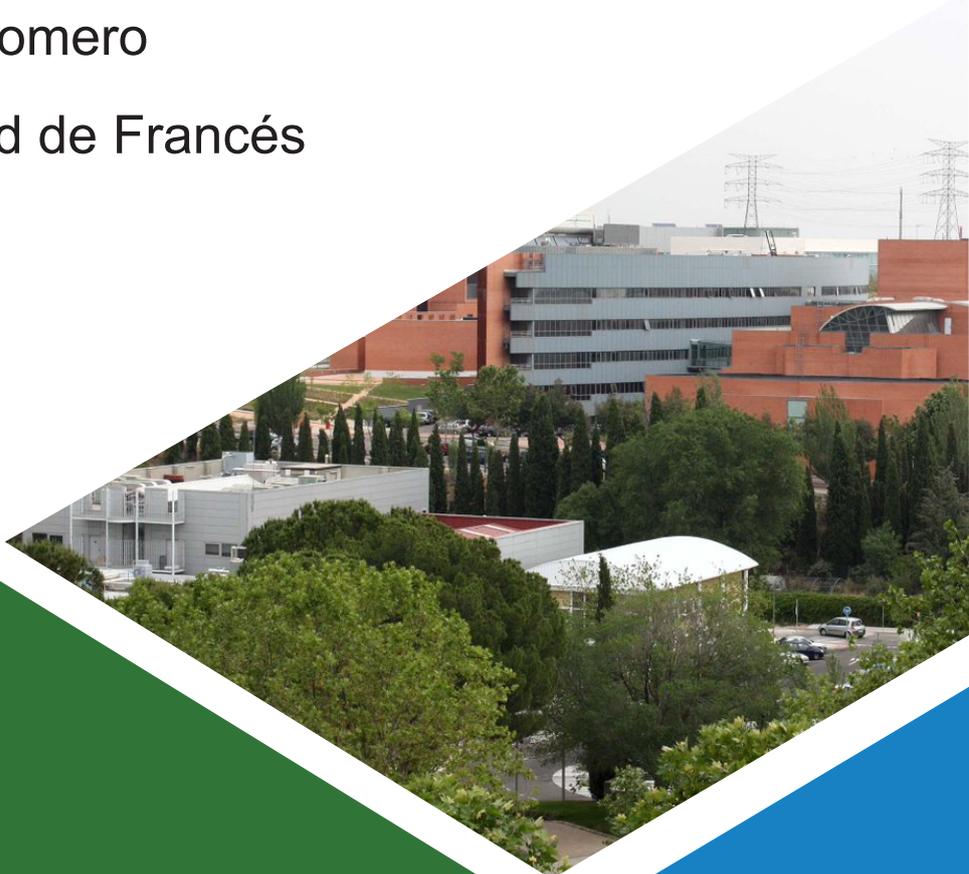


El uso de técnicas de gamificación innovadoras en FLE: un *escape game* en 3º ESO para trabajar contenidos gramaticales

Juan Carlos Santos Romero

(MESOB) Especialidad de Francés



MÁSTERES
DE LA UAM
2020-2021

Facultad de Formación de Profesorado



MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO

El uso de técnicas de gamificación innovadoras en FLE: un *escape game* en 3º ESO para trabajar contenidos gramaticales

Juan Carlos Santos Romero

Tutora: Béatrice Martínez Marnet

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Curso académico 2020-2021

A Beatriz Mangada, gracias por contagiar pasión y vocación por enseñar.

A Sara Martín, gracias por abrirme las puertas de tus clases.

A los estudiantes y profesores del Colegio Amorós.

A mis profesores de francés.

Resumen

El presente trabajo comporta el análisis de la intervención pedagógica realizada en el Colegio Hermanos Amorós (Madrid) durante el periodo de prácticas del Máster en Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato en la especialidad de Francés. En nuestra actuación, se llevaron a cabo cuatro sesiones de 50 minutos cada una y en las que implementamos el uso de metodologías gamificadas, en especial el *escape game*, con el fin de mejorar la competencia gramatical de los alumnos. Esto respondía a una de las principales necesidades detectadas en los tres grupos de 3º ESO a los que asistimos. El número total de intervinientes en el proceso completo fue de 47. En este contexto, el objetivo de nuestro trabajo consiste en demostrar que los estudiantes de lengua francesa pueden mejorar sus competencias lingüísticas a través de estas metodologías consiguiendo una mejora en la adquisición de los contenidos gramaticales, favoreciendo un aumento de la motivación de los discentes hacia la materia, pudiendo así aprehender la lengua, construyendo, planteando, compartiendo y disfrutando de su aprendizaje. Para ello, realizamos una intervención que nos permite validar nuestra hipótesis y confirmar la consecución de objetivos que nos marcamos como líneas de acción principales, combinando distintas actividades y recogida de datos durante las sesiones, contando con una prueba de diagnóstico inicial, un formulario durante el *escape game*, una prueba posterior a la intervención y una encuesta de satisfacción final.

Palabras clave: *gamificación, FLE, gramática, escape game, Educación Secundaria Obligatoria.*

Abstract

This work involves the analysis of the pedagogical intervention carried out at the Colegio Hermanos Amorós (Madrid) during the internship period of the Master in Teacher Training in Compulsory Secondary Education (ESO) and Baccalaureate in the specialty of French. In our performance, four sessions of 50 minutes each were carried out and in which we implemented the use of gamified methodologies, especially the escape game, in order to improve the grammatical competence of the students. This responded to one of the main needs detected in the three 3rd ESO groups that we attended. The total number of participants in the complete process was 47. In this context, the objective of our work is to demonstrate that French language students can improve their linguistic skills through these methodologies, achieving an improvement in the acquisition of grammatical contents, favoring an increase in the motivation of the students towards the subject, thus being able to apprehend the language, constructing, posing, sharing and enjoying their learning. To do this, we carry out an intervention that allows us to validate our hypothesis and confirm the achievement of objectives that we set as main lines of action, combining different activities and data collection during the sessions, with an initial diagnostic test, a form during the escape game, a post-intervention test, and a final satisfaction survey.

Key words: *gamification, FLE, grammar, escape game, Compulsory Secondary Education*

Índice

1. Introducción	6
Justificación.....	6
Objetivos	8
Estructura del trabajo	8
2. Marco teórico, legislativo y metodológico.....	10
2.1 Marco teórico	10
2.1.1 Breve reseña histórica del concepto de «gramática»	10
2.1.2. Corrientes y métodos de la enseñanza de la gramática en lenguas extranjeras	12
2.1.3 La enseñanza de la gramática en FLE: estado actual	13
2.2 Marco legislativo.....	16
2.3 Marco metodológico	19
2.3.1 ¿Qué es la gamificación? Concepto y uso en la enseñanza de lenguas extranjeras	19
2.3.2 Fundamentos teóricos de la gamificación	20
2.3.3 ¿Por qué gamificar el aprendizaje de una lengua extranjera?	21
2.3.4 ¿Qué es un escape game? Contexto, concepto y prácticas innovadoras en FLE	22
3. Descripción de la intervención pedagógica y presentación de los grupos-clases y participantes	25
3.1. Presentación del centro: contexto de la intervención	25
3.2. Participantes en el equipo: el departamento de Idiomas y tutora de prácticas.....	27
3.3. Presentación de los grupos-clases	28
3.4. Organización y preparación de la intervención pedagógica.....	28
3.5. Vista general de las sesiones	30
3.6 Desarrollo de las sesiones	31
4. Resultados y evaluación de los datos	47
4.1 Resultados prueba de diagnóstico inicial	48
4.2 Resultados del escape game	49
4.3 Resultados de la prueba postintervención	52
4.4 Resultados de la encuesta de satisfacción final	53
5. Conclusiones	57
6. Referencias bibliográficas	58
7. Anexos.....	61
7.1 Anexo 1. Extracto de diapositivas de repaso de los verbos con PowerPoint	61
7.2. Anexo 2. Herramienta digital para pizarra virtual Classroomscreen	62
7.3. Anexo 3. Texto de comprensión escrita de la página 40.....	63

7.4 Anexo 4. Preguntas de Kahoot o prueba de diagnóstico.....	64
7.5. Anexo 5. Ejercicio comprensión oral y escrita página 38.....	66
7.6. Anexo 6. Extracto de la presentación de Genially para el passé composé con el auxiliar avoir	67
7.7. Anexo 7. Trabalenguas del imperfecto página 41	70
7.8. Anexo 8. Ejercicios del cahier d'activités.....	70
7.9. Anexo 9. Hoja del profesor durante la tercera sesión	71
7.10. Anexo 10. Hoja de pistas del estudiante	76
7.11. Anexo 11. Ejemplos de hojas de pistas rellenas por estudiantes.....	77
7.12. Anexo 12. Primer enigma : La carta de la condesa.....	82
7.13. Anexo 13. Comprensión escrita cuarta sesión	83
7.14. Anexo 14. Preguntas prueba diagnóstica postintervención.....	84
7.15. Anexo 15. Encuesta de satisfacción	86

1. Introducción

En el ámbito de los estudios de la lengua francesa, siempre nos ha interesado el desarrollo y la mejora de la adquisición de los conocimientos de la lengua extranjera. En este marco, la didáctica de la lengua y los términos en las que se conceptualice y se lleve a efecto, consideramos que resulta clave para la enseñanza-aprendizaje, donde cabe destacar la importancia de la implicación del estudiante. Es oportuno identificar que el siglo XXI aporta nuevos modos y sistemas de enseñanza y adquisición y unas características diferentes de los jóvenes estudiantes, los conocidos hoy como «nativos digitales» (Prensky, 2001)¹. Estos estudiantes, debido al contexto de evolución tecnológica y al punto científico en el que nos encontramos demandan unos conocimientos que deben ser canalizados a través de nuestras propuestas docentes con la intención de favorecer su progresión académica y profesional en el marco de las competencias clave que recomienda la Unión Europea (2018). La lengua, la innovación de su enseñanza y la transferencia de los conocimientos, entendemos, en este sentido, que son una llave esencial para la mejora de estos procesos de enseñanza-aprendizaje en los que la tecnología adquiere cada vez mayor relevancia y lugar inconmensurable en la vida cotidiana. Así, entendemos que nuestro principal interés es responder a este marco que se viene desarrollando desde comienzos de siglo y los desafíos que este nos plantea al educar.

Justificación

El origen de nuestra intervención pedagógica viene dado por las necesidades detectadas durante el primer periodo de prácticas vinculadas al módulo genérico del Máster en Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la Universidad Autónoma de Madrid. En este primer periodo, que se desarrolló del 16 al 27 de noviembre de 2020, pudimos constatar mediante la observación no participativa y participativa, así como de entrevistas con profesores y estudiantes, una carencia en lo que respecta a los contenidos gramaticales en lengua francesa. Del mismo modo, apreciamos una cierta desmotivación hacia la asignatura que se hacía patente en el

¹ Veinte años después de la publicación de Prensky, vemos que el término «digital natives» conceptualiza bastante bien a los estudiantes que hemos encontrado en las aulas. Como señala Prensky: «Our students have changed radically. Today's students are no longer the people our educational system was designed to teach» y, puntualiza más adelante, «today's students think and process information fundamentally differently from their predecessors. These differences go far and deeper than most educators suspect or realize. [...]. Their thinking patterns have changed». (ibid.:1-2).

estudiantado del centro asignado de prácticas. Es por ello por lo que, en el contexto de nuestra intervención decidimos elaborar una propuesta que contase con el visto bueno de nuestra tutora profesional y del centro de prácticas para poder realizarla en el segundo periodo de prácticas relativo al módulo específico que tuvo lugar entre el 15 de marzo y el 27 de abril de 2021.

Nuestro principal interés era que, en el marco de la situación sanitaria vigente durante los periodos de prácticas y que, de manera notoria, afectó a la concepción de actividades de nuestra intervención, pudiésemos elaborar una propuesta de innovación docente que fuese adecuada y adaptada a los intereses y principales necesidades de nuestros alumnos. En efecto, tras numerosas charlas mantenidas con nuestra tutora profesional, acordamos adecuar y encuadrar nuestra actuación dentro de la programación didáctica de la asignatura y, conforme a los grupos de 3º ESO (Educación Secundaria Obligatoria) con el fin de conseguir una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje tras nuestro paso.

Los cursos en los que realizamos nuestra propuesta fueron tres grupos de 3º ESO a los que mi tutora profesional impartía docencia y con los que mantuvimos una relación más distendida y estrecha al estar cada uno de estos divididos en dos turnos como consecuencia de la situación sanitaria, siendo 15 el número máximo de alumnos por aula. Asimismo, mi tutora profesional era igualmente tutora de uno de estos grupos. Esta circunstancia, favoreció nuestro interés y sensibilidad en buscar una mejora para estos cursos en los que, por el contexto mencionado anteriormente, encontrábamos un número importante de alumnos desmotivados y con carencias en lo que respectaba a los contenidos de gramática ya que la falta de continuidad en la impartición de la materia, siendo esta solo de dos horas semanales, hacía que seguir las clases mediante un escenario semipresencial resultara dificultoso tanto como para la profesora tutora, como para los estudiantes.

Objetivos

En consecuencia a la justificación previa y buscando las líneas de acción que delimitaran nuestro Trabajo de Fin de Máster, nos marcamos los siguientes objetivos como ejes fundamentales que debían guiar nuestra intervención pedagógica:

- Aportar estrategias y herramientas para la mejora de la competencia gramatical en tres grupos de 3º ESO en el Colegio Hermanos Amorós (Madrid).
- Implementar la gamificación para potenciar y mejorar la competencia gramatical en varios grupos de 3º ESO.
- Potenciar la motivación y el gusto por estudiar la lengua francesa como segunda lengua extranjera.
- Trabajar el uso del imperfecto y del *passé composé* en tres grupos de 3º ESO en el Colegio Hermanos Amorós (Madrid).

La hipótesis con la que trabajamos era que los estudiantes de lengua francesa pueden mejorar sus competencias en la lengua a través de metodologías innovadoras como la gamificación y, más concretamente, con los *escape game* pedagógicos redundando en una mejora en la adquisición de los contenidos gramaticales y, consecuentemente, favoreciendo un incremento de la motivación de los aprendientes hacia la materia, pudiendo aprehender la lengua, construyendo, planteando, compartiendo y disfrutando de su aprendizaje gracias a la base emocional que esta misma conlleva.

Estructura del trabajo

Nuestro trabajo consta de tres apartados fundamentales. En primer lugar, hacemos referencia al marco teórico, legislativo y metodológico en el que se encuadra nuestra propuesta. El marco teórico nos permite tener en cuenta una breve reseña histórica del concepto de «gramática», las principales corrientes y métodos de la enseñanza de esta en FLE (Francés como Lengua Extranjera) y el estado actual de la enseñanza de la misma en FLE para poder contextualizar nuestra investigación-acción en el aula. Posteriormente, el marco legislativo nos permite delimitar y justificar la adecuación de nuestra propuesta en función del cuerpo legal educativo en vigor, ya que los objetivos que nos marcamos para el presente trabajo y actuación deben estar en consonancia con el currículo oficial del nivel que se pretende trabajar en la Comunidad Autónoma de Madrid, que fue el contexto de esta. Además, en el mismo apartado seguimos y respetamos las

prescripciones del *Marco común europeo de referencia de las lenguas* (2002) para el nivel A2. Bajo el epígrafe de marco metodológico, presentamos la metodología a la que hemos recurrido para lograr alcanzar los objetivos planteados. En nuestro caso, se trata de la gamificación, por ello, respondemos a la pregunta ¿qué es la gamificación?, y recogemos según diversos autores el concepto y su uso en la enseñanza de lenguas extranjeras. Asimismo, añadimos los fundamentos teóricos de la gamificación mencionando la teoría del flujo desarrollada por el psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi en los años 70 que definió el estado de flujo que consideramos en nuestra propuesta. Después, contestaremos a las preguntas ¿por qué gamificar el aprendizaje de una lengua extranjera?, y, ¿qué es un *escape game*?, proporcionando el contexto y la pertinencia de estos métodos dentro de las prácticas innovadoras en FLE.

Tras todo ello, hacemos una descripción detallada de la intervención pedagógica y la presentación de los grupos-clases y participantes en la misma. Dentro de este punto, exponemos ampliamente, como acabamos de decir, el centro, el contexto de la intervención, los participantes en el equipo (departamento de Idiomas y tutora profesional de prácticas), los grupos-clases que fueron objeto de esta, la organización y preparación de la actuación, una vista general de las sesiones y el desarrollo de las mismas. Este apartado viene dado del análisis del contexto general del centro de prácticas y de la enseñanza de la especialidad de Francés. Se nutre de la observación realizada durante las prácticas del módulo genérico y del módulo específico, de las entrevistas con mi tutora profesional de prácticas y del diagnóstico, de la descripción del problema y de la situación que pretendíamos modificar, solucionar o mejorar.

Además, realizamos una evaluación y valoración de los resultados obtenidos tras la prueba de diagnóstico inicial, el *escape game*, la prueba postintervención y la encuesta de satisfacción final que hicimos para determinar el grado de éxito de nuestra intervención. En esta parte, proporcionamos gráficos y tablas con el fin de que el apoyo de estos datos pueda resultar de ayuda al lector al considerar los resultados de la actuación. Por último, a modo de conclusión, mostramos nuestras principales reflexiones tras haber realizado la intervención, los puntos débiles y de mejora, así como futuras líneas de actuación en las que seguir trabajando e investigando.

2. Marco teórico, legislativo y metodológico

En este apartado, plantearemos los marcos teórico, legislativo y metodológico en los que hemos basado nuestra intervención y que constituyen el apoyo científico y legislativo en el que situamos esta. Para su planteamiento, desarrollo y posterior análisis consideramos que estos marcos constituyen la esencia de nuestra intervención pedagógica y que, sin duda, señalan y plantean las líneas de actuación posteriores que formaron nuestras sesiones en el centro, así como nuestros presupuestos teóricos y reflexiones posteriores.

2.1 Marco teórico

En este punto, expondremos el marco teórico, no sin antes ocuparnos de abordar el concepto de «gramática» desde el momento en que constituye un eje esencial de nuestra actuación y nos parece oportuno tratarlo para contextualizar y entender la actuación académico y científica que llevamos a cabo.

2.1.1 Breve reseña histórica del concepto de «gramática»

La historia de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras nos muestra que la gramática siempre ha sido uno de los componentes de la lengua que han sido más trabajados y estudiados a lo largo de los siglos (Germain, 1993). Es por ello por lo que comenzaremos este apartado del marco teórico mostrando una breve reseña histórica de lo que ha significado la gramática para sus estudiosos. Antonio de Nebrija en su *Gramática de la lengua castellana* (1492:4) la consideraba como el «arte de las letras». Arnault y Lancelot en su *Grammaire générale et raisonnée de Port Royal* (1660) consideraban que la gramática es:

L'art de parler. Parler, est expliquer ses pensées par des signes que les hommes ont inventé à ce dessein. On a trouvé que les plus commodes signes étoient les sons et les voix. Mais parce que ces sons passent, on a inventé d'autres signes pour les rendre durables et visibles, qui sont les caractères de l'écriture, que les Grecs appellent [...], d'où est venu le mot de Grammaire. (Arnault et Lancelot, 1660: 1).

Vemos que esta concepción de la gramática como el arte de hablar, sigue presente en el siglo XVIII en el diccionario de la Real Academia Española de 1791 en el que encontramos la definición siguiente:

El arte de bien hablar y escribir. Es común a todas las Lenguas, y particular a cada una, y principio y fundamento de todas las ciencias. Enseña la pronunciación [iv.71] de las letras, la declinación de los nombres, la conjugación de los verbos, la construcción de las partes de la oración, el sonido y acento diverso de las partes de la oración, el sonido y acento diverso de las palabras, la distinción de las vocales y consonantes, y la orden de hablar con propiedad, pureza y policía. (Real Academia Española, 1791: 459)².

Posteriormente, Lamotte (1841) en *Grammaire de l'Académie, ou Principes de grammaire française* consideraba la gramática como el arte que enseña a hablar y escribir correctamente. Como vemos, existe la idea de corrección lingüística, en la que encontramos «bien» por contraposición a «mauvais» y se asocia «bien» a «correcto». Esta idea perdurará hasta bien entrado el siglo XX cuando Dubois (1973:226) ya nos muestra en su diccionario otra concepción de la gramática por la que se entiende una descripción completa de la lengua, con unos principios de organización, y que tiene en cuenta la fonología, la sintaxis, la lexicología y la semántica.

De las definiciones consultadas se puede deducir un peso fuerte de la herencia y tradición grecolatina presente en aquellas que la definen como un arte. Es la Escuela de Port Royal la que introduce en la gramática la noción del «arte del habla» (pues el arte de hablar, como tal, es muy antiguo), así como la noción de corrección que van a perpetuarse durante los siglos posteriores y que estará presente en la Real Academia Española. No es hasta el siglo XX con Chomsky, cuando la gramática se considera ya como una «descripción total de la lengua» (Ducrot y Torodov, 1972). Como vemos, resulta un elemento imprescindible en el estudio de la lengua y, en concreto, del francés como lengua extranjera como lo asegura ya a comienzos del siglo XXI Fougerouse (2001: 165), cuando afirma: «elle est incontournable pour quiconque veut apprendre à communiquer en français³».

En el ámbito del Francés como Lengua Extranjera (FLE) podemos considerar la definición de «gramática» que nos propone Croq (2006:117) con cuatro acepciones:

² En esta definición no tenemos una concepción de la gramática como corrección propiamente dicha. Se trata del arte de bien hablar y escribir. Señalamos y llamamos la atención sobre este «bien», como explicamos a continuación en el texto para explicitarlo, ya que lectores externos pueden no entenderlo y comprenderlo así.

³ Fíjese el lector en la idea de comunicación, tras el triunfo de los métodos comunicativos a finales del siglo XX se impone esta idea de comunicación como el objetivo del aprendizaje de lenguas en la enseñanza de lenguas extranjeras, notablemente en la enseñanza del FLE (Francés Lengua Extranjera).

1. Principio de organización de una lengua por la que los locutores, interiorizado por los usuarios de la lengua.
2. Actividad pedagógica cuyo objetivo es hablar y escribir correctamente a través de unas reglas de la lengua
3. Teoría sobre el funcionamiento interno de la lengua.
4. Conocimientos interiorizados de la lengua objeto que construye progresivamente la persona que aprende una lengua.

De este modo, este autor considera que la didáctica de las lenguas concierne la acepción 2 y 4 y se cuestiona sobre la naturaleza de la gramática, si esta debe ser implícita o explícita, el enfoque que se le debe dar inductivo (de los ejemplos a la regla) o deductivo (de la regla a los ejemplos). Además, constata que no hay acuerdo sobre la manera de enseñar la gramática ni tampoco sobre la utilidad incluso de enseñarla. (ibid.: 118). De hecho, como nos muestra Fougerouse (2001:166) la gramática sufrió un rechazo durante el período rígido en el que imperaba el enfoque comunicativo, sin embargo, afirma que esto no está ya al orden del día y vuelve a ser considerada como uno de los componentes lingüísticos más importantes en la clase de lengua.

Por otro lado, Bertocchini y Constanzo (2017, 191-208) advierten a su vez de la polisemia de la palabra «gramática», y, citando a Besse y Porquier, (1984) explican que la gramática es el funcionamiento interno de la lengua, la explicación más o menos metódica del conjunto de reglas que determinan el funcionamiento interno de una lengua y la teoría sobre el funcionamiento interno de las lenguas. Así, resuelven que la gramática interiorizada da cuenta de la competencia gramatical del usuario.

2.1.2. Corrientes y métodos de la enseñanza de la gramática en lenguas extranjeras

En este nuevo subapartado, mencionaremos algunas corrientes y métodos de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Podemos tener en cuenta, por ejemplo tal y como apuntan Bertocchini y Constanzo (ibid.) el método gramática/traducción o método directo, en el que se da la enseñanza de la gramática explícita por antonomasia, los métodos audiovisuales que prohíben toda explicación gramatical utilizando ejercicios estructurales con el fin de crear automatismos o el enfoque comunicativo con el que pasamos a hablar de las gramáticas en plural, pudiendo diferenciar entre una gramática escrita (que no es una transcripción de la oralidad) y una gramática oral (que no es una transcripción de lo escrito). Por otro lado, la gramática del sentido permite satisfacer las exigencias de aprendizaje de una lengua extranjera y el enfoque orientado a la acción, muy en boga en los últimos años de enseñanza del FLE y que tiene en cuenta este aspecto

semántico⁴. Llegados a este punto, estos autores se cuestionan sobre qué enfoque metodológico utilizar para la gramática hoy en día, dado que el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* nos proporciona un marco ecléctico, que no tiene en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje. Para resolver esta cuestión, los autores proponen un enfoque reflexivo basándose en una pedagogía integrada de la lengua materna/extranjera.

En consecuencia, se apoyan en las palabras de Jean-Claude Beacco (2010:246) que propone la puesta en marcha y el análisis de prácticas de clase reflexivas. Así, esta pedagogía se sustenta en lo que decía E. Roulet (1980:11), por la que el enseñante es el facilitador del aprendizaje, pero favoreciendo la autonomía del discente, guiando sus descubrimientos.

2.1.3 La enseñanza de la gramática en FLE: estado actual

Otros referentes en la enseñanza del FLE como Christine Tagliante (2006: 155-163) encuadran la enseñanza de la gramática desde un enfoque comunicativo o accional. Tagliante señala que el enfoque comunicativo pone en acción la comunicación; de este modo, el tratamiento de errores pasa a ser distinto y el término medio con respecto a otros enfoques consistiría en despertar en los aprendices un interés por descubrir por sí mismos el funcionamiento de la lengua y poder hablar. No obstante, constata que cada estudiante tiene sus hábitos de trabajo y de reflexión. Evidentemente, lo que para unos puede ser una actividad estimulante intelectualmente, para otros puede generar una situación de bloqueo y de frustración y, es por ello, que estos segundos preferirán una gramática explícita en lugar de una implícita.

La misma opinión tiene Gerard Vigner (2004) cuando señala que todos los alumnos no manifiestan la misma tendencia con respecto a la manera de abordar estas reglas de gramática. No obstante, «todos los aprendientes necesitan interiorizar las reglas de la gramática de una lengua si quieren poder producir espontáneamente enunciados pertinentes en esta lengua» (ibid.:129). Ciertos aprendices preferirán un enfoque más gramaticalizante con unos análisis claros, reglas definidas y otros se inclinarán hacia enfoques más lúdicos, por ejemplo, en la modalidad de juegos de rol, que integran la dimensión gramatical desde la ludificación juntando placer y trabajo. Señala que se debe

⁴ La publicación de *Grammaire du sens et de l'expression* (1992) de Patrick Charaudeau constituyó un punto de inflexión en el estudio de la gramática debido a que comenzó a abordarla desde el punto de vista de la semántica.

distinguir a los públicos que se han formado en una tradición escolar en la que la reflexión metalingüística tiene su lugar, puesto que, para ellos, el estudiar la gramática de manera explícita puede resultar interesante. En cambio, los públicos que no siguen esta tradición podrán beneficiarse de una formación apoyada en un metalenguaje ordinario, susceptible de dar lugar a un trabajo reflexivo, con actividades de reformulación que podrán permitir una mejor interiorización de las reglas (ibid.:128-129). En cualquier caso, como nos muestra Fougerouse (2001:167):

Pour un apprenant en français, apprendre la grammaire, même avec une approche traditionnelle, c'est parvenir progressivement à appréhender la langue. Il la perçoit comme un élément de stabilité parmi le nombre plus ou moins élevé de réalisations langagières potentiellement possibles pour un acte de parole. Ce dernier étant lié à la situation de communication.

Por otra parte, debemos comentar que el enfoque que propone Tagliante (2006) con respecto a la gramática resulta acertado puesto que trata la pedagogía del error. Es decir, el error es considerado como parte de la interlengua y del proceso de competencia lingüística transitoria del aprendiente. Esto es debido a que existen en el proceso de aprendizaje de la gramática las fases siguientes: conceptualización gramatical, sistematización, apropiación y fijación (ibid.).

Con respecto a los métodos y enfoques para enseñar la gramática, según Vigner (2004:130) la relación entre la regla y el uso puede llevarse a cabo a través de dos enfoques: el enfoque inductivo o el deductivo. En el deductivo el aprendiente se confronta con una o varias reglas expresadas de manera abstracta y, posteriormente, se le propone aplicarlas en una frase (a veces con poco contexto o fuera de un «texto» y sin «contexto comunicativo» definido). De este modo, el profesor presenta la regla en la pizarra, en una hoja o bien la que está presente en el método de lengua. Los ejercicios que se hacen a continuación siguen las reglas estudiadas y son ejercicios de mera aplicación. Por otro lado, en contraposición, según el mismo autor (2004: 123) tenemos el enfoque inductivo que consiste en partir de una situación de comunicación para animar al análisis por parte de los alumnos, guiados por el profesor. Con este otro enfoque se pasa de los ejemplos a la regla.

De este modo y tal y como constata Vigner (2004:17), los alumnos que deciden estudiar una lengua extranjera no tienen como objetivo asistir a una clase magistral de gramática (y mucho menos aquellos como nuestros alumnos de Educación Secundaria Obligatoria que se inician en el aprendizaje de una segunda lengua extranjera), sino más

bien aprender a hablar dicha lengua con una finalidad comunicativa. Este autor (ibid.: 18-24) nos muestra cómo puede ser la actitud de los alumnos frente al aprendizaje de la gramática según tres factores fundamentales.

En primer lugar, tenemos los factores culturales. Es cierto que el francés ha sido y es una lengua de larga tradición gramaticalizante. Sin embargo, tendremos que prestar atención a la tradición escolar de nuestros discentes. Es decir, la manera en la que hayan aprendido su lengua materna interviene de manera decisiva en cómo aprenden las lenguas extranjeras. Vigner (ibid.:19) pone el ejemplo del público germanoparlante con una fuerte tradición gramatical en su lengua materna, frente al público angloparlante menos interesado en una reflexión metalingüística por influencia de su lengua materna. Estos segundos preferirán enfoques implícitos, con un metalenguaje más simple, juegos de rol, simulaciones, etc. Además, debemos tener en cuenta que la mayoría de nuestros estudiantes, salvo alguna excepción, no serán especialistas en ciencias del lenguaje sino utilizadores eficaces de una lengua extranjera.

En segundo lugar, están los factores cognitivos. Los psicólogos como Pask (1988:87) distinguen a los individuos en dos grandes grupos: los sujetos serialistas u holistas (más vinculados al detalle y perfeccionistas) y los sujetos globalistas (más preocupados por la coherencia del conjunto que de la corrección formal)⁵. Los primeros preferirán un aprendizaje más memorístico, ya que cuentan con un sentido de la observación más desarrollado. En cambio, los segundos están menos preocupados en los pequeños detalles, lo que les interesa es el éxito del intercambio comunicativo. Así, tenemos distintos perfiles de aprendizaje y la gramática como objeto cultural que es, no debe menospreciar estos perfiles ni la pluralidad de nuestros aprendientes.

En tercer lugar, cabe mencionar los factores relativos a la edad. Evidentemente, el grado de madurez, el desarrollo intelectual, la capacidad de analizar, de reflexionar y formalizar de nuestros aprendientes marcará su proceso de aprendizaje y nuestra manera de enseñar. Se puede dividir a nuestros discentes en las siguientes franjas de edad: niños, adolescentes, grandes adolescentes y adultos. Cada edad tendrá unas necesidades, una forma distinta de afrontar el aprendizaje de la lengua y, por ende, la gramática. Es por

⁵ Gordon Pask (1928-1996) fue un psicólogo inglés que definió los estilos holista y serialista (según las tendencias en el procesamiento estratégico). Centró su análisis en el aspecto de la comprensión y la utilización de estrategias de aprendizaje y enunció su Teoría de la Conversación (1975). Se le considera el fundador de la teoría de la conversación aplicada al aprendizaje (Bazdresch Parada, 2012: 80).

ello por lo que debemos tener en cuenta la edad de nuestro público al preparar la clase de FLE ya que la adecuación de las actividades que preparemos a los intereses propios de su edad marcará el éxito o el fracaso de estas.

En todo caso, como mostraremos en el apartado del marco metodológico, dado el carácter optativo y opcional de la segunda lengua extranjera, el número de horas tan reducido con las que disponemos, la competencia gramatical debe ser tratada de una manera que resulte atractiva y motivadora para nuestros aprendientes (García Pradas y Vega García, 2005:490).

2.2 Marco legislativo

Actualmente, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España está regulada por la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), así como la Ley Orgánica de Educación (LOE). En el capítulo I (*Disposiciones generales*), artículo 2 (*Definiciones*) del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE Núm. 3, sábado 3 de enero de 2015, Sec. I. Pág. 172, apartado *d*) se establece que los contenidos son:

Un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias y ámbitos, en función de las etapas educativas o los programas en que participe el alumnado.

Igualmente, en el artículo 4 (*Currículo*), apartado 2.2. del Decreto 48/2015, del 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. (B.O.C.M. Núm. 118, miércoles 20 de mayo de 2015, página 12) se concreta que

Los contenidos se ordenan en asignaturas que, en Educación Secundaria Obligatoria, se clasifican en materias o ámbitos, en función de la propia etapa educativa, o bien de los programas en que participen los alumnos. Las materias pertenecerán a alguno de los tres bloques de asignaturas: troncales, específicas o de libre configuración autonómica.

En la Comunidad Autónoma de Madrid que es donde hemos realizado nuestra intervención pedagógica, la Segunda Lengua Extranjera: Francés se trata de una asignatura específica cuyos contenidos aparecen detallados en el Decreto 48/2015, de 14 de mayo de la Comunidad de Madrid (BOCM 20 de mayo de 2015). Este divide el estudio

de la asignatura en cuatro bloques: comprensión de textos orales, producción de textos orales: expresión e interacción, comprensión de textos escritos, producción de textos escritos: expresión e interacción. Cada uno de estos bloques contempla los siguientes aspectos: estrategias de producción o expresión, aspectos socioculturales y sociolingüísticos, contenidos específicos, funciones comunicativas y estructuras sintáctico-discursivas.

Según el Decreto 48/2015, los criterios de evaluación y los contenidos que hay que desarrollar son comunes para el primer ciclo de esta etapa (la Educación Secundaria Obligatoria) que comprende tres niveles. Al igual que 1º y 2º de la ESO, 3º de la ESO constituye un nivel bisagra que permite iniciarse en la adquisición del nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER, 2002). Los contenidos lingüísticos específicos de 3º de la ESO en este Decreto comprenden lo siguiente que concierne a las funciones del lenguaje y la gramática: repaso del *passé composé* y describir hábitos pasados, expresar la anterioridad: el imperfecto. Así, dentro del currículo y de los contenidos de 3º de ESO hemos articulado nuestra intervención prestando atención a estos contenidos gramaticales.

Según el MCER (2002:110), la competencia gramatical se puede definir como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos. En el nivel A2 de una lengua, el MCER nos señala que se es

Capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Saber comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Saber describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. (Consejo de Europa, 2002: 26).

El Marco prevé descriptores de todos los niveles para las competencias lingüística, sociolingüística, pragmática, además de las destrezas de comunicación escrita y oral (producción y comprensión). Según los elementos expuestos en el MCER, mostramos un cuadro resumen en el que se puede observar en qué consiste la competencia lingüística prevista para un estudiante en nivel A2:

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA GENERAL (2002:107)	
A2	<p>Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras.</p> <p>Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información.</p> <p>Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc.</p> <p>Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia, suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación poco frecuente.</p>
A1	<p>Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a los datos personales y a necesidades de tipo concreto.</p>

Tabla 1. Cuadro resumen de los niveles A1 y A2 de la competencia lingüística general según el MCER (2002:117).

En cuanto a la corrección gramatical para el nivel A2, presentamos también un cuadro recapitulativo que nos muestra la diferencia con el nivel anterior (A1) perteneciente a los cursos anteriores de la ESO. Debemos precisar que al ser 3º de la ESO un nivel de transición hacia el nivel A2, se considerará que esta corrección gramatical se encuentra en adquisición y, que, no será hasta 4º de la ESO cuando se alcance el nivel A2 propiamente dicho.

CORRECCIÓN GRAMATICAL (2002:111)	
A2	<p>Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir.</p>
A1	<p>Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.</p>

Tabla 2. Cuadro resumen de los niveles A1 y A2 de la corrección gramatical según el MCER (2002:111).

2.3 Marco metodológico

Anteriormente, hemos afirmado que el estudio de la lengua francesa en la Educación Secundaria Obligatoria tiene un carácter optativo como Segunda Lengua Extranjera, el número de horas lectivas es bastante reducido y, en muchas ocasiones, debido a la complejidad de la lengua y la falta de técnicas innovadoras en el proceso de enseñanza aprendizaje, muchos estudiantes sufren una desmotivación y desgana hacia los estudios de la Segunda Lengua Extranjera. Debido a esto y, como señalan García Pradas y Vega García (2005:490), debemos tratar la competencia gramatical de una manera que resulte atractiva y motivadora para nuestros estudiantes. Así, la metodología que utilizaremos en este trabajo seguirá el enfoque de la gamificación o ludificación (si preferimos la recomendación de uso de la Real Academia Española).

Coq en su *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2006:160) define «lúdique» como una actividad de aprendizaje lúdica que permite una comunicación entre aprendices (recogida de información, problema que hay que resolver, competición, creatividad, toma de decisiones, etc.). Está orientada a un objetivo de aprendizaje y permite a los aprendientes de utilizar de manera colaborativa y creativa el conjunto de sus recursos verbales y comunicativos.

2.3.1 ¿Qué es la gamificación? Concepto y uso en la enseñanza de lenguas extranjeras

Según Foncubierta y Rodríguez (2014:1) la gamificación se ha venido definiendo como «el empleo de elementos y del pensamiento del juego en contextos de no juego». Es decir, últimamente ha estado relacionada con ámbitos no educativos como la empresa, recursos humanos o la publicidad, que han comenzado a utilizarla dentro de las dinámicas de grupos, motivación de los trabajadores, selección del personal, etc. No obstante, los mismos autores advierten que la escuela siempre ha sido un contexto en el que el juego siempre ha estado y está presente. Por tanto, no apoyan la idea por la que la escuela es un contexto de no-juego, de hecho, afirman que probablemente en la oficina sí que puede ser este un elemento exógeno. Añaden además que gamificar es una actividad de aprendizaje más y que no solo significa jugar. Así, ofrecen una panorámica del concepto de gamificación en el que el concepto original proviene de otros ámbitos no académicos y este no se adapta a lo que nosotros entendemos por gamificación en educación. De este

modo, nos proporcionan una definición propia de la gamificación (ibid.:2) que reflejamos a continuación:

Técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) con el fin de enriquecer esta experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula.

Esta concepción va más allá del mero acto de motivar e incluye afrontar problemáticas como la dispersión, la inactividad, la no comprensión o la sensación de dificultad mediante el acto de implicar al alumno (*engagement*). En la Educación Secundaria Obligatoria debemos precisar que esto es un hecho bastante frecuente, por ello, los recursos que nos ofrece la gamificación pueden resultar valiosos.

2.3.2 Fundamentos teóricos de la gamificación

El juego y su influencia en el comportamiento de las personas se ha estudiado desde la psicología desde épocas tempranas como un elemento que permite modificar la conducta humana. Cabe mencionar la teoría del flujo desarrollada por el psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi en los años 70 y que definió el estado de flujo como «el momento en el que una persona se encuentra totalmente concentrada e inmersa en la tarea que está realizando» (Csikszentmihalyi, 1990 citado por Alejaldre Biel y García Jiménez, 2015).

Dentro de esta teoría cabe precisar la diferencia de estados de flujo que encontrará cada jugador dependiendo de la motivación, habilidad y competitividad. Así como apuntan Alejaldre Biel y García Jiménez (2015:75), «el objetivo del docente de lenguas extranjeras es buscar un nivel de flujo en el que los aprendientes ni se aburran ni se estresen ni tampoco sientan ansiedad».

Kevin Werbach y Dan Hunter (2012), según citan las mismas autoras, han distinguido tres elementos en la gamificación. En primer lugar, tenemos las mecánicas que son las partes básicas del juego e incluyen sus reglas y su funcionamiento. Por otro lado, tenemos las dinámicas que son la forma en la que se ponen en marcha las mecánicas, determinan el comportamiento y la motivación de los aprendientes. Finalmente, podemos encontrar los componentes, que son los recursos con los que contamos, las herramientas para diseñar una actividad gamificada. (ibid.:76). En el siguiente gráfico triangular se presentan estos tres elementos:

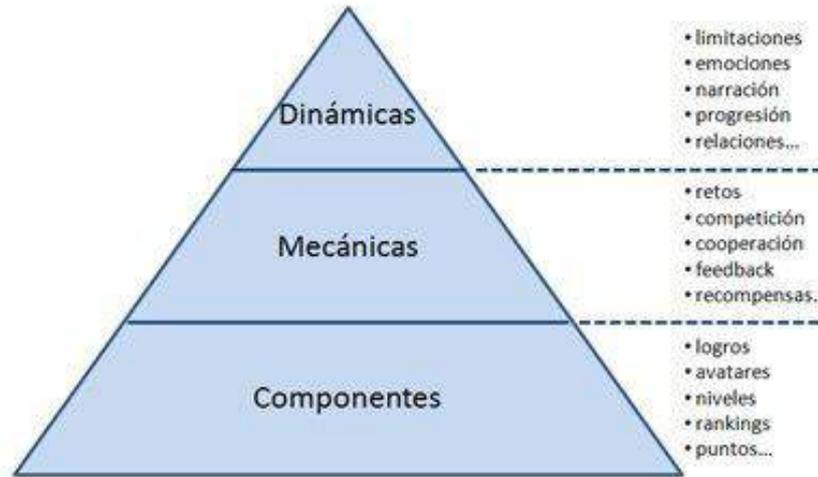


Figura 1. La jerarquía de los elementos de juego en la gamificación. Disponible en:

<http://blogs.icemd.com/blog-gamificacion-wanna-play-/la-jerarquia-de-los-elementos-de-juego-en-la-gamificacion/>

2.3.3 ¿Por qué gamificar el aprendizaje de una lengua extranjera?

Llegados a este punto nos podemos preguntar el porqué de decidimos por gamificar una actividad de aprendizaje, sobre todo en el ámbito de una lengua extranjera. Siguiendo a Foncubierta y Rodríguez (2014) que citan a Gabe Zichermann y Christopher Cunningham (2011):

La actividad gamificada repercute en el aumento de la predisposición psicológica a seguir en un estado activo. Este es un fenómeno que en psicología se denomina “estado de flujo”, y que consiste básicamente en el incremento de nuestra capacidad atencional, el aumento del rendimiento y del esfuerzo que somos capaces de dedicar a una tarea, la sensación de cierta suspensión temporal y un sentimiento de agrado que nos hace mejorar en nuestra capacidad de trabajo.

Sin embargo, como señalan los mismos autores la gamificación por sí sola no permite lograr esto, para el alumno al fin y al cabo lo más importante es tener la «sensación de haber aprendido algo». Por lo que esta metodología debe tener un sentido en nuestras clases y ser utilizada de manera consciente y reflexiva. Efectivamente, la tarea de aprendizaje debe suponer también un reto cognitivo, ya que, de no ser así, la actividad gamificada, al igual que cualquier otra puede provocar el desinterés del usuario debido a su monotonía. Debemos precisar que esto es de este modo si la actividad gamificada se repite hasta la saciedad causando el hastío de nuestros estudiantes. Por ello, la gamificación debe dosificarse y utilizarse en algunos momentos para que sus beneficios siempre resulten efectivos y siempre despierte el interés de los alumnos.

Desde el ámbito de la psicología del aprendizaje existen unos elementos en los que se apoya la gamificación como apuntan Foncubierta y Rodríguez (ibid.). Por un lado, ponen de relieve ese «pegamento emocional» (citando a Mora, 2013) con el que se atrapa la atención de los alumnos y la «implicación» que esto genera, yendo mucho más allá de la motivación y que resulta clave desde el punto de vista emocional. Así, la gamificación presenta una conexión clara con el componente emocional, puesto que lo que carece de este no suele llamar nuestra atención. Los autores hablan de los siguientes factores afectivos:

- A. Dependencia positiva (lo cooperativo): retos o desafíos
- B. La curiosidad y el aprendizaje experiencial: la narración
- C. Protección de la autoimagen y motivación: avatar
- D. Sentido de competencia: puntuaciones y tablas de resultados.
- E. Autonomía: barras de progreso y logros.
- F. Tolerancia al error: el pensamiento del juego y el *feedback* inmediato.

En nuestro trabajo presentaremos un *escape game* que se sustenta en la tesis de estos autores (2014:4) por la que afirman que:

Los estudios neurocientíficos destacan el modo en que la curiosidad estimula nuestra sed de aprendizaje. De los elementos de la gamificación que nos ayudan a traer la curiosidad al aula, cabe mencionar las resoluciones de enigmas, los vacíos de información, la narración y la creación de espacios enriquecidos por la imaginación en los que haya que resolver algo, satisfacer la sensación de privación, o responder preguntas fantásticas.

En el siguiente subapartado veremos en qué consisten los *escape game* y su pertinencia en el ámbito educativo de las lenguas extranjeras.

2.3.4 ¿Qué es un *escape game*? Contexto, concepto y prácticas innovadoras en FLE

De acuerdo con Cailloux (2019: 14), los *escape game* aparecen en Japon, primero en un marco de eventos festivos (fiestas privadas, bares), después en locales específicamente dedicados y puestos en escena de manera perenne. Un equipo de jugadores entra en una sala en la cual habrá que resolver los enigmas, a veces siguiendo un arco narrativo contextualizado, a fin de poder salir sin pasarse del tiempo dado, generalmente sesenta minutos. En 2010 hicieron su aparición en Europa a través de comerciales hongkoneses y singaporenses en Budapest en 2011, Londres en 2012 y París en 2013 con *Hinthunt*.

Este juego de evasión permite mejorar procesos cognitivos susceptibles de mejorar las competencias del individuo y crear una cohesión organizando estas competencias en un esfuerzo colectivo (ibid.). Así, Bouziane (2019: 30) nos da una definición sobre el concepto del *escape game* pedagógico:

Les *escape game* pédagogiques (ou *serious escape games*, SEG) sont, d'une part, des activités d'apprentissage riches qui soutiennent l'apprentissage des élèves, d'autre part des activités facilités par la mise en œuvre d'une ingénierie pédagogique avec la contribution de plusieurs acteurs.

De este modo, siguiendo a la misma autora, se trata de una actividad dividida en tareas que necesita de un escenario elaborado, que compete al dominio cognitivo, afectivo y psicomotor, centrada en el aprendiente favoreciendo un aprendizaje activo, movilizandovarias competencias, motivadora y fruto de una ingeniería pedagógica.

La pertinencia de estos soportes innovadores para el aprendizaje es clara, ya que el *escape game* tiene su impacto en el desarrollo neuronal (Foucher, 2019:24), de hecho, la plasticidad cerebral permite llegar a ser siempre mejor al jugador en los juegos de reflexión o de estrategia. La gamificación en el aprendizaje parece hoy un fenómeno de moda, pero llegados a este punto, nos podemos preguntar si en verdad la raíz de esto puede situarse en el origen de la humanidad, dado que el ser humano disfruta jugando y aprendiendo nuevos juegos, sin embargo, la misma autora (ibid.) señala que la ludificación del aprendizaje, en sus términos, podría provenir del siglo XIX, a partir de la era industrial.

Las virtudes y beneficios del juego y la gamificación con estas nuevas técnicas son numerosas, en primer lugar, como apoyo al aprendizaje, en términos de motivación, de gestión del riesgo, de la oportunidad de equivocarse, del papel de las emociones y de la estima personal. El rol que desempeña el error es esencial en estos juegos ya que permite progresar sin ser sancionado definitivamente (ibid.); lo que entronca con la pedagogía del error que señalaba Tagliante (2006).

Según el profesor e investigador quebequés Rolland Viau (2002) se pueden distinguir cuatro principios de motivación del aprendiz para comprometerse en un trabajo: experimentar un sentimiento de competencia hacia la tarea que le es propuesta, es decir tener confianza en sus capacidades de éxito; dar sentido a la actividad para comprometerse; disponer de un grado de autonomía suficiente para hacer y tomar decisiones; y, percibir la accesibilidad del objetivo en relación a su zona próxima de

desarrollo (ZPD). Asimismo, este autor enuncia diez reglas que pueden suscitar la motivación del alumno, la actividad debe ser:

-Significativa, dando sentido al alumno. Desde su lanzamiento, el juego de evasión propone la búsqueda de indicios, la resolución de enigmas para conseguir un fin común.

-Diversa, variando los ritmos. En un juego de evasión la propuesta de recorridos no lineales, la variedad de soportes y de competencias concurren a esta diversidad.

-Un desafío, el principio del juego de evasión, o *escape game*, nos muestra esto: salir de un lugar en un tiempo limitado.

-Atractiva desde el plano cognitivo. Este es el máximo desafío del juego de evasión: proponer tareas y desafíos con niveles de dificultad y complejidad distintos.

-Auténtica, es decir, contextualizada, anclada en lo real. Aquí es importante la escenificación y la narración. El lanzamiento del juego por un *teaser*, o una infografía interactiva moviliza fuertemente a los estudiantes.

-Hacer responsable, pidiendo al alumno que tome decisiones. En el juego los jugadores del equipo deben tomar decisiones evaluando los riesgos. El error toma así un papel formativo y permite progresar. Este error participa en el éxito del equipo y en la retroalimentación inmediata informando a los jugadores de la necesidad de ajustar en tiempo real sus propuestas.

-Colaborativa. La mayoría de los juegos de evasión se basan en la cooperación de los jugadores.

-Interdisciplinar. La oportunidad de combinar nociones y diferentes aspectos socioculturales es inmensa para la diversidad de los enigmas.

-Clara, en términos de las consignas dadas.

-Respetuosa con el ritmo de progresión y la gestión del tiempo. El juego de evasión impone una duración limitada, por lo que el profesor puede proveer de ayuda a los jugadores en caso de bloqueo.

Por último, retomamos las palabras de Ballonad-Berthois (2019: 27) que considera el juego de evasión como un vector de cambio. El impacto de los juegos de evasión es notable en las competencias sociales. Para atraer el interés y la curiosidad de los alumnos, la autora recomienda elaborar un video de abertura para sumergir al alumno en el escenario presentándole los elementos de la situación del juego: lugar, personajes, tiempo y objetivo que hay que cumplir. Para ello la elección de la música y de las

imágenes es crucial puesto que permite crear con ella un cierto suspense y da ganas al aprendizaje de saber más (ibid.: 28).

A modo de cierre de este apartado, entre los beneficios y puntos fuertes que podemos considerar, además de fomentar la curiosidad, de terminar en una victoria colectiva, de grupo, encontrar su lugar en este, la autora señala (ibid.) que se desarrollan otro tipo de competencias como la lógica, la resolución de problemas, la escucha del otro, la argumentación, la iniciativa y la autonomía, por tanto, competencias sociales y cívicas, indispensables en el mundo de hoy.

3. Descripción de la intervención pedagógica y presentación de los grupos-clases y participantes

En este punto mostraremos el contexto de nuestra intervención, y, de igual modo, presentaremos los participantes en la intervención didáctica y el grupo en el que se ha hecho la intervención.

3.1. Presentación del centro: contexto de la intervención

El centro de prácticas en el que hemos realizado nuestra intervención didáctica ha sido el Colegio Hermanos Amorós, localizado en el distrito de Carabanchel, el cual se divide en dos zonas, Carabanchel Alto y Bajo. El centro se sitúa en la primera, en el barrio de Buenavista, en la calle Joaquín Turina, 37. Según el padrón municipal el número de habitantes a 1 de enero 2020 es de 48 010. Se caracteriza por ser un barrio obrero de clase media. Con el fin de contextualizar el centro en su entorno se ha recabado información sobre el barrio y se ha encontrado lo siguiente. En un estudio realizado en 2018 para comprobar la vulnerabilidad de los barrios de Madrid, Buenavista se sitúa en el puesto 30 de un total de 128, ordenados de mayor a menor (Área de coordinación territorial y cooperación público social, 2018: 84). Estos datos reflejan el estatus social del entorno del centro. Sin embargo, debido a las características del centro que se exponen a continuación y al análisis del tipo de alumnado, esta realidad no se ve reflejada excesivamente en el mismo.

Según el Plan de Convivencia del centro, este se sitúa en una zona de predominio urbano, en el distrito de Carabanchel. De acuerdo con este plan, el alumnado del centro procede de un entorno económico medio-bajo, con un nivel sociocultural medio, y la población emigrante del centro se acerca al 10%. Los alumnos suelen residir cerca del

centro educativo, por lo que no se plantean problemas de desplazamiento ni existe transporte escolar. Además, conforme a mi tutora de prácticas, la gran mayoría de los alumnos son españoles y residentes en el barrio de Buenavista.

En relación con el carácter bilingüe del centro, cuentan con el programa *Arts Project*, cuyo objetivo es que los alumnos alcancen un nivel alto de inglés a través del teatro, la música y las artes. Además, forma parte del programa BEDA (*Bilingual English Development & Assessment*), una iniciativa de Escuelas Católicas de Madrid y University of Cambridge ESOL.

Los cursos a los que he asistido fueron dos grupos de 1º ESO, dos grupos de 2º ESO, tres grupos de 3º ESO, un grupo de 4º ESO y uno de 2º de Bachillerato. Tanto los alumnos que componen estas aulas, como el resto observado en los recreos e intercambios de clase, resulta bastante homogéneo. El número de alumnos de otras etnias es muy reducido, así como los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) siendo la mayoría alumnos con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y alumnos de altas capacidades. Sin embargo, los cursos a los que asistí no contaban con ningún alumno con necesidades educativas especiales (ACNEE) esto es debido a que Francés como Segunda Lengua Extranjera es elegida por los estudiantes que no deben cursar los refuerzos de Matemáticas o de Lengua castellana.

Como hemos apuntado, la mayoría de los alumnos residen en el barrio al que pertenece el colegio o en alguno de los alrededores. La realidad que caracteriza al barrio donde se encuentra, no se hace demasiado evidente en los alumnos del centro. Esto puede deberse a su carácter concertado y católico, lo que supone que los criterios de admisión del tipo de alumnado sirvan de sesgo para conseguir la homogeneidad citada, en comparación con otros centros públicos de la zona.

Un gran porcentaje de los alumnos estudian en este colegio desde la etapa de Infantil y/o Primaria. Tras entablar algunas conversaciones con los alumnos en recreos o intercambios de clase, he podido observar una diferencia entre estos y los que se han incorporado al colegio en Secundaria o Bachillerato. Mientras que los primeros sienten el colegio como algo propio y tienen más interiorizado el espíritu y valores que promueve el centro, en los segundos no están tan presentes estas características. Especialmente en los alumnos incorporados en Bachillerato, ya que estos vienen sobre todo de centros de la zona de Carabanchel Bajo que no cuentan con esta etapa.

3.2. Participantes en el equipo: el departamento de Idiomas y tutora de prácticas

El departamento de Francés del Colegio Hermanos Amorós se encuentra integrado en el departamento de Idiomas (del que forman parte los profesores y profesoras de Inglés y de Francés). En total imparten Francés tres profesoras, dos de ellas lo combinan con la enseñanza de Inglés avanzado y otra profesora que imparte Lengua Castellana y Literatura. Asumen la carga docente de Francés desde 1º de ESO hasta 2º de Bachillerato, los grupos varían según el curso habiendo cuatro grupos de francés en 1º de ESO y un único grupo en los cursos de Bachillerato.

Mi tutora de prácticas durante este curso académico 2020-2021 es profesora de Francés y de Inglés Avanzado en 2º de ESO. Francés lo imparte en dos grupos de 1º ESO, dos grupos de 2º ESO, tres grupos de 3º ESO (es tutora del grupo A de 3º ESO), un grupo de 4º ESO y a 2º de Bachillerato. Estudió el Grado de Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación en la Universidad Autónoma de Madrid con Primera Lengua Inglés y Segunda Lengua Francés. El Máster de Formación del Profesorado en ESO y Bachillerato lo realizó en la Universidad Camilo José Cela. En lo que respecta a las asignaturas en las que tiene asignada docencia, cabe mencionar que durante este curso académico Inglés lo imparte diariamente a un grupo de 2º de ESO dentro del programa de bilingüismo del centro por lo que comparte la asignatura con una asistente de conversación nativa proveniente de la India. Esto marca una gran diferencia con respecto a Francés puesto que no hay desdobles de grupos y no cuenta con la ayuda de un auxiliar de conversación externo, además de contar con solo dos sesiones semanales de 50 minutos.

Con respecto a mi formación personal, cursé el Grado de Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación en la Universidad Autónoma de Madrid con Primera Lengua Francés y Segunda Lengua Inglés, por lo que la afinidad de formación con mi tutora profesional era evidente. Además, estudié el Máster en Estudios Internacionales Francófonos en la Universidad Autónoma de Madrid y, actualmente, compagino mis estudios del Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato con el Programa de Doctorado en Filosofía y Ciencias del Lenguaje en la misma universidad bajo la dirección de la lingüista Marta Tordesillas Colado.

3.3. Presentación de los grupos-clases

Las circunstancias particulares de la pandemia de Covid-19 en la Comunidad de Madrid han hecho que, debido a la imposibilidad de guardar la distancia interpersonal recomendada por las autoridades sanitarias y la elevada ratio en las clases de secundaria, se debieran desdoblar los grupos de 3º de ESO en dos turnos: primer turno y segundo turno. Así, el Colegio Hermanos Amorós de Madrid ha organizado para el curso 2020-2021 la enseñanza siguiendo una modalidad híbrida combinando enseñanza presencial y enseñanza a distancia tanto en sincronía como en diacronía.

Así, mi tutora profesional me indicó que podría realizar la intervención pedagógica con los grupos de 3º ESO, a los que imparte docencia y con los que por circunstancias particulares de asistir a las tutorías y guardias de recreos hemos tenido un contacto más personal y directo. No obstante, en realidad podemos hablar de dos grupos dentro de cada 3º ya que debido a la peculiaridad del contexto en el que se desarrollaron las prácticas, cada grupo se encontraba desdoblado en dos turnos y las clases presenciales se solían repetir en los dos grupos totales conforme a lo programado (así una semana el turno 1 iba martes y jueves y a la siguiente iba el lunes, miércoles y viernes, y viceversa con el turno 2). Con todo ello, contamos con un total de dos grupos con un total de 54 alumnos.

Entre estos estudiantes pudimos observar diferentes formas y estilos de aprendizaje al enfrentarse al estudio del Francés como Segunda Lengua Extranjera. Algunos de los discentes consideraban la materia como demasiado complicada, sobre todo en lo que respecta a la gramática, y, es por ello, que se encontraban desmotivados con respecto al Francés y mostraban errores básicos que arrastraban según mi tutora profesional y que se repetían desde hace varios cursos pese a haberlos repasado de manera continua a lo largo del presente. Por ello, decidimos utilizar este tipo de metodología innovadora para abordar la enseñanza de contenidos gramaticales como veremos a continuación.

3.4. Organización y preparación de la intervención pedagógica

Para la organización y preparación de las sesiones en las que hicimos nuestra intervención pedagógica convenimos junto a nuestra tutora profesional trabajar esos contenidos gramaticales en contexto, es decir, no queríamos trabajar la gramática desde un enfoque estructuralista utilizando solo ejercicios de rellenar huecos, ni tampoco limitarnos al libro de texto que se utiliza durante las clases. De esta manera, debido a que algunos estudiantes habían hablado sobre la serie de Netflix, Lupin y que querían saber más sobre los libros en los que se basa, nos servimos de todo ello para trabajar a la vez

contenidos socioculturales, ya que la lengua nos permite hacerlo y el tipo de metodología que utilizamos es propicia para introducirlos de un modo pertinente y que pensamos que podía enriquecer el aprendizaje de nuestros estudiantes.

En el epígrafe siguiente mostraremos una primera aproximación a la presentación de la actuación, después de la cual procederemos a detallar el desarrollo de cada sesión haciendo referencia a los tiempos empleados en cada actividad y la valoración de las dificultades encontradas y de los aspectos más relevantes de cada sesión y actividad de la intervención.

3.5. Vista general de las sesiones

ETAPAS	NÚMERO DE SESIONES	ACTIVIDADES PROPUESTAS	TIEMPOS INTERNOS ⁶
ETAPA 0 Presentación, cuestionario pre-intervención para determinar el estado del grupo sobre los aspectos que se pretenden mejorar	Sesión 1	Actividad 1: Repaso verbos de la semana, ejercicios <i>présent progressif, passé recent, futur proche</i>	10 minutos
		Actividad 2: Comprensión escrita con gramática en contexto	7 minutos
		Actividad 3: Explicación gramatical del imperfecto y ejercicios breves	8 minutos
		Actividad 4: Recogida de datos a través de una prueba diagnóstica inicial con <i>Kahoot</i>	20 minutos
ETAPA 1 Intervención	Sesión 2	Actividad 1: Ejercicio de comprensión oral con lectura de los enunciados, lectura con la transcripción página 38	10 minutos
		Actividad 2: Explicación de los puntos de gramática propuestos: <i>imperfecto y passé composé</i>	10 minutos
		Actividad 3: Fonética del imperfecto y trabalenguas	10 minutos
		Actividad 4: Ejercicios del cuaderno de actividades sobre el imperfecto	15 minutos
	Sesión 3 ESCAPE GAME	Actividad 1: Vídeo e introducción al <i>escape game</i>	10 minutos
		Actividad 2: Primer enigma. La carta de la condesa	7 minutos
		Actividad 3: Segundo enigma. El tráiler de la serie <i>Lupin</i>	10 minutos
		Actividad 4: Tercer enigma. El interrogatorio	8 minutos
		Actividad 5: Cuarto enigma. El cofre virtual. Cierre del <i>escape game</i>	10 minutos
ETAPA 2 Valoración de la intervención	Sesión 4	Actividad 1: Ejercicio de comprensión escrita del libro página 42	15 minutos
		Actividad 2: Prueba diagnóstica final o postintervención con <i>Socrative</i>	20 minutos
		Actividad 3: Valoración de la intervención	5 minutos
		Actividad 4: Cuestionario de satisfacción	5 minutos

Tabla 3. Vista general de las sesiones de nuestra intervención pedagógica.

⁶ Para considerar los tiempos internos de cada actividad se decidió hacer la temporalización contando con 45 minutos en lugar de los 50 minutos estimados para la clase de Francés como Segunda Lengua Extranjera. Nuestra motivación para ello viene dada a que en la práctica real vista durante nuestras prácticas tanto del módulo genérico como del módulo específico estos 50 minutos nunca son completos. Por lo que el docente debe tener esto en cuenta para la temporalización de las clases y actividades.

3.6 Desarrollo de las sesiones

PRIMERA SESIÓN: 15, 16, 17 de marzo de 2021 (primer turno) 17, 18, 19 de marzo de 2021 (segundo turno)			
Actividades	Competencias trabajadas	Recursos	Temporalización
1. Repaso de verbos con la sección <i>Verbes de la semaine</i> . Explicación y ejercicios <i>présent progressif, passé récent, futur proche</i>	Vocabulario, gramática y comprensión oral	Ordenador y proyector para compartir en la pantalla la presentación PowerPoint y la pizarra virtual <i>Classroomscreen</i> . Cuadernos de los estudiantes para tomar notas	10 minutos
2. Comprensión escrita del texto de la página 40 del <i>Livre de l'élève</i>	Comprensión escrita, gramática y producción oral	Ordenador, libro digital del estudiante, proyector, pizarra virtual <i>Classroomscreen</i>	7 minutos
3. Explicación del imperfecto y práctica oral	Gramática, comprensión y producción oral	Pizarra virtual para escribir la formación del imperfecto con ejemplos y cuadernos de los estudiantes para tomar notas.	8 minutos
4. Prueba diagnóstica inicial	Gramática, comprensión escrita	Ordenador, proyector y teléfonos móviles de los estudiantes	20 minutos

Tabla 4. Desarrollo de la primera sesión.

En la primera sesión se realizaron cuatro actividades que detallamos a continuación:

- **Actividad 1. Repaso de los verbos de la semana**

Tal y como venía haciendo mi tutora profesional, cada semana elaboraba una presentación PowerPoint con una lista de verbos para marcarle a los estudiantes el reto de aprenderse los cada semana. Por ello, siguiendo su consejo incluimos esta actividad en

nuestra intervención. Los alumnos copiaban en sus cuadernos de francés los verbos que iban ver cada semana y, después de anotarlos y la pertinente explicación gramatical, se hacen ejercicios simples con ellos. Los ejercicios que hicimos fueron con imágenes, los estudiantes debían mirar las imágenes que aparecían en la presentación que se proyectaba e intentar construir frases simples con ellas con el fin de poner en práctica los verbos que se trabajaban esa semana.

Para formar el imperfecto, tenían lagunas o se equivocan conjugando los verbos en presente por lo que mi tutora estimó conveniente que empezásemos repasando estos verbos de la primera conjugación. Además, se introducen nuevos tiempos de repaso que vieron en 2º ESO pero que aparecen a su vez en los contenidos curriculares de 3º ESO: *présent progressif* (*être en train de*+infinitivo), *passé récent* (*venir de*+infinitivo) y *futur proche* (*aller*+infinitivo).

- **Actividad 2. Comprensión escrita del texto breve propuesto en el método**

En esta actividad se les propuso el texto de la página 40 del método de francés *Promenade 3* de la editorial SM, del *Livre de l'élève*, el cual utilizan los estudiantes normalmente durante las clases. En lugar de escoger nosotros a los alumnos y con el fin de mantenerlos atentos durante la clase elegíamos a un alumno al azar con la plataforma *Classroomscreen* para que leyese el texto. Posteriormente, con la misma herramienta escogíamos a otro estudiante para que explicase al resto de qué trataba el fragmento que habían leído. Finalmente, les pedíamos que subrayasen los verbos que tuviesen n las mismas terminaciones que el cuadro rosa de gramática de la misma página. Para esto último, les dimos cinco minutos y corregimos acto seguido. El texto se encuentra disponible en el Anexo 3.

- **Actividad 3. Explicación del imperfecto y práctica oral**

Ahora, después de haber hecho la actividad previa, se abordó el contenido gramatical del imperfecto. Para tratarlo, se les pidió a los alumnos decir ejemplos en español sobre lo que es el imperfecto en su lengua materna y, así, trabajar a partir de sus conocimientos previos. Posteriormente, les explicamos cómo se hace en francés la formación del imperfecto con ejemplos de verbos que conocen y les pedimos que escribieran en sus cuadernos o archivadores cómo es este proceso.

Con el fin de trabajar la producción oral, con la misma herramienta eligiendo a los discentes al azar, les preguntamos qué hacían de pequeños y que lo comparasen con lo que hacían ahora. Como ejemplo de frase se les propuso la siguiente: «Quand j'étais petit, je jouais au foot. Et toi qu'est-ce que tu faisais quand tu étais petit ou petite ? Maintenant, je fais de la natation». Las respuestas de los estudiantes resultaron bastante creativas puesto que normalmente no hacían estos pequeños ejercicios de interacción oral en clase. Además, se les preguntaba el por qué y debían intentar justificarlo sin recurrir al español. No obstante, se les intentaba ayudar siempre desde el francés y sin recurrir a la lengua materna.

- **Actividad 4. Realización de la prueba diagnóstica inicial con *Kahoot***

Llegados a este punto, debemos precisar que se les avisó días anteriores que debían traer el móvil a clase para el juego que íbamos a hacer. A los alumnos esto no les resultó extraño ya que están acostumbrados a realizar ejercicios mediante herramientas interactivas y gamificadoras como *Kahoot* en otras asignaturas. De este modo, aprovechamos esto para introducir el juego en Francés tras las explicaciones gramaticales y con el fin de que siguiesen practicando estos contenidos de una manera más lúdica e interactiva.

Dicha herramienta resulta bastante conocida y utilizada en el mundo de la educación. Permite a los alumnos responder a preguntas que se proyectan en la pizarra a través de cuatro colores: azul, verde, amarillo y rojo con un tiempo limitado. Los aprendices se encuentran familiarizados con su uso y estos deben acceder al juego a través de un código que introducen en sus teléfonos móviles. Las respuestas correctas se muestran cuando todos han respondido y la aplicación va construyendo un breve ranking en el que los estudiantes ven quién ha obtenido más puntuación al contestar acertadamente a las preguntas y tardando menos tiempo que el resto. No obstante, una de las dificultades que constatamos al hacer esta prueba fue que algunos alumnos no tenían datos móviles e Internet en sus teléfonos, por lo que los animamos a ponerse con algún compañero o compañera, guardando las distancias de seguridad según el protocolo Covid-19. Asimismo, observamos que algunos estudiantes con dispositivos más antiguos o que tenían una conexión más lenta, no podían responder tan rápido como les hubiera gustado o se les bloqueaba durante unos segundos la aplicación.

Pese a ello, los alentábamos a que perseverasen y que tuviesen paciencia, ya que

no se trataba de una prueba calificable y que era solo para practicar los contenidos vistos durante la sesión jugando. Así, contamos con unas 48 respuestas de todos los grupos, ya que como hemos mencionado, algunos alumnos no tenían disponibles sus dispositivos móviles o, bien, habían olvidado traerlos al centro ese día. Sin embargo, el elevado número de respuestas nos permite extraer resultados gracias a que *Kahoot* nos posibilita observar las respuestas de nuestros estudiantes y obtener una retroalimentación.

SEGUNDA SESIÓN 17, 18 de marzo de 2021 (primer turno)			
24, 25 de marzo de 2021 (segundo turno)			
Actividades	Competencias trabajadas	Recursos	Temporalización
1. Ejercicio de comprensión oral y escrita de la página 38 del libro del alumno	Comprensión oral, comprensión escrita, producción oral	Ordenador, proyector, libro del estudiante en formato digital, altavoces	10 minutos
2. Explicación de los puntos de gramática: imperfecto y repaso de <i>passé composé</i>	Comprensión oral, producción oral	Ordenador, proyector, plataforma <i>Classroomscreen</i>	10 minutos
3. Fonética del imperfecto y ejercicio de trabalenguas	Producción oral, fonética, gramática	Ordenador, altavoces, proyector, libro en formato digital	10 minutos
4. Ejercicios del cuaderno de actividades sobre el imperfecto.	Gramática y comprensión escrita	Ordenador, proyector, cuaderno de ejercicios en formato digital, <i>Classroomscreen</i>	15 minutos

Tabla 5. Desarrollo de la segunda sesión.

En la segunda sesión se realizaron las siguientes actividades:

- **Actividad 1. Ejercicio de comprensión oral y escrita**

Para esta sesión de desarrollo de nuestra intervención propusimos realizar un ejercicio de comprensión oral y escrita de la página 38 del *Livre de l'élève* (se puede consultar en el Anexo 5). Comenzamos la clase preguntando si sabían lo que era un avatar y después de esta breve pregunta fueron leyendo cada uno una frase siguiendo el orden de las filas de clase. Así, pudimos además trabajar la pronunciación y la fonética de las palabras en

las que tenían más dificultades, del mismo modo que corregir ciertos vicios fonéticos que habíamos ido detectando durante las sesiones de observación anteriores a nuestra intervención pedagógica. Después de leerlo, hicimos preguntas de vocabulario que desconocían y se lo explicamos utilizando el francés como lengua del aula, sirviéndonos de los gestos y de la mímica además de palabras que conocían, antes de utilizar el español y dar la traducción directamente, como habíamos observado que se hacía normalmente en las sesiones previas.

- **Actividad 2. Explicación de los puntos de gramática: imperfecto y *passé composé***

La segunda actividad consistió en la explicación de los puntos de gramática centrales de nuestra intervención, imperfecto y *passé composé*. Para la exposición de los contenidos recurrimos a la clase magistral, justificamos la pertinencia de este tipo de técnica de enseñanza basada en la exposición de los contenidos como señala Herrán (2009:253) si es «acorde con las edades e intereses de los alumnos de referencia puede ser una técnica generadora de intensa actividad intelectual, altamente formativa». Además, hicimos algunos ejemplos con verbos que conocían conjugando los verbos primero en presente hasta la primera persona del plural y añadiendo las terminaciones del imperfecto de indicativo.

No obstante, empleamos esta técnica más para la explicación del imperfecto, para el *passé composé* como era un tiempo que nuestros estudiantes vieron en 2º ESO, según mi tutora profesional, se trató de hacer un repaso preguntándoles si se acordaban y sacando la regla entre todos, poniéndoles ejemplos y deduciendo la regla de una manera inductiva, sobre todo al recordar la concordancia de los participios de pasado con el auxiliar *être* y los verbos pronominales. Utilizamos también una presentación que habíamos preparado para 2º ESO con la herramienta *Genially* para explicar el *passé composé* con el verbo *avoir* que se puede consultar en el Anexo 6.

- **Actividad 3. Fonética del imperfecto y trabalenguas**

En esta tercera actividad, propusimos hacer el trabalenguas de la página 42 del libro para trabajar la fonética del imperfecto (disponible en el Anexo 7). Estas actividades de fonética casi nunca las hacen y fue tras nuestras sesiones de observación y de la

recomendación de nuestra tutora profesional, que decidimos incluirlo como una actividad amena y lúdica, distinta al modo de trabajar la fonética que se realizaba en clase. Así, explicamos los diferentes tipos de «e» que existen en francés: [e], [ɛ] y [ə] y lo útiles que son para distinguir los tiempos verbales como el *passé composé*, infinitivo, presente o imperfecto.

Los estudiantes fueron invitados a hacer y practicar el trabalenguas voluntariamente y repetir los esquemas entonativos y rítmicos. La participación de los estudiantes fue bastante alta y no dio tiempo a todos los que se presentaron voluntariamente a realizar la actividad, que fue bastante motivadora dada la alta participación. Decidimos pues, en nuestras futuras clases introducir este tipo de ejercicios, ya que resulta una actividad atractiva para nuestros alumnos y, además, permite practicar y trabajar de modo específico, una parte de la lengua que en el caso de la lengua francesa es fundamental debido a la diferencia de significado que puede conllevar.

- **Actividad 4. Ejercicios del cuaderno de actividades sobre el imperfecto**

Después de esta actividad más lúdica, decidimos trabajar con ejercicios del *Cahier d'activités* del método de francés *Promenade 3* que es el que utilizan nuestros alumnos. Según el criterio de nuestra tutora profesional, este tipo de actividades son necesarias para que los alumnos se centren y que realicen otro tipo de actividades que podrían ser consideradas como menos lúdicas, pero a la vez necesarias para nuestros estudiantes para trabajar de manera consciente los contenidos. Los ejercicios (disponibles en el Anexo 8) consistían en conjugar primero algunos verbos con *nous* en presente y, posteriormente, formar el imperfecto. El segundo ejercicio trataba de escribir un texto que se encontraba en presente, en imperfecto. Después de darles unos minutos para hacerlos los corregimos conjuntamente.

<p style="text-align: center;">TERCERA SESIÓN ESCAPE GAME 6, 7, 12 de abril de 2021 (primer turno) 7, 8, 9 de abril de 2021 (segundo turno)</p>			
Actividades	Competencias trabajadas	Recursos	Temporalización
1. Video introducción al Escape Game	Comprensión y producción orales	Ordenador, proyector, altavoces.	10 minutos
2. Primer enigma: La carta de la condesa	Comprensión escrita y gramática	Ordenador, proyector.	7 minutos
3. Segundo enigma: El trailer de la serie Lupin	Comprensión oral	Ordenador, proyector, altavoces.	10 minutos
4. Tercer enigma: El interrogatorio	Comprensión escrita y oral, gramática y producción oral	Ordenador, proyector, altavoces, teléfonos móviles de los estudiantes y <i>Classroomscreen</i> .	8 minutos
5. Cuarto enigma: El cofre virtual y cierre de la actividad	Gramática y producción escrita	Ordenador, proyector, altavoces, teléfonos móviles de los estudiantes y <i>Classroomscreen</i> .	10 minutos

Tabla 6. Desarrollo de la tercera sesión.

Esta sesión se dedicó por completo al *escape game* que diseñamos y que constituye el eje de nuestra intervención. En esta sesión, se trabajaron los siguientes contenidos que podemos ver a modo de tabla, todos correspondientes a 3º ESO y conforme a la programación que la profesora titular de la asignatura había preparado para el tema que estaban abordando en ese preciso momento del curso académico. Una de nuestras principales motivaciones para abordar este tipo de contenidos ha sido, como hemos comentado, ofrecer a los estudiantes una nueva manera de ver los contenidos gramaticales, entre otros, lúdica, con la que pudiesen modificar su visión y prejuicios hacia el francés como una clase aburrida y desmotivadora. Al ser la sesión principal de nuestra intervención, nos permitiremos extendernos un poco más en este punto.

Contenidos

Gramática
Los pronombres indefinidos : <i>quelqu'un, quelque chose, personne, rien</i>
La negación con <i>ne...rien et ne...personne</i>
El imperfecto
El <i>passé composé</i> (repaso)
Léxico
Las profesiones, los lugares de trabajo
La ayuda, las necesidades y sensaciones, la salud
La descripción del físico, la ropa y los accesorios, las marcas y los objetos
Aspecto sociocultural
La literatura y las series francesas actuales
Paris y sus principales monumentos
La Belle Époque en Paris
Personajes francófonos (Maurice Leblanc, Louis XVI, Marie Antoinette, Madame de Staël, Omar Sy...)
La Revolución francesa

Tabla 7. Contenidos trabajados en la tercera sesión

Objetivos específicos de la sesión

- Comprender con la ayuda de los subtítulos el tráiler de una serie.
- Identificar el imperfecto y sus terminaciones.
- Poder hacer preguntas utilizando los tiempos del pasado.
- Conjugar distintos verbos en *passé composé* y en imperfecto.

Recursos

Proyector, ordenador, altavoces, fotocopias de la hoja de pistas para los alumnos.

Metodología

Se trabajó con los alumnos que asisten de manera presencial a las clases. Se trata de una metodología activa y orientada a la acción por lo que es necesaria la participación dinámica y atenta de los estudiantes. Estos deberán ir resolviendo enigmas para poder conseguir la pista final y poder salir del *escape game* por lo que para ello disponían de un tiempo limitado.

- **Introducción a la actividad**

Para el buen desarrollo de la sesión se preparó un vídeo introducción con subtítulos⁷ en el que, como nos indica Ballonad-Berthois (2019:28), se crea con el fin de hacer entrar en el universo del juego. El vídeo sitúa la acción en 1907 en el París de la Belle Époque, esto da pie a explicar en qué consistió dicho periodo en Francia, además de poder mostrar algunas imágenes en Google como solicitaron los alumnos. La música que incluye el vídeo es *La vie en rose* de Edith Piaf. Por otro lado, este *escape game* de revisión y repaso para 3º ESO se apoya en la serie *Lupin* y en el universo de los libros de Maurice Leblanc que es cercano a la historia del *escape game*.

Los estudiantes reciben su misión en el vídeo de un nuevo personaje, la condesa de Cagliostro que les solicitará su ayuda como banda de ladrones para poder conseguir antes que Arsène Lupin una pista que les hará llegar al tesoro de los reyes de Francia y recibir una parte del botín como recompensa. En este punto, se les preguntó en francés qué pasó con los reyes de Francia tras la Revolución francesa, qué implicó dicha Revolución y por qué hoy en día Francia es una república y no una monarquía como España. Asimismo, se les habló de los reyes de Francia durante la Revolución (Louis XVI y Marie Antoinette) así como su decapitación durante la época del Terror revolucionario, como del lema de Francia «Liberté, égalité et fraternité» que comenzó a circular en esta época. Es importante puntualizar que el juego lo debieron realizar con el mayor silencio posible y con cuidado para que la policía no les descubra (esta consigna resulta importante en la gestión del aula gamificada).

Debido a la normativa Covid-19, el hacer este tipo de clase gamificada encontraba bastantes restricciones en el sentido de poder hacer grupos, que los alumnos contasen con materiales que pudiesen tocar y manipular entre ellos, entonces se decidió que la clase constituyese un gran grupo que debía ir resolviendo los enigmas que les permitían repasar contenidos léxicos, gramaticales, aspectos socioculturales y competencias contempladas en el currículo de 3º ESO para recuperar un mensaje que entregan a la condesa y que les permite salir de la sala. Esta dificultad que encontramos debido a las restricciones de dicha normativa nos hizo perder el elemento de competición entre equipos. Sin embargo,

⁷ El vídeo se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=l-76ztOGgFo>
Igualmente, en el Anexo 9 se puede encontrar la transcripción de dicho vídeo.

al tratarse de una experiencia nueva e innovadora los estudiantes respondieron favorablemente ya que todos se implicaron en poder salir de la sala resolviendo los enigmas.

- **Primer enigma: La carta de la condesa**

En esta primera actividad de esta sesión, los estudiantes recibían una carta de la condesa de Cagliostro (ver Anexo 12) que se proyectaba y que debían leer, dicho documento encerraba un mensaje secreto, en el que, por medio de las pistas que tenían en la hoja de pistas debían averiguar a través de las terminaciones de los verbos que se encontraban en imperfecto. Con un total de dieciséis verbos, los alumnos anotar estos verbos en orden en la hoja de pistas, y, mediante las iniciales, descubrir el mensaje oculto que era « Prends le portable ». Debido a que tenían ritmos de trabajo distintos, los estudiantes se ayudaban entre ellos y, al final, se organizaban para entre todos tener los verbos en imperfecto para obtener la combinación secreta.

- **Segundo enigma: El tráiler de la serie Lupin**

Después, los estudiantes visionaron el trailer de la serie Lupin de Netflix⁸. El primer visionado lo hicieron sin subtítulos, pero ante la dificultad de comprender el vídeo, incorporamos también los subtítulos. A través de un código QR los alumnos podían responder a un cuestionario de Google Forms con el que observamos su grado de comprensión del video y su competencia sociocultural.



Figura 2. Código QR utilizado en el segundo enigma del escape game.

⁸ El vídeo está disponible en el siguiente enlace <https://www.youtube.com/watch?v=0OsmsHGgNP8>

La pista que se les daba eran los principales documentos de París que aparecían en el vídeo. Los estudiantes debían anotarlos en sus hojas de pistas. Las preguntas disponibles en el Google Forms eran de comprensión general y de comprensión específica. Antes de realizar el visionado, se les preguntó qué es una « bande annonce » y les explicamos en francés en lo que consistía, ya que como actividad de preescucha pensamos que era necesario conocer el tipo de documento que iban a ver. Además, se les preguntó si habían visto la serie, y, bastantes comentaron que sí pero en español, se les animó a comentar a sus compañeros en qué consistía la serie para que pudiesen entender mejor el vídeo. Como apunte curioso, cabe mencionar a un estudiante de uno de los grupos que había leído los libros de Maurice Leblanc ya que los tenía en casa y se le animó a que hablase de ellos al resto de los compañeros.

Las dificultades que encontramos fueron las mismas que al realizar el *Kahoot* o prueba de diagnóstico inicial, hubo estudiantes que no tenían los móviles operativos o que no eran capaces de acceder al cuestionario, si bien estos eran una minoría, se les animó a ponerse por parejas respetando la normativa Covid-19.

- **Tercer enigma: el interrogatorio**

En este tercer enigma, se les mostraba una foto de un cuadro de Madame de Staël y se les comentaba que fue una escritora y filósofa enemiga de Napoleón, se les comentaba un poco su historia y cómo escribió *Réflexions sur le procès de la reine* (1793), además de sus novelas y ensayos. Se les decía que el collar de la reina María Antonieta, que formaba parte del tesoro de los reyes de Francia y que fue guardado antes de su decapitación en 1793 había sido robado y que quizás Madame de Staël era una viajera en el tiempo al servicio de Arsène Lupin. Este elemento mágico resulta imprescindible en un *escape game* en el que los alumnos se encuentran ya inmersos, por lo que no les parece extraño cuando ya se encuentran dentro de la historia y preparados a resolver los enigmas que faltan por resolver para conseguir el reto final de salir de la sala en el tiempo propuesto.

Se les pedía resolver el misterio haciendo preguntas al personal de la sala que estaba en ese momento en el museo vigilando. El personal de la sala lo constituíamos los profesores de la asignatura, por lo que debían conjugar correctamente las preguntas que se les mostraban en la pizarra en *passé composé*, además de formularlas para que les respondiésemos y anotasen en sus hojas de pistas, a modo de dictado, las respuestas que

les dábamos como pistas. Las preguntas eran un ejercicio tradicional de rellenar huecos, pero el trasfondo de la historia y la metodología gamificadora hacían que lo que podía ser un ejercicio menos ameno, fuese una experiencia de grupo en la que se ayudaban y cooperaban entre ellos para recordar cómo se formaba el *passé composé*, ver la concordancia si esta era necesaria o no, el auxiliar adecuado, qué significaba «quelqu'un» o «rien». Además, el hecho de escribir a modo de dictado las respuestas a las preguntas constituyó un buen método de trabajar la ortografía y la comprensión oral, ya que nunca habían trabajado este aspecto sin un soporte visual, o sin que la profesora escribiese las respuestas en la pizarra tradicional o virtual.

- **Cuarto enigma: Cofre virtual**

En esta última actividad de la sesión, el cofre virtual, debían acceder con otro código QR disponible en su hoja de pistas. La combinación para abrir el cofre virtual del cuarto enigma era escribir correctamente en imperfecto en tercera persona del plural el verbo «commencer». Este verbo lo vimos durante la primera sesión y se le indicó que tenía un elemento especial, la c cedilla «ç» que se pronunciaba como una /s/ y que debían fijarse muy bien en su escritura ya que la ortografía de este verbo es peculiar según la persona a la que se conjuga, en imperfecto todas llevan ce cedilla salvo las personas «nous» y «vous» que serían «commencions» y «commenciez».

Con mi tutora profesional convenimos la importancia de recordar este aspecto gramatical y ortográfico, ya que numerosos estudiantes no recordaban este signo ortográfico ni tampoco la pronunciación, así que dimos también una breve clase de fonética y lo repasamos cuando hubo dudas en el *escape game*. En otros grupos, lo recordaban de la clase anterior y cooperaron entre ellos para explicarlo para los que no se acordaban. La escritura correcta de dicha forma verbal los llevaría a la última pista final como mostramos a continuación con las imágenes:

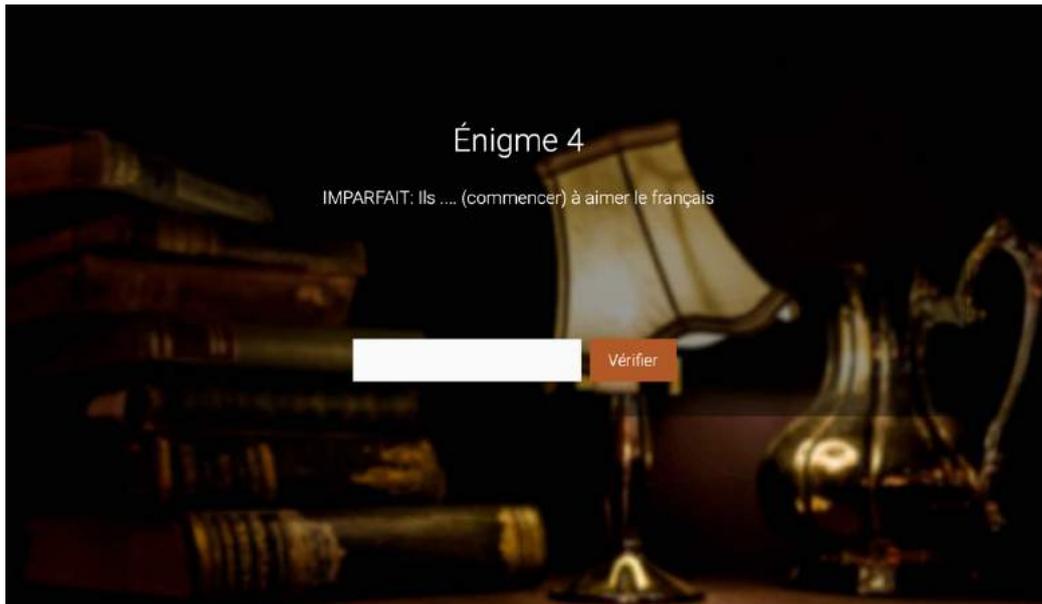


Ilustración 1. Cofre virtual del *escape game*.

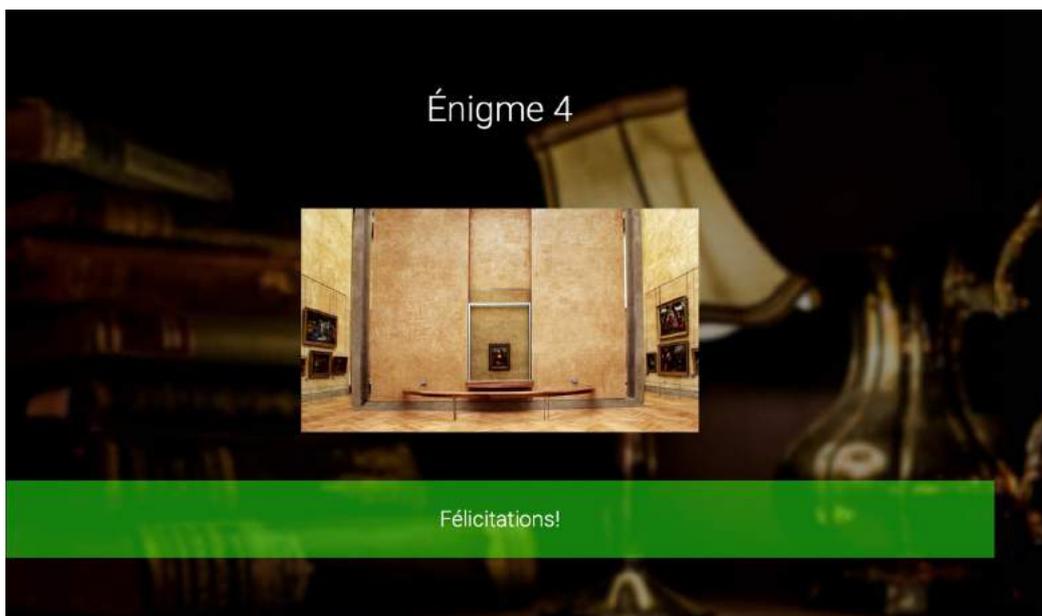


Ilustración 2. Vista final del cofre virtual del *escape game*. con la imagen de la Gioconda del museo del Louvre de París.

Esta última pista final con la imagen, les permitía saber dónde se encontraba el tesoro desaparecido y debían escribirlo con sus palabras en sus hojas de pistas en la pregunta «Où est le trésor?». Las respuestas dieron pie a recordar las preposiciones de lugar, ya que encontramos dificultades en el uso de estas, haciendo un breve repaso. No obstante, todos los grupos consiguieron el objetivo de conseguir salir en el tiempo propuesto y comentaron que había sido una clase interesante y que habían aprendido mucho. Este punto lo recogemos también en la encuesta de satisfacción que realizamos en la sesión posterior final de nuestra intervención pedagógica.

CUARTA SESIÓN: 12, 13, 14 de abril de 2021 (primer turno) 14, 15, 16 de abril de 2021 (segundo turno)			
Actividades	Competencias trabajadas	Recursos	Temporalización
1. Ejercicio de comprensión escrita y oral página 42 del libro del alumno.	Comprensión escrita, vocabulario, producción oral	Ordenador, libro en formato digital, proyector, <i>Classroomscreen</i>	10 minutos
2. Prueba diagnóstica final o postintervención	Gramática, comprensión escrita	Ordenador, proyector, móviles de los estudiantes, cuestionario <i>Socrative</i>	15 minutos
3. Valoración de la intervención	Producción oral	Libreta de notas del profesor	5 minutos
4. Cuestionario de satisfacción	Comprensión escrita	Cuestionario de Google Forms, móviles de los estudiantes	10 minutos

Tabla 9. Desarrollo de la cuarta sesión.

- **Actividad 1. Ejercicio de comprensión escrita y oral**

Esta primera actividad consistió en los ejercicios de comprensión escrita y comprensión de la página 42 del *Livre de l'élève de Promenade 3* (como se puede observar en el Anexo 13). Estos ejercicios fueron recomendación de mi tutora profesional para retomar el ritmo normal de las clases y utilizar el libro, ya que hay estudiantes que prefieren seguir las actividades de este mismo y, sobre todo, porque pensamos que contiene actividades que podían ser perfectamente utilizadas en nuestra intervención pedagógica. En el primer ejercicio, de producción oral y de prelectura, se les pidió que dijese qué es lo que buscan cuando van a comprarse ropa, si el precio, el confort, la marca, la calidad, o el estilo, entre otras. En segundo lugar, pedimos voluntarios para leer el texto en voz alta, gracias a lo cual pudimos corregir la pronunciación y trabajar la

fonética de las palabras que más les costaban pronunciar. Además, trabajamos el vocabulario que no conocían y, en lugar de dar directamente la traducción en español, tal y como estaban acostumbrados, dimos la definición de las palabras desconocidas en francés, utilizando gestos, mímica o el buscador de imágenes de Google para mostrar los objetos que no conocían.

- **Actividad 2. Prueba diagnóstica final**

Para esta prueba diagnóstica final de nuestra intervención, realizamos un cuestionario con *Socrative*, los estudiantes tuvieron que introducir el código que les dimos para poder acceder a este. Utilizamos el modo carrera especial que es una opción en la que participan por grupos o individualmente y es un concurso en el que el que responde más rápidamente y manera correcta a las preguntas, gana. Decidimos que participasen por grupos, pero las respuestas eran individuales, para poder hacer así un mejor seguimiento y comparar los resultados con los recogidos en la primera prueba diagnóstica de la primera sesión. Las preguntas que utilizamos se encuentran disponibles en el Anexo 14. En la prueba final, repasábamos los contenidos gramaticales que nos propusimos, es decir, focalizamos dicho cuestionario en preguntas sobre el imperfecto o el *passé composé*, así como el *passé récent*, *futur proche* y *présent progressif*.

El uso de esta herramienta fue también recomendación de nuestra profesora tutora, ya que los estudiantes se encontraban ya familiarizados con la plataforma y, al igual que con el *Kahoot*, pedimos en la sesión anterior y lo recordamos a través de la plataforma de comunicación con las familias del centro, Educamos, que trajesen el móvil para dicha prueba. Pese a ello, hubo aún así algunos estudiantes que no lo trajeron a clase y les animamos a que lo hicieran respetando la distancia con algún compañero o compañera. Los días correspondientes a la cuarta sesión, pudimos observar que Internet funcionaba mejor en los dispositivos móviles de nuestros estudiantes y hubo menos problemas de conexión al responder los cuestionarios.

- **Actividad 3. Valoración de la intervención**

Nuestra tercera actividad consistió en valorar la intervención que habíamos hecho con los alumnos y preguntarles su punto de vista y recordar todo lo que habían trabajado durante nuestra intervención con el fin de preparar a los estudiantes para reflejarlo con total sinceridad en el cuestionario de satisfacción que les pasamos posteriormente. Así, se trató de un breve ejercicio libre de producción oral ya que les animamos a expresar su opinión en francés dándoles alguna consigna en cuanto a vocabulario como «Je pense», «À mon avis», «Je crois que...», etc.

- **Actividad 4. Cuestionario de satisfacción**

El cuestionario final de satisfacción cierra nuestra intervención pedagógica de cuatro sesiones como se puede ver en el Anexo 15. Teniendo en cuenta que los estudiantes contaban con sus teléfonos móviles decidimos recoger sus opiniones a través de un cuestionario de Google Forms con el fin de facilitar nuestro trabajo para un análisis posterior y obtener gráficos que nos permitiesen ver el grado de interés de las actividades que realizamos teniendo en cuenta a los estudiantes.

Cabe decir que esto les pareció bastante novedoso, ya que no estaban acostumbrados a que les pregunten si les gusta o no lo que hacen en clase para poder cambiarlo en sesiones posteriores y, además, haciéndolo de manera anónima. Los estudiantes manifestaron su sorpresa y valoraron positivamente este tipo de actividad e, incluso, comentaron que podría hacerse en otras asignaturas o desde la tutoría para poder mejorar y adecuar a sus intereses la materia en cuestión. En numerosas ocasiones, los estudiantes afirmaban que reconocían el gran esfuerzo que hacían algunos profesores, pero las actividades que proponían estaban muy lejos de sus intereses respectivos con respecto a sus edades y gustos particulares.

Es por ello por lo que consideramos este cuestionario de satisfacción como una pieza clave en el final de nuestra intervención puesto que nos permitió obtener una retroalimentación de las actividades propuestas y si estas habían sido adecuadas para nuestros estudiantes.

4. Resultados y evaluación de los datos

En este apartado analizaremos los datos recogidos mediante las dos pruebas de diagnóstico (inicial y final) y los obtenidos en la comprensión oral del *escape game* y el cuestionario de satisfacción final. En la siguiente tabla mostramos una síntesis de los datos que hemos podido recoger en nuestra intervención pedagógica:

		Número de pruebas recogidas
Número total de alumnos		60
Asistentes en el proceso inicial e intervención	Cuestionario inicial	52
	Formulario <i>escape game</i>	54
Asistentes en el proceso final	Cuestionario final	47
	Encuesta de satisfacción	47
Datos completos (cuestionarios, formulario y encuesta de satisfacción)		47

Tabla 10. Síntesis de los datos recogidos en la intervención pedagógica

Después de nuestra intervención, de los 60 alumnos de las tres clases de 3º ESO a las que mi tutora profesional impartía docencia, contamos con un total de 47 participantes en el proceso completo. Esto es, debido a la situación sanitaria, algunos estudiantes no realizaron el proceso final en vista de que debían guardar cuarentena al haber una clase de 2º de Bachillerato confinada y muchos de nuestros estudiantes de 3º ESO eran contactos estrechos al ser hermanos de los componentes del otro grupo. Si bien, les mandamos vía Teams los enlaces para poder realizar dichas pruebas diagnósticas, las desechamos ya que faltaron a distintas fases del proceso de intervención, por lo que su inclusión en nuestro trabajo haría que los resultados fueran incompletos y no reflejasen del todo la incidencia de la actuación. Así, hubo 52 participantes en la primera sesión y 54 en la segunda sesión, no obstante, consideraremos para nuestro análisis los 47 que realizaron el proceso completo por las razones que acabamos de mencionar.

4.1 Resultados prueba de diagnóstico inicial

En este subapartado, realizaremos el análisis de los resultados provistos tras la prueba de diagnóstico inicial cuyas preguntas se pueden consultar en el Anexo 3. El número total de intervinientes en esta sesión fue de 52. Por lo que para este punto tuvimos en cuenta este dato para realizar la siguiente tabla con el número de aciertos sobre el total expresados en el número de preguntas correctas según cada componente y, según el tanto por ciento con respecto a total de respuestas correctas posibles.

Contenidos de las preguntas	Ocurrencias	Aciertos	Aciertos totales posibles (100% respuestas correctas)
<i>Passé composé</i>	8	80 ⁹ (19,22%)	416
Auxiliar <i>avoir</i>	4	44 (21,16%)	208
Auxiliar <i>être</i>	4	36 (17,3%)	208
Imperfecto	3	90 (57,69%)	156
<i>Futur proche</i>	1	46 (88,46%)	52
<i>Présent progressif</i>	1	42 (80,77%)	52
Concordancia sujeto-verbo	2	12 (11,54%)	104
Preguntas sobre tiempos	2	78 (75%)	104

Tabla 11. Resultados de la prueba de diagnóstico inicial.

⁹ Número de aciertos total, sumando las ocurrencias del *passé composé* con el auxiliar *avoir* y el auxiliar *être*. El porcentaje de aciertos es sobre el número total de aciertos totales posibles, por lo que, en este caso, al tratarse de 80 respuestas correctas, tenemos un 19,22% del total.

En la primera diagnóstica que hicimos al inicio de nuestra intervención, pudimos observar que, de un total de 8 ocurrencias de preguntas en las que incluíamos el auxiliar *avoir* y el auxiliar *être*, teníamos un 19,22% de respuestas correctas, con lo que obtuvimos un 80,78% de respuestas incorrectas en el *Kahoot*. Así, este primer dato nos advierte que debíamos trabajar en sesiones posteriores este aspecto gramatical ya que observamos que la mayoría de las respuestas eran incorrectas y, por tanto, constituía un eje fundamental para nuestra intervención posterior. Además, observamos un mayor número de respuestas correctas con el auxiliar *avoir* (21,16% de respuestas correctas) con respecto al auxiliar *être* (17,3% de respuestas correctas). Este dato nos permite dilucidar que, pese a que la diferencia no es muy alta, existe una mayor adquisición de este auxiliar dado que no se debe realizar la concordancia como ocurre con respecto al auxiliar *être*. De este modo, convenimos que debíamos volver a trabajar y reincidir en este aspecto gramatical concreto. La concordancia entre sujeto y verbo en las preguntas que utilizaban el auxiliar *être* nos proporcionó un total de 88,46 respuestas incorrectas, por lo que también decidimos insistir en este aspecto durante nuestra actuación.

Si observamos los datos referentes al imperfecto, podemos señalar que existe un gran número de aciertos en este aspecto gramatical (un 57,69%). Sin embargo, consideramos que existía un gran margen de mejora y que podíamos seguir con nuestra intervención reforzando este contenido gramatical que aparece en el currículo de 3º ESO.

En cuanto al *futur proche* y el *présent progressif* añadimos una pregunta de cada a nuestro cuestionario que consiguieron un total de 88,46% y 80,77% de respuestas correctas respectivamente. Por ello, decidimos que el porcentaje de estos componentes gramaticales era lo suficientemente alto como para no considerarlos como piezas fundamentales de nuestra intervención y centrarnos en mayor medida en los aspectos anteriores como el *passé composé* y el imperfecto.

4.2 Resultados del *escape game*

En nuestra tercera sesión dedicada al *escape game*, hicimos un ejercicio de comprensión oral que decidimos tener en cuenta y analizar en esta parte de resultados ya que utilizamos un cuestionario de Google para recoger las respuestas con un total de 54 participantes en los diferentes días consagrados a la tercera sesión. La primera pregunta era de carácter general y encontramos aparentemente un número suficiente de respuestas correctas como podemos observar en el siguiente cuadro, puesto que se trataba de una pregunta con una naturaleza más general y que no era necesario entender lo que decía el

tráiler, sino escribir el nombre del cuadro que aparecía en él, no le dimos mucha importancia a que escribiesen de distintas formas la respuesta.

1. Quel est le nom du tableau qui apparaît dans la bande-annonce?

54 respuestas

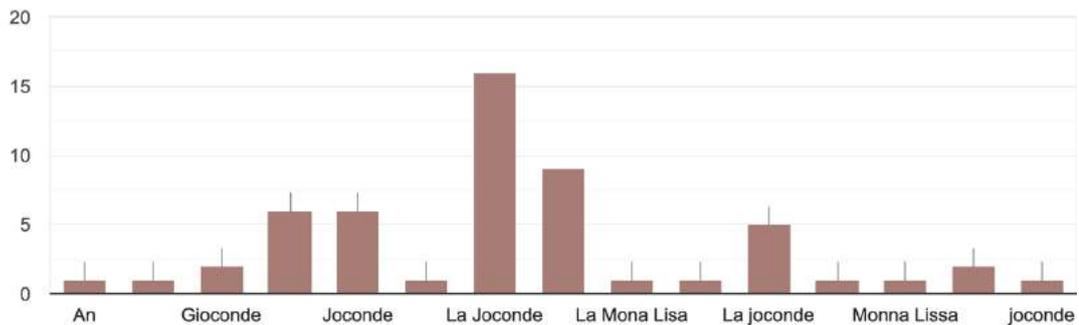


Gráfico 1. Respuestas a la primera pregunta del segundo enigma del *escape game*

En nuestra segunda pregunta, también del mismo cariz que la anterior, más relacionada con la atención al visionado del tráiler, pudimos observar un alto grado de compromiso durante la tarea con un elevado número de respuestas correctas, que consistían en las pistas que luego debían anotar en la hoja de pistas proporcionada. Sin embargo, notamos que algunos estudiantes pusieron la catedral de Notre-Dame entre las respuestas, aunque esta no apareciese en el vídeo, aun así, decidimos no darle demasiada importancia puesto que puede constituir un despiste y que estaban más bien centrados en las otras preguntas de las que constaba la comprensión oral.

2. Quels monuments de Paris peut-on voir dans la vidéo? (NOTES-LES DANS TA FEUILLE)

54 respuestas

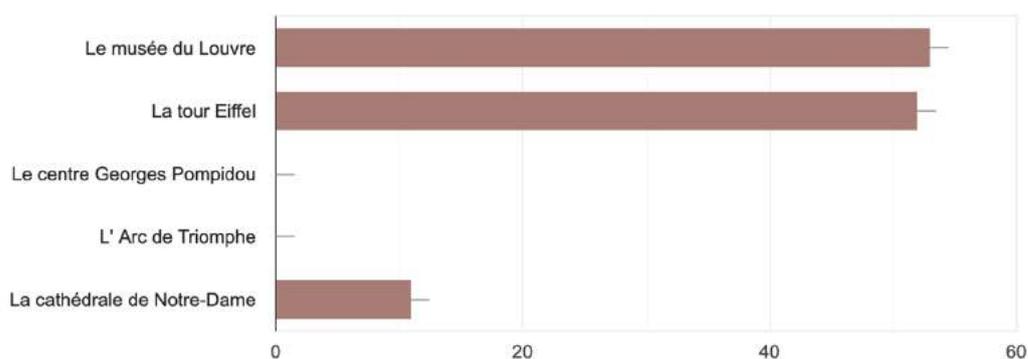
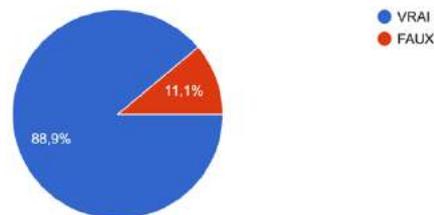


Gráfico 2. Respuestas a la segunda pregunta del segundo enigma del *escape game*.

En la tercera pregunta, podemos observar un alto grado de comprensión, 88,9% de estudiantes que consideraban la pregunta como verdadera, frente a un 11,1% que estimaban que era falsa. Al ser un número pequeño de estudiantes los que respondieron incorrectamente a esta pregunta, decidimos no darle más importancia. Lo mismo ocurre con la cuestión cuarta, en la que, al contrario, observamos un mayor grado de estudiantes que señalan la respuesta correcta (*faux*) con respecto a los que señalan la respuesta incorrecta (*vrai*). En la quinta pregunta, observamos un mayor porcentaje de respuestas incorrectas (las que habían señalado *vrai* con un 35,2%) frente a las correctas (las que marcaron *faux* con un 64,8%). En esta última pregunta, podemos afirmar que esta diferencia con respecto a las preguntas anteriores puede deberse a que la frase que enuncia la pregunta está en forma negativa y, pese a que se encuentre en mayúsculas la negación para resaltarla, muchos estudiantes no la entendieron y esto provocó la confusión en sus respuestas.

3. Le personnage hérite le livre d'Arsène Lupin.
54 respuestas



4. Omar Sy (l'acteur) joue le rôle d'Arsène Lupin.
54 respuestas

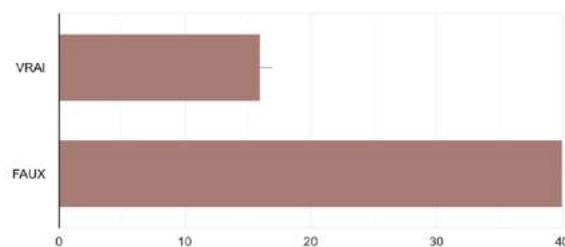


Gráfico 3 y 4. Respuestas a la tercera y cuarta pregunta del segundo enigma del *escape game*.

5. Le personnage pense que le livre N'est PAS un trésor.
54 respuestas

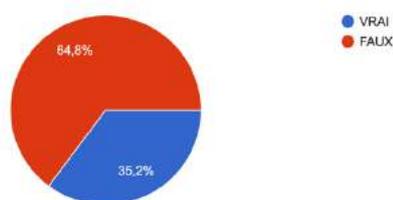


Gráfico 5. Respuestas a la quinta pregunta del segundo enigma del *escape game*.

4.3 Resultados de la prueba postintervención

En este otro subapartado compararemos con respecto a la primera prueba diagnóstica los resultados con el fin de obtener datos sobre el impacto de nuestra actuación en los tres grupos de 3º ESO. En la prueba de postintervención el número de intervinientes fue de 47 y la plataforma que utilizamos fue *Socrative*. De este modo, pudimos observar los datos que recogemos en la siguiente tabla:

Contenidos de las preguntas	Ocurrencias	Aciertos	Aciertos totales posibles (100% respuestas correctas)
<i>Passé composé</i>	10	320 (68,08%)	470
Auxiliar <i>avoir</i>	5	191 (59,68%)	235
Auxiliar <i>être</i>	5	129 (40,31%)	235
Imperfecto	5	142 (60,42%)	235
Concordancia sujeto-verbo	4	87 (46,27%)	188

Tabla 12. Resultados de la prueba diagnóstico final.

Con respecto a los datos obtenidos podemos afirmar lo siguiente, existe una gran mejoría tras la intervención en lo que concierne al *passé composé*, encontramos un total de 68,08% de aciertos frente a un 19,22% de la prueba diagnóstica inicial. Así, pese a que el número de aciertos con el auxiliar *avoir* sea mucho mayor al auxiliar *être* (59,68% frente a un 40,31%), observamos un claro aumento de las respuestas correctas puesto que en la otra prueba los porcentajes fueron de 21,16% y 17,3%, respectivamente. El número

de aciertos en la concordancia de sujeto-verbo también ha aumentado siendo de 46,27% frente al 11,54% de la primera prueba, por lo que valoramos muy positivamente, el impacto de nuestra intervención en este punto.

En cuanto a los datos del imperfecto, uno de nuestros objetivos era mejorar el dato ya que constituye un contenido gramatical fundamental según aparece reflejado en el currículo de 3º ESO y pese a que el tanto por ciento que habíamos obtenido en la primera prueba podría haber sido considerado como suficiente. Teniendo esto en cuenta, podemos señalar que tras nuestra intervención el porcentaje de aciertos en respuestas concernientes al imperfecto ha subido si lo comparamos con la prueba inicial, siendo de un 60,42% frente a un 57,69%. Este dato nos muestra una leve mejoría en este aspecto gramatical y nos indica que debería seguir trabajándose en sesiones posteriores con el fin de alcanzar un grado de adquisición mucho más amplio.

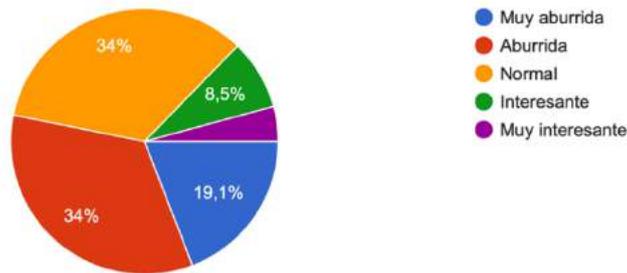
4.4 Resultados de la encuesta de satisfacción final

Como hemos mencionado anteriormente, al inicio del apartado 4. *Resultados y evaluación de los datos*, los días correspondientes a la última sesión de la intervención se ausentaron bastantes alumnos debido a que la clase de 2º de Bachillerato estaba confinada y al haber muchos hermanos de esta clase en nuestros grupos de 3º ESO, muchos eran contactos estrechos y tuvieron que guardar la cuarentena respectiva de 14 días. Si bien es cierto que, se les envió el enlace a través de Teams a los estudiantes, pero muchos no cumplieron la encuesta al no considerarlo como «obligatorio» y hemos decidido no incluir los datos de los estudiantes que sí la rellenaron puesto que faltaron a una parte de la intervención.

La encuesta de satisfacción final quería comprobar el impacto de la metodología gamificada y, más concretamente del *escape game* en el aprendizaje de nuestros estudiantes. De esta manera, nuestras dos primeras preguntas querían reflejar la representación y opinión que tenían los discentes en referencia a la clase de francés y a la explicación de los contenidos gramaticales tal y como venían trabajándolos con mi tutora profesional. En los datos recogidos observamos que un 34% consideraba la clase de francés como aburrida y otro 34% como normal, otro 19,1% estimaba que era muy aburrida y un 8,5% como interesante. En la segunda pregunta, recogíamos la imagen que tenían sobre la forma de abordar la gramática, siendo un 36,2% aburrida, un 31,9% normal y un 23,4% como muy aburrida, por otro lado, el porcentaje de interesante y muy

interesante era menor del 10% en cada componente. Cabe mencionar que uno de los fines de nuestra actuación era modificar este punto de vista a través del uso de metodologías innovadoras en gamificación concretamente en Francés como Lengua Extranjera como el *escape game*. A continuación, podemos observar de manera gráfica dichos resultados:

1. La clase de francés es en general una clase
47 respuestas



2. ¿Qué te parece la forma de trabajar la gramática en las clases normales?
47 respuestas

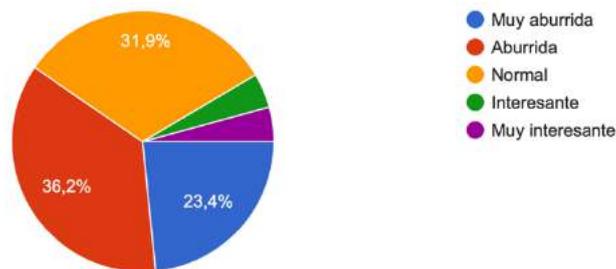


Gráfico 6 y 7. Respuestas a la primera y segunda pregunta de la encuesta de satisfacción.

En la tercera cuestión se les preguntaba sobre su opinión al hacer un *escape game* como el realizado durante nuestra intervención pedagógica en la clase de francés. Los resultados que reflejamos en el gráfico posterior nos permiten contemplar un 57,4% de los discentes que apreciaban el *escape game* realizado en clase como interesante, un 19,1% que lo consideraba como normal y un 14,9% que lo estimaba como muy interesante. Así, el balance que hacemos tras esta pregunta es que los estudiantes apreciaron el uso de esta metodología innovadora dadas sus respuestas que respondieron de manera completamente libre, anónima y sincera según las consignas dadas.

3. ¿Qué te ha parecido hacer un escape game en la clase de francés?

47 respuestas

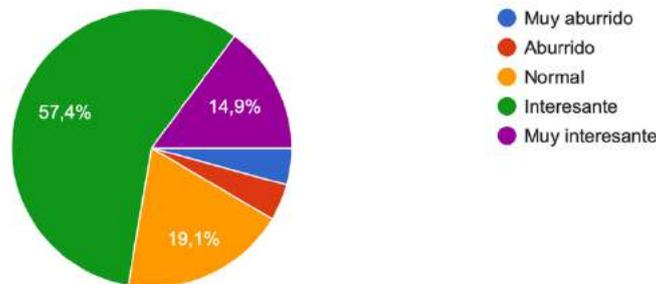


Gráfico 8. Respuestas a la tercera pregunta de la encuesta de satisfacción.

En la cuarta pregunta, cuestionábamos a los aprendientes sobre si les gustaría que hubiese más clases en las que se hiciesen actividades parecidas al *escape game* que se realizó en la tercera sesión de la intervención. Los datos obtenidos nos muestran que una amplia mayoría, con un 85,1% contestaba afirmativamente frente a un tanto por ciento menor que respondía en un porcentaje prácticamente idéntico que no sabía o de manera negativa. Por ello, consideramos que los estudiantes apreciaron la actividad ya que los resultados nos reflejan esa voluntad de repetir las actividades para trabajar los contenidos gramaticales.

4. ¿Te gustaría que hubiese más clases en las que se hiciesen actividades parecidas?

47 respuestas

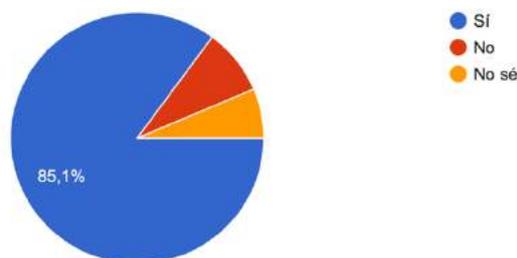
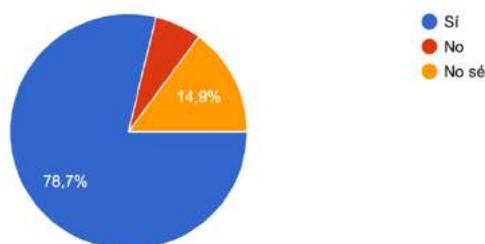


Gráfico 9. Respuestas a la cuarta pregunta de la encuesta de satisfacción.

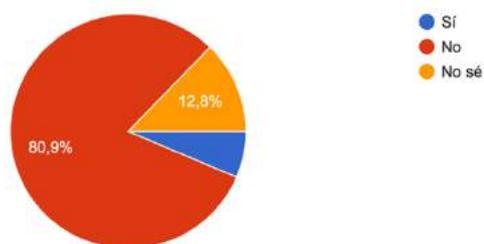
En la quinta pregunta, se les preguntaba sobre su percepción con respecto a la mejora de sus conocimientos de gramática tras las clases de las que constaba nuestra intervención y observamos que un amplio 78,7% consideraba que sí, frente a un 14,9%

que respondía que no sabía frente a un 6,4% que se manifestaba negativamente. Este porcentaje negativo nos permite observar que existen distintos tipos de modelos de aprendizaje y de aprendientes, por lo que nuestra encuesta demuestra que estos prefieren un modelo de aprender la gramática más tradicional. En la pregunta sexta, notamos una mayoría, un 80,9% que cree que no ha perdido el tiempo con estas clases, por otro lado, tenemos un 12,8% que no sabe y un 6,3% de discentes que consideran que sí han perdido el tiempo con las clases. De este modo, como acabamos de manifestar, entendemos que hay distintos tipos de aprendizaje, por lo que debemos combinar este tipo de enseñanza con metodologías gamificadas como puede ser el *escape game* con otro tipo de metodologías que podríamos considerar como más tradicionales.

5. ¿Crees que has mejorado tus conocimientos de gramática tras estas clases?
47 respuestas



6. ¿Crees que has perdido el tiempo con estas clases?
47 respuestas



Gráficos 10 y 11. Respuestas a la quinta y sexta preguntas de la encuesta de satisfacción.

Los resultados aquí plasmados vendrían a confirmar la hipótesis inicial según la cual los estudiantes de lengua francesa pueden mejorar sus competencias en la lengua a través de metodologías innovadoras como la gamificación y, más concretamente, con los *escape game* pedagógicos redundando en una mejora en la adquisición de los contenidos gramaticales y, consecuentemente, favoreciendo un incremento de la motivación de los aprendientes hacia la materia.

5. Conclusiones

En resumen, hemos presentado nuestra intervención pedagógica en la que analizamos la conveniencia del uso de metodologías innovadoras para lograr resolver las necesidades detectadas en las clases de 3º ESO. Hemos podido confirmar que los estudiantes de lengua francesa pueden mejorar sus competencias en la lengua a través de metodologías innovadoras como la gamificación y, más concretamente, con los *escape game* pedagógicos revirtiendo esto en una mejora en la adquisición de los contenidos gramaticales, permitiendo un incremento notable de la motivación por parte de los estudiantes hacia la asignatura, pudiendo aprehender la lengua, construyendo, planteando, compartiendo y disfrutando de su aprendizaje. Así, consideramos cumplidos los objetivos que nos habíamos propuesto de aportar estrategias y herramientas para la mejora de la competencia gramatical, implementar la gamificación para potenciar y mejorar la competencia gramatical y potenciar la motivación y el gusto por estudiar la lengua francesa, además de trabajar el uso del imperfecto y del *passé composé*.

Consideramos en cualquier caso que, incluso habiendo detectado los beneficios de esta aplicación, debemos ser prudentes y confirmar los datos con una mayor, más duradera y numerosa actuación con el fin de poder afirmar, en su caso, que los datos confirman académica y científicamente nuestros resultados obtenidos, puesto que algunos estudiantes consideraron aburrido o muy aburrido el *escape game*. Esto puede deberse a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes y, por otro lado, podemos pensar que el hecho de que los grupos de alumnos fuesen reducidos provocase una influencia en los resultados positivos. Una de las principales acciones de mejora que nos podemos plantear para futuros proyectos es el uso de estas metodologías en un contexto de enseñanza anual de la materia y no delimitarnos a solo cuatro sesiones, ya que la vista que obtenemos de la progresión de los estudiantes puede resultar sesgada e insuficiente. Igualmente, consideramos que podríamos haber incluido ejercicios de producción escrita en nuestra actuación. Sin embargo, la falta de hábito de nuestros estudiantes al trabajar esta competencia gramatical hacía que fuese difícil implementar esta actividad de lengua en tan pocas sesiones, por lo que decidimos primar esa adquisición de los contenidos.

A guisa de conclusión, podemos decir que este trabajo ha constituido nuestro primer acercamiento a la investigación educativa, ha permitido mejorar nuestra práctica docente, ser sensibles al trabajo en un aula de ESO y nos ha posibilitado valorar el trabajo pedagógico y didáctico que hay detrás de cada intervención de este tipo. En un futuro,

podremos seguir profundizando y analizando las dinámicas que se desarrollan en nuestras clases como profesores de ESO y Bachillerato, con el fin de la formación de los ciudadanos del siglo XXI, contribuyendo con éxito desde la lengua al desarrollo de la subjetividad, de la emoción, de la trascendencia de la lengua en nuestro día a día en la sociedad presente y futura.

6. Referencias bibliográficas

- Alejaldre Biel, L., y García, A. (2016). «Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza de español». En Celma Valero, P., Gómez del Castillo, M.J., Morán Rodríguez, C. (eds.). *Actas del I Congreso Internacional de la AEPE, La Cultura hispánica: de sus orígenes*, 73-84. Universidad Isabel I de Castilla. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_50/congreso_50_09.pdf
- Área de Coordinación Territorial y Cooperación Público Social. (2018). *Metodología para la elaboración del índice de la vulnerabilidad territorial de barrios y distritos de Madrid y ranking de vulnerabilidad*, 84. <https://www.madrid.es/UnidadWeb/Contenidos/Publicaciones/TemaServiciosSociales/IndiceVulnerabil/indicevulnerabilidad.pdf>
- Arnauld et Lancelot. (1660). *Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal*. <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6117192g/f262.item.r=grammaire.zoom>
- Ballano, F. et al. (2015). *Guide pédagogique Promenade 3. Français A2*. Ediciones SM, Savia. Hachette.
- Ballano, F. et al. (2015). *Promenade 3. Livre de l'élève. Français A2*. Ediciones SM, Savia. Hachette.
- Ballano, F. et al. (2015). *Promenade 3. Cahier d'activités. Français A2*. Ediciones SM, Savia. Hachette.
- Bazdresch Parada, M. (2012). «La conversación educativa: un acto amoroso». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 26. (2). Universidad de Zaragoza, 75-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890004>
- Ballonad-Berthois, R. (2019). « Le jeu d'évasion au service des apprentissages » en Lebreton, E. y Quesne, C. (coord.). *L'escape game. Une pratique pédagogique innovante*. Éditions Canopé.
- Bertocchini, P. y Costanzo, E. (2017). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Clé International.

- Bouziane, A. (2019). « L'escape game pédagogique : une activité d'apprentissage créative » en Lebret, E. y Quesne, C. (coord.). *L'escape game. Une pratique pédagogique innovante*. Éditions Canopé.
- Cailloux, M. (2019). « L'escape room : rétrospective socio-historique d'un nouveau loisir » en Lebret, E. y Quesne, C. (coord.). *L'escape game. Une pratique pédagogique innovante*. Éditions Canopé.
- Courty, J. (2007). *Élaborer un cours de FLE*. Hachette, Français Langue étrangère.
- Cuq, J.P. (2006). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé International.
- Dubois, J. (1973). *Dictionnaire de linguistique française*. Larousse.
- Ducrot, O. y Torodov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Seuil.
- Foucher, L. (2019). « Le jeu d'évasion pour apprendre et motiver » en Lebret, E. y Quesne, C. (coord.). *L'escape game. Une pratique pédagogique innovante*. Éditions Canopé.
- Fougerouse, M.-C. (2001). « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère ». *Études de linguistique appliquée*, 122 (2), 165-178.
- Foncubierta, J.M. y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Edinumen.
http://www.edinumen.es/pdp14/Didactica_Gamificacion_ELE.pdf
- García Pradas, R. y Vega García, E.M. (2005). «La actitud del alumnado frente a la enseñanza de la gramática en FLE: ¿cuestión de motivación o de rechazo?» *Interlingüística*. 16, 489-501.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2514241.pdf>
- Germain, Cl. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues. 5000 ans d'histoire*. Clé International.
- Herrán, A. de la (2009). «Técnicas de enseñanza basadas en la exposición y la participación» en Paredes, A y de la Herrán, A. (coord.), Santos Guerra, M. Á, Carbonell, J.L. y Gairín, J. *La práctica de la innovación educativa*. Síntesis.
<http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/exposicionyparticipacion.pdf>
- Lamotte et Bescherelle. (1841). *Grammaire de l'Académie, ou Principes de grammaire française : fidèlement extraits de la dernière édition du Dictionnaire de l'Académie*.

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6433309p/f11.item.r=grammaire.texteImage>

- Nebrija, A. (1492). *Gramática de la lengua Castellana*. Luarna Ediciones.
<http://www.ataun.eus/BIBLIOTECAGRATUITA/Clásicos%20en%20Español/Antonio%20de%20Nebrija/Gramática%20de%20la%20lengua%20Castellana.pdf>
- Pask, G. (1988). «Learning strategies, teaching strategies and conceptual or learning style» en Schmeck, R. R. (ed.). *Learning Strategies and Styles*. Plenum Press. 83-100.
<https://www.pangaro.com/pask/pask-in-schmeck%20on%20learning-styles.pdf>
- Prensky, M. (2001) «Digital natives, digital immigrants». *On The Horizon - The Strategic Planning Resource for Education Professionals*, MCB University Press, Vol. 9. No 5. 1-6.
<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Real Academia Española. (1791). *Diccionario de la lengua castellana: compuesto por la Real academia española, reducido á un tomo para su mas fácil uso*.
https://books.google.es/books?id=ETwiAQAAMAAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Hachette, Français Langue étrangère.
- Viau, R. (2002). *La Motivation dans l'apprentissage du français*. Pearson, 176.

7. Anexos

7.1 Anexo 1. Extracto de diapositivas de repaso de los verbos con PowerPoint

Semaine 1: être et avoir

► ÊTRE

Je suis
Tu es
Il/Elle/On est
Nous sommes
Vous êtes
Ils/Elles sont

AVOIR

J'ai
Tu as
Il/Elle/On a
Nous avons
Vous avez
Ils/Elles ont

Verbes en -er

Je/ regarder
Tu/ nager
Elle/ s'habiller
Nous/ chanter
Vous/ manger
Elles/ écouter

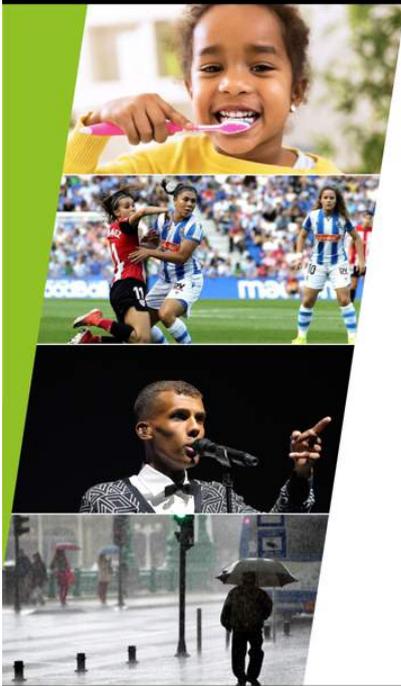
*être en train de



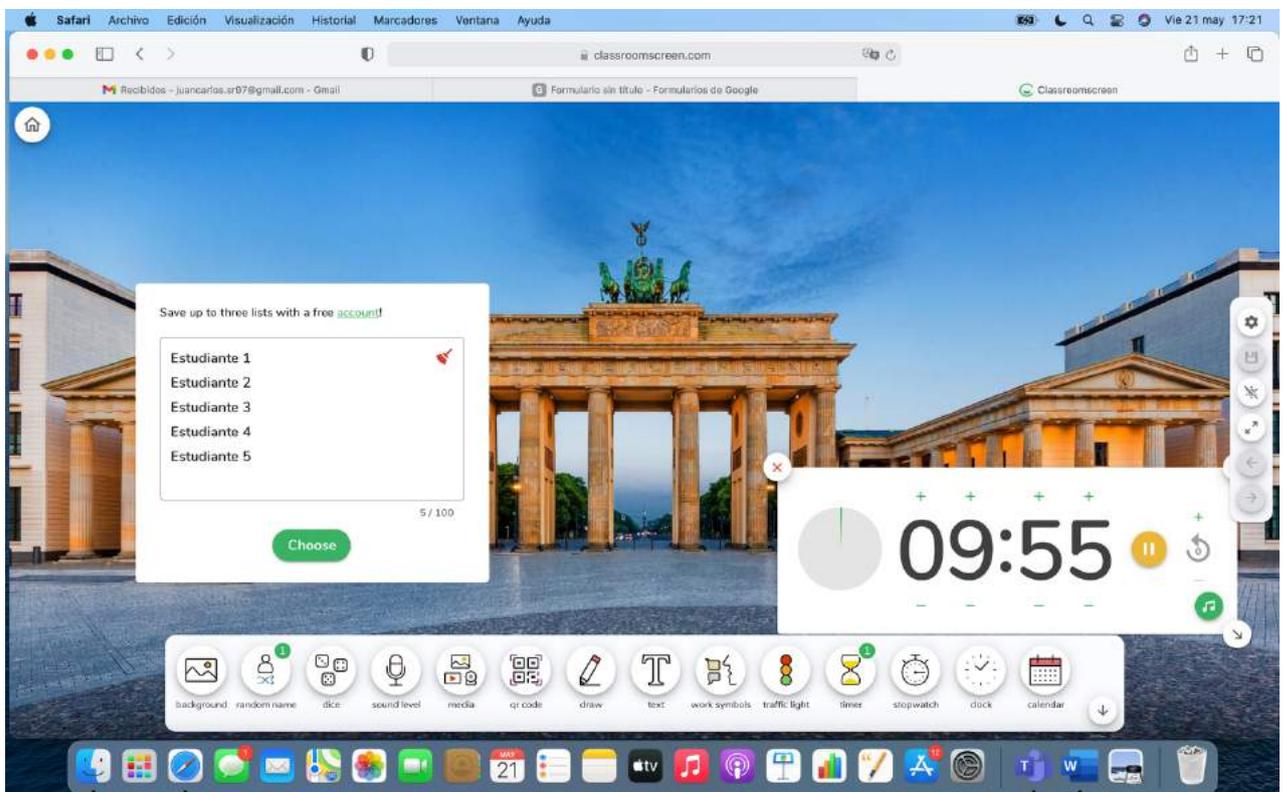
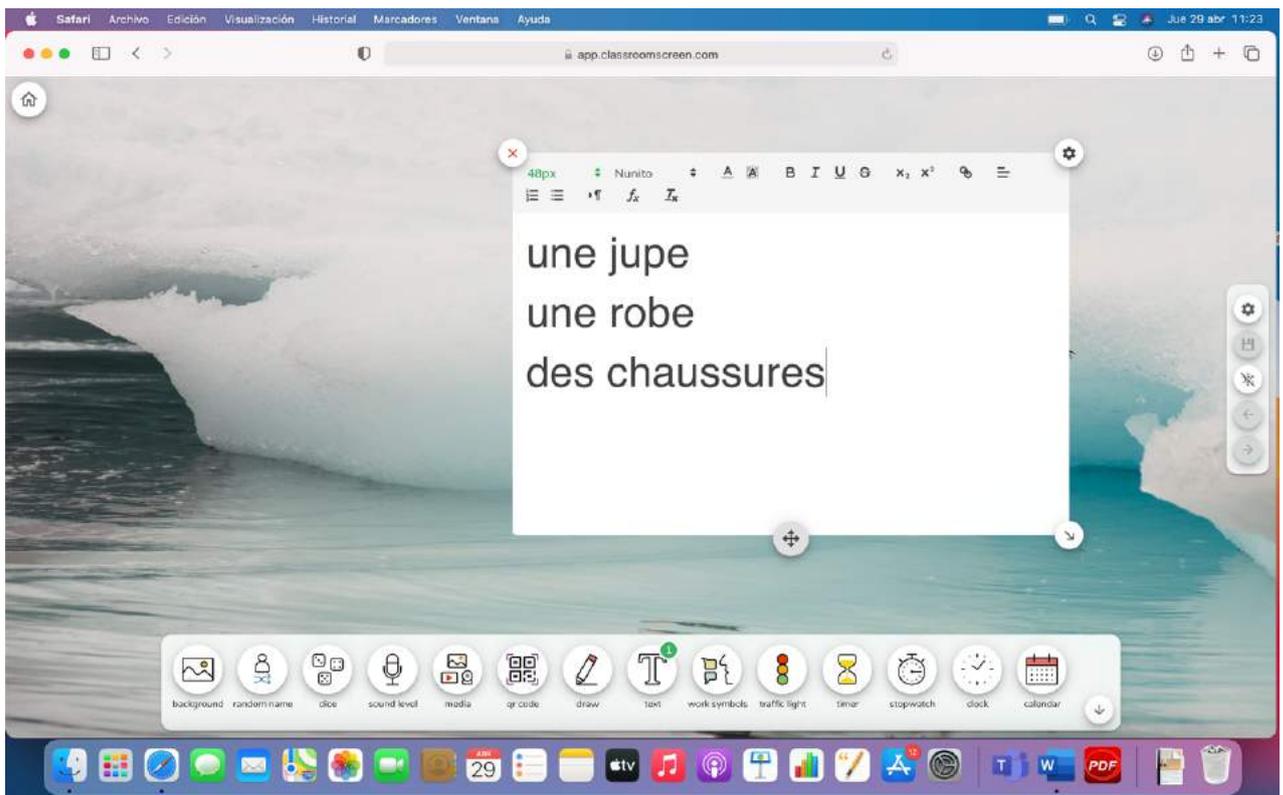
Présent progressif: ÊTRE en train de+ INF

►Stromae, la petite fille, il, elles

►Se brosser les dents, chanter, jouer un match,
pleuvoir



7.2. Anexo 2. Herramienta digital para pizarra virtual *Classroomscreen*



7.3. Anexo 3. Texto de comprensión escrita de la página 40

LEÇON
2

2
Changement radical

← → × http://www.mesamis.com

Antoine 2000 Dites, vous avez vu le changement de look de Jade ?

Baptiste Oui ! L'année dernière, elle avait des dreadlocks et elle portait des vêtements larges, et puis cette année : changement radical !

Antoine 2000 Je me demande bien pourquoi. C'est depuis qu'elle a changé de lycée : elle veut peut-être copier une de ses nouvelles copines ?

LN Pourquoi tu dis ça ? Tout le monde évolue, c'est normal ! Moi aussi, avant je prenais au hasard un pantalon et je le mettais avec le premier tee-shirt que je trouvais dans mon placard. Mais, maintenant, j'essaie d'assortir les couleurs, de changer d'accessoires...

Baptiste Oui, Hélène a raison : avant, le matin, je ne me regardais presque pas dans le miroir, je me passais la main dans les cheveux et hop ! Maintenant, je mets du gel dans les cheveux, je fais une crête...

Antoine 2000 Oui, mais changer de style de manière radicale comme Jade, c'est bizarre ! Peut-être qu'elle est amoureuse ? 😊

Baptiste Si elle se sent bien comme elle est maintenant, pourquoi pas ?

LN C'est vrai, tout le monde change de style ! Rappelez-vous, il y a trois ans : on était tous habillés pareil : jean, tee-shirt, baskets ! Mais depuis un ou deux ans, on est... différents !

Antoine 2000 Oui, mais, au collège, on était plus jeunes et on mettait ce que nos parents nous achetaient ! Moi, ça me surprend le changement de Jade !

1 Lis la discussion. De quoi parlent Antoine, Baptiste et Hélène ?

2 Comment s'habillait Jade avant son « changement radical » et comment s'habille-t-elle maintenant ?

1



2



3 Relis la discussion. Qu'expriment les verbes suivants ? Une action présente, passée ou future ?

Avant, je prenais au hasard un pantalon et je le mettais avec le premier tee-shirt que je trouvais dans mon placard.

L'imparfait

- Pour faire une **description** au passé :
L'année dernière, elle **avait** des dreadlocks.
- Pour exprimer une **habitude** au passé :
Avant, je **prenais** au hasard un pantalon.

je portais	Nous portions
Tu portais	Vous portiez
Il/Elle/On portait	Ils/Elles portaient

Etre : j'étais, tu étais, il/elle/on était, nous étions, vous étiez, ils/elles étaient

Et toi ? Comment t'habillais-tu avant et comment t'habilles-tu maintenant ?

40 QUARANTE

7.4 Anexo 4. Preguntas de Kahoot o prueba de diagnóstico

1. (PC) Laure et Pauline ... (manger) des frites hier soir.
a) mangent b) ont mangé c) ont mangée d) ont manger
2. (IMP) L'après-midi, Isabelle (faire) ses devoirs en regardant la télé
a) faisait b) font c) faisaient d) faisais
3. (PC) Nous (arriver) ce matin avec un peu de retard.
a) arrivons b) avons arrivé c) sommes arrivés d) nous sommes arrivés
4. Hier, le bébé ... (naître)
a) né b) est né c) a né d) est nu
5. (FUTUR PROCHE) Il semble qu'il (pleuvoir)
a) va pleuvoir b) a plu c) pleuvait d) vient de pleuvoir
6. Elles ... (se promener) dans les jardins de Versailles
a) s'est promené b) se sont promenés c) se sont promener d) se sont promenées
7. (PRÉSENT PROGRESSIF) Je (étudier).
a) suis en train de étudier b) viens de étudier c) suis en train d'étudier d) étudié
8. Vous (faire) un excellent travail.
a) avez faire b) avez fait c) êtes fait d) avez faits
9. Tu ... (sortir) très tôt de chez toi.
a) es sorti b) est sorti c) sommes sortis d) es sortir
10. Ils ... (vouloir) vous offrir un cadeau.
a) sont voulu b) ont vouloir c) ont voulu d) avez voulu
11. Avant, je ... (parler) beaucoup avec mes amis.
a) parlais b) parlait c) parlions d) parlaient
12. Quand j' ... (être) petit, je mangeais beaucoup de pizza.
a) suis b) étais c) était d) été
13. Le garçon ... (mettre) ses livres sur la table.

a) a b) a mettu c) a mis d) est mis

14. Quel temps utilise-t-on pour parler des situations déjà vécues ?

a) Passé composé b) Présent c) Futur proche d) Présent progressif

15. L'imparfait s'utilise pour...

a) parler d'une habitude b) parler de la journée c) enrichir la langue d) parler dans l'avenir

7.5. Anexo 5. Ejercicio comprensión oral y escrita página 38

LEÇON
1 **Mon autre moi**



1 Est-ce que tu joues à des jeux vidéo ? À ton avis, qu'est-ce qu'un « avatar » ?

http://www.tonavatar.com

DIS-NOUS TOUT SUR TON AVATAR

NATHAN 19 ans Étudiant en anglais

Salut, je m'appelle Nathan et mon avatar, c'est Abilani. Il est blond aux yeux bleus et il a de la barbe, comme moi. Même coupe de cheveux et mêmes habits : jean, tee-shirt, baskets. En fait, c'est comme mon autoportrait et on a plein de points communs : il tient dans la main une raquette de tennis et il a une grande guitare sur son tee-shirt, parce que j'adore le sport et la musique !

JEANNE 16 ans Lycéenne

Bonjour, moi c'est Jeanne. Je vous présente mon avatar : Rydoc. Il a un look marrant, style manga : il a les cheveux roses et de grands yeux verts ; il porte des habits marron et un petit chapeau orange. Rydoc et moi, on est très différents parce que c'est un garçon et parce qu'il est extravagant et que moi, je suis plutôt une fille classique ! En fait, on n'est pas du tout pareils !

ANAÏS 14 ans Collégienne

Coucou, moi c'est Anaïs et le nom de mon avatar, c'est Dina. Dina et moi, on n'est pas identiques mais elle me ressemble beaucoup. Elle a de longs cheveux bruns, de grandes boucles d'oreille et des lunettes sur la tête. Elle porte des vêtements noirs, ma couleur préférée, et un long manteau, un peu comme dans *Matrix* !



2 Écoute Nathan, Jeanne et Anaïs. De quoi parlent-ils ?



3 Lis le document. Associe chaque ado à son avatar.



4

Choisis un des trois avatars de l'activité 3. Dis comment il/elle est physiquement et comment il/elle est habillé(e).

► **DICO VISUEL** p. 78

Il est blond et petit, il porte un tee-shirt...

Comment t'habilles-tu pour aller en cours ? Et pour sortir avec tes amis ?

7.6. Anexo 6. Extracto de la presentación de Genially para el *passé composé* con el auxiliar *avoir*

Le passé, composé

 Qu'est-ce que c'est ça?

→ **Preterito perfecto simple/compuesto**

Yo hablé, yo he hablado



En français 2 auxiliaires:
AVOIR/ ÊTRE+ Participe Passé

J'ai parlé

genially

FORMATION DU PASSÉ COMPOSÉ

VERBE AVERE
AVOIR
AU PRÉSENT

J'AI
TU AS
IL/ELLE/ON A
NOUS AVONS
VOUS AVEZ
ILS ONT

+

Participe passé du
verbe conjugué

Tu as mangé

genially

Comment faire le participe passé?

¿Cómo se forman los participios pasados?

Verbes irreguliers

- Lire: LU
- Vouloir: VOULU
- Pouvoir: PU
- Voir: VU
- Dire: DIT
- Mettre: MIS
- Prendre: PRIS
- Faire: FAIT
- Avoir: EU
- Être: ÉTÉ



genially

Comment faire le participe passé?

¿Cómo se forman los participios pasados?

Verbes reguliers

J'AI PARLÉ
TU AS PARLÉ
IL/ELLE/ON A PARLÉ
NOUS AVONS PARLÉ
VOUS AVEZ PARLÉ
ILS ONT PARLÉ

Verbes reguliers



- Les verbes en -er --> e
- Les verbes en -ir --> i
- Les verbes en -re --> u
- Parler-->parlé
- Finir --> fini
- vendre-->vendu

genially

ENTRAÎNE-TOI!

Conjugué au passé composé:

1. Je (regarder) la télé.
2. Manon (finir) l'exercice
3. Nous (étudier) pour l'examen
4. Jules (faire) les devoirs.
5. Hier, tu (prendre) le bus.
6. On (avoir) un chat mignon.
7. Elles (nager) beaucoup.



© genially



LA NÉGATION

Comment faire la négation?

Il
Sujet

n'
NE

a pas
Auxiliaire PAS

étudié
Participe
passé

© genially

7.7. Anexo 7. Trabalenguas del imperfecto página 41

ant

Écoute la conjugaison du verbe *mettre* à l'imparfait. À quelles personnes la prononciation est-elle identique ?

2 8

2 9

Virelangue !

Avant je **portais** une casquette que je **trouvais** très chouette ! Et mes frères **portaient** des chapeaux qu'ils **trouvaient** très beaux !

is.

ls

7.8. Anexo 8. Ejercicios del *cahier d'activités*

L'imparfait

3 A. Conjugue les verbes avec *nous* au présent.

- a. choisir
- b. pouvoir
- c. prendre

B. Conjugue les verbes à l'imparfait.

Avant,...

- a. ma mère (choisir) mes vêtements.
- b. on ne (pouvoir) pas choisir notre coupe de cheveux.
- c. tu (prendre) un pull dans ton placard sans faire attention.

▶ Je peux décrire des situations et des habitudes passées

✓ 5 Transforme le texte à l'imparfait.

✗ Sur cette photo, j'ai 10 ans et je suis en primaire. Je vais à l'école. Mes amis et moi prenons le bus tous les matins. J'ai les cheveux très courts et je ne porte pas de lunettes. Le garçon avec le pull bleu, c'est mon meilleur copain.



→ Sur cette photo, j'avais 10 ans

.....

.....

.....

7. 9. Anexo 9. Hoja del profesor durante la tercera sesión

ACTIVIDADES

- **Introducción**

Al principio se trataría de explicar en qué va a consistir la sesión (preguntar si saben lo que es un *escape room*, un *escape game*, si alguna vez han hecho uno). Se ha preparado uno en francés para practicar y repasar, por lo que irán descifrando y resolviendo distintos enigmas en la hora de clase para llegar a la solución final y poder ser libres. En los 10 minutos siguientes se podrá proyectar el vídeo-introducción¹⁰ que permita entrar en el universo del juego y conocer la historia. El enlace al vídeo es el siguiente: <https://www.youtube.com/watch?v=l-76ztOGgFo>

Transcripción video :

[Paris 1907. C'est la Belle Époque et Paris est le centre du monde. Un jour, vous recevez une lettre de la comtesse de Cagliostro qui vous demande de l'aide. Elle vous parle du trésor des rois de France.

Pendant longtemps on pensait que ce trésor était perdu après la Révolution. Mais le trésor existe et c'est Arsène Lupin qui veut le voler. Arsène Lupin est le plus célèbre criminel de France.

Mais maintenant il est en prison et la comtesse veut profiter ça. La récompense qu'elle vous promet est magnifique. Si vous obtenez une seule piste avant qu'Arsène Lupin, vous toucherez une partie du trésor.

¹⁰ El vídeo es de elaboración propia.

Vous pourrez faire l'impossible et cambrioler le plus célèbre des cambrioleurs ?

Le temps commence...bonne chance !]

- **ENIGMA 1 : La lettre de la comtesse (10 minutos)**

(Cherchez les verbes à l'imparfait pour déduire la piste avec les initiales des verbes).

Mes chers amis,

Je m'appelle Madame Balsamo, je suis la comtesse de Cagliostro. Comme vous le savez, Arsène Lupin est en prison depuis quelques jours mais il constitue un vrai danger pour notre mission.

Un jour, on a décidé qu'on **partait** dehors du château. Je **regardais** ma servante avec méfiance parce que nous **entendions** parler quelque chose à propos d'Arsène Lupin. Ma servante, Mademoiselle Bovary **niait** avec la tête, elle **disait** que non, vous ne **sortiez** jamais du château sans laisser aucune piste et vivant.

Le gardien **lisait** le journal et les autres servants **écoutaient** la radio. Nous nous **préparions** pour aller au théâtre. Le duc **organisait** le soir une représentation. Je **regardais** autour de moi parce que tout le monde se **taisait**, il y **avait** une ambiance rare. Cependant, nous **buivions** un peu de champagne avant que le spectacle ne commence. Du coup, un homme est venu me donner un message, je le **lisais** avec attention parce que c'**était** d'Arsène Lupin. Il est allé chez moi pour tout voler ! J'ai besoin de votre aide.

Bien à vous,

Madame Balsamo, comtesse de Cagliostro

MESSAGE CACHÉ : PRENDS LE PORTABLE

16 verbes

Los alumnos deberán escribir en su hoja de pistas las terminaciones del imperfecto, así como los verbos en imperfecto del texto, al juntar las iniciales encontrarán un mensaje escondido que les servirá de pista/instrumento para el siguiente enigma.

- **ENIGMA 2 : La bande-annonce de Lupin (10 minutos)**

Con el tráiler subtulado de la serie Lupin de Netflix se propone una pequeña comprensión oral. Se podrá visionar tres veces o las veces que sean necesarias. El enlace del vídeo es el siguiente: <https://www.youtube.com/watch?v=0OsmsHGgNP8>

Transcripción del vídeo

[Imaginez, vous héritez d'un trésor. Moi, c'est ce qui m'est arrivé. Quand j'étais petit, j'ai hérité d'une fortune. Un beau jour, quelqu'un est entré dans ma vie... et m'a légué tout ce qu'il avait... des richesses incroyables, des ressources inépuisables...et plusieurs livres on profitait. J'ai hérité d'un livre qui est bien plus qu'une histoire].

Cuestionario de Google

Pueden acceder a través de sus móviles con el código QR a las preguntas de comprensión oral del vídeo.



a. Vrai ou Faux ?

1. Omar Sy (l'acteur) joue le rôle d'Arsène Lupin.
2. L'homme hérite le livre d'Arsène Lupin.
3. Le personnage pense que le livre n'est pas un trésor.

b. Quel est le nom en français du tableau qui apparaît dans la vidéo ?

c. Quels monuments de Paris on peut voir dans la bande annonce ? (Note-les dans ta feuille). (Se dan varias opciones)

PISTAS : Le musée du Louvre et la tour Eiffel.

- **ENIGMA 3.** *L'interrogatoire* (10 minutos)

El collar de María Antonieta, una de las piezas del botín ha sido visto en uno de los retratos de Madame de Staël y antes no estaba. ¿Qué ha podido ocurrir? ¿Puede ser una viajera en el tiempo al servicio de Arsène Lupin? ¿Es Arsène Lupin que ha conseguido algo? La condesa os pide que intentéis averiguar qué ha pasado a través de un interrogatorio al personal de la sala.



(Para las preguntas se les puede dejar 5 minutos y para la corrección y respuestas se puede utilizar Classroomscreen para elegir al azar y que todos piensen la frase. Deben escribir las repuestas a las preguntas en su hoja de pistas).

a. Mets les verbes au passé composé avec l'auxiliaire qui convient (avoir ou être) et pose les questions.

1. Vous _____ (voir) quelqu'un entrer ?
2. Est-ce qu'elle _____ (prendre) quelque chose ?
3. Vous _____ (écouter) quelque chose ce matin ?
4. Vous _____ (parler) avec quelqu'un ce matin ?
5. Est-ce que cette personne _____ (sortir) de la salle très vite ?

Réponses :

1. Oui, nous avons vu une femme qui portait un manteau.
2. Non, elle n'a rien pris.
3. Non, on n'a rien écouté.
4. Oui, nous avons parlé avec la femme. Elle voulait savoir où se trouvait la Joconde.
5. Non, cette personne est restée longtemps.

- **ENIGMA 4 : *Le coffre virtuel*** (5 minutos)

Para este enigma deberán conjugar correctamente en imperfecto y escribir la respuesta que constituye la llave del cofre virtual. Tienen 3 intentos. Si responden correctamente el cofre les mostrará una imagen que será la última pista del juego y que les dirá dónde se encuentra el tesoro.

-Ils _____ **commençaient** _____ (commencer) à aimer le français.

Pueden acceder con sus móviles a través del código QR:



Enlace para acceder: <https://eduescaperoom.com/enigma/RpCnH4j17ffg>

- **SOLUCIÓN FINAL : Le trésor est au musée du Louvre dans la salle de la Joconde.**

BRAVO ! LA COMTESSE EST TRÈS HEREUSE ET VOUS FÉLICITE, VOTRE PARTIE DU TRÉSOR VOUS ARRIVERA BIENTÔT.

Últimos 5 minutos de *debriefing* (explicar qué se ha visto).

7.10. Anexo 10. Hoja de pistas del estudiante

PRÉNOM :

DATE :

NOM :

Escape Game : *Voler un voleur n'est pas voler*

FEUILLE DES PISTES

ÉNIGME 1 : La lettre de la comtesse de Cagliostro



Les terminaisons de l'imparfait sont :

Le message caché est :

ÉNIGME 2 : La bande-annonce de Lupin

QUESTIONNAIRE



Quels sont les monuments parisiens qui apparaissent dans la bande-annonce ?

ENIGME 3 : Interrogatoire

Réponses :

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

ÉNIGME 4 : Le coffre virtuel

-Ils _____ (commencer) à aimer le français.

Piste :

OÙ EST LE TRÉSOR ?

SOLUTION : _____



7.11. Anexo 11. Ejemplos de hojas de pistas rellenas por estudiantes

PRÉNOM :
NOM :

DATE :

Escape Game : Voler un voleur n'est pas voler

FEUILLE DES PISTES

ÉNIGME 1 : La lettre de la comtesse de Cagliostro



Les terminaisons de l'imparfait sont :

-ais, -ais, -ait, -ions, -iez, aient

Le message caché est :

Prendre le portable.

ÉNIGME 2 : La bande-annonce de Lupin

QUESTIONNAIRE



Quels sont les monuments parisiens qui apparaissent dans la bande-annonce ?

Le musée du Louvre,
La tour Eiffel et
La cathédrale de Notre Dame.

ÉNIGME 3 : Interrogatoire

Réponses :

- Oui, nous avons vu une femme qui portait un manteau.
- Non, elle n'a rien pris.
- Non, on n'a rien écouté.
- Oui, nous avons parlé avec une femme. Elle voulait savoir si se trouvait la Soconde.
- Non, cette personne est restée longtemps.

ÉNIGME 4 : Le coffre virtuel

-Ils commencent (commencer) à aimer le français.

Piste :

OÙ EST LE TRÉSOR ?

SOLUTION : le trésor est derrière de la Soconde.



PRÉNOM :

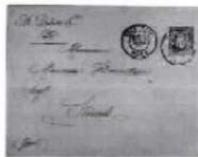
DATE :

NOM :

Escape Game : Voler un voleur n'est pas voler

FEUILLE DES PISTES

ÉNIGME 1 : La lettre de la comtesse de Cagliostro



Les terminaisons de l'imparfait sont :

prends le portable

Le message caché est :

ÉNIGME 2 : La bande-annonce de Lupin

QUESTIONNAIRE



Quels sont les monuments parisiens qui apparaissent dans la bande-annonce ?

Le musée du Louvre

Le tour Eiffel

ÉNIGME 3 : Interrogatoire

Réponses :

- Oui, nous avons vu une femme qui portait un manteau
- non, elle n'a rien pris
- non, on n'a rien écarté
- Oui, nous avons parlé avec la femme. Elle voulait savoir
- non, cette personne est restée longtemps où se trouvait la Joconde

ÉNIGME 4 : Le coffre virtuel

-Ils commençaient (commencer) à aimer le français.

Piste :

OÙ EST LE TRÉSOR ?

SOLUTION : Le trésor est derrière de la

Joconde dans le musée du Louvre.



PRÉNOM :

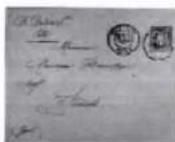
DATE :

NOM :

Escape Game : Voler un voleur n'est pas voler

FEUILLE DES PISTES

ÉNIGME 1 : La lettre de la comtesse de Cagliostro



Les terminaisons de l'imparfait sont :

-Ais, -Ais, -Ait, -ions, -iez, -aient

Le message caché est :

Prends le portable

ÉNIGME 2 : La bande-annonce de Lupin

QUESTIONNAIRE



Quels sont les monuments parisiens qui apparaissent dans la bande-annonce ?

ÉNIGME 3 : Interrogatoire

Réponses :

1. Oui, nous avons vu une femme qui portait un manteau.
2. Non, elle n'a rien pris.
3. Non, on n'a rien écarté.
4. Oui, nous avons parlé avec la femme, Elle voulait savoir où se trouvait la Juarde.
5. Non, cette personne est restée longtemps.

ÉNIGME 4 : Le coffre virtuel

-Ils commençaient (commencer) à aimer le français.

Piste :

OÙ EST LE TRÉSOR ?

SOLUTION : Sortir.



Partait
Regardais
Entendais
Niais
Desais
Sorties
Lisais
Écouteais
Préparais
Organisais
Regardais
Taisais
Avais
Buissions
Lisais
Étais.

Prends le portable.

1. Avec Vu
2. A Pris
3. Avec Écoute
4. Avec Airbé
- 5 Est sortier

PRÉNOM :

DATE :

NOM : -

Escape Game : Voler un voleur n'est pas voler

FEUILLE DES PISTES

ÉNIGME 1 : La lettre de la comtesse de Cagliostro



Les terminaisons de l'imparfait sont :

ais, ais, avit, ions, iez, aient

Le message caché est :

PRENDS LE PORTABLE

ÉNIGME 2 : La bande-annonce de Lupin

QUESTIONNAIRE



Quels sont les monuments parisiens qui apparaissent dans la bande-annonce ?

Tour Eiffel, Louvre

ÉNIGME 3 : Interrogatoire

Réponses :

1. Oui, nous avons vu une femme qui portait un manteau
2. Non, elle n'a rien pris
3. Non, on n'a rien pris
4. Elle voulait savoir où se trouvait la Joconde
5. Non, cette personne est restée longtemps

ÉNIGME 4 : Le coffre virtuel

-Ils commençaient (commencer) à aimer le français.

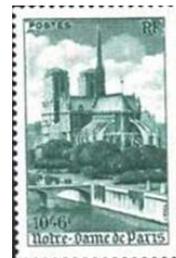
Piste :

OÙ EST LE TRÉSOR ?

SOLUTION : Trais de tableur



7.12. Anexo 12. Primer enigma : La carta de la condesa



Mes chers amis,

Je m'appelle Madame Balsamo, je suis la comtesse de Cagliostro. Comme vous le savez, Arsène Lupin est en prison depuis quelques jours mais il constitue un vrai danger pour notre mission.

Un jour, on a décidé qu'on partait dehors du château. Je regardais ma servante avec méfiance parce que nous entendions parler quelque chose à propos d'Arsène Lupin. Ma servante, Mademoiselle Bovary niait avec la tête, elle disait que non, vous ne sortiez jamais du château sans laisser aucune piste et vivant.

Le gardien lisait le journal et les autres servants écoutaient la radio. Nous nous préparions pour aller au théâtre. Le duc organisait le soir une représentation. Je regardais autour de moi parce que tout le monde se taisait, il y avait une ambiance rare. Cependant, nous buvions un peu de champagne avant que le spectacle ne commence. Du coup, un homme est venu me donner un message, je le lisais avec attention parce que c'était d'Arsène Lupin. Il est allé chez moi pour tout voler ! J'ai besoin de votre aide.

Bien à vous,

Madame Balsamo, comtesse de Cagliostro

LEÇON

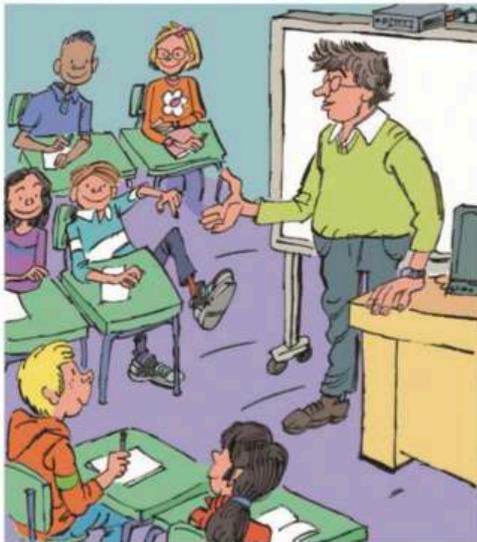
3

Libérez les mots !

1 Qu'est-ce qui est important pour toi quand tu achètes des vêtements : le confort, le prix, la marque, la qualité, le style... ?



- 12 - Qu'est-ce que Maximilien porte à ses pieds ? [...]
 - C'est ses N*, m'sieur.
 - D'accord, j'ai bien vu, oui, ce sont des N, mais comme objet ? [...]
 5 - Ah ! Oui ! Comme objet ! Ben, c'est des baskets !
 - C'est ça. Et un nom plus général que « baskets » pour désigner ce genre d'objets [...] ?
 - Des... chaussures ?



- Voilà, ce sont des baskets, des chaussures, [...] mais pas des N ! N, c'est leur marque et la marque n'est pas l'objet ! [...] Et toi, Samir, qu'est-ce que tu portes, là ? [...]
 - C'est mon L* ! [...]
 - Non, non, c'est un pull ! [...] c'est un pull, son L !
 - Oui, c'est son pull-over, et même si « pull-over » est un mot d'origine anglaise, c'est toujours mieux qu'une marque [...], parce que ce sont les marques, Maximilien, qui vous prennent la tête, pas les profs ! Elles vous prennent votre tête, elles vous prennent votre argent, elles vous prennent vos mots, et elles vous prennent votre corps aussi, comme un uniforme, elles font de vous des publicités vivantes, comme les mannequins en plastique des magasins ! [...]

Et nous nous sommes séparés sur une petite manif verbale : « Li-bé-rez les mots ! - Li-bé-rez les mots ! », jusqu'à ce que tous leurs objets familiers, chaussures, sacs à dos, stylos, pull-overs, anoraks, baladeurs, casquettes, téléphones, lunettes, aient perdu leurs marques pour retrouver leur nom.

* Nom de la marque

Daniel Pennac, *Chagrin d'école*, Éditions Gallimard, 2007.

1. manifestation, défilé pour protester contre quelque chose

Daniel Pennac est un écrivain français, né au Maroc en 1944. « Chagrin d'école » est un roman autobiographique sur les expériences de l'auteur comme élève puis comme professeur. Ce roman a reçu le prix Renaudot en 2007.



2 Écoute et lis le texte. Puis choisis la phrase qui résume ce passage.

- a. Donnons des noms français aux vêtements et non pas des noms étrangers.
 b. Appelons les objets par leur nom et non pas par le nom de la marque.
 c. Rendons obligatoires les uniformes pour lutter contre les marques à l'école.



3 Selon le professeur, pourquoi faut-il « se libérer » des marques ?

7.14. Anexo 14. Preguntas prueba diagnóstica postintervención

1. (PC) Béatrice et Laure... (sortir) hier soir.
a) sortent b) ont sorti c) sont sorties d) sont sortir
2. (IMP) L'après-midi, David... (faire) ses devoirs en regardant la télé
a) faisait b) font c) faisaient d) faisais
3. (PC) Nous (monter) les escaliers.
a) monter b) avons monté c) sommes montés d) nous sommes montés
4. Hier, le fils d'Antoine ... (naître)
a) né b) est né c) a né d) est nu
5. (PC) Il semble qu'il (pleuvoir)
a) va pleuvoir b) a plu c) pleuvait d) vient de pleuvoir
6. Elles ... (se lever) dans les jardins de Versailles
a) s'est levé b) se sont levés c) se sont lever d) se sont levées
7. (IMP) Je (étudier).
a) étudiait b) étudiais c) étudiaient d) étudié
8. Vous (faire) un très bon travail.
a) avez faire b) avez fait c) êtes fait d) avez faits
9. Tu ... (revenir) très tôt de chez toi.
a) es reveni b) est reveni c) sommes revenus d) es revenu
10. Ils ... (vouloir) manger des spéculoos.
a) sont voulu b) ont vouloir c) ont voulu d) avez voulu
11. Avant, je ... (aller) à la piscine avec mes amis.
a) allais b) allait c) allions d) allaient
12. Quand j' ... (être) petit, nous mangions beaucoup de bonbons.
a) suis b) étais c) était d) été
13. Laure ... (prendre) le bus hier.

a) a b) a rendu c) a pris d) est pris

14. Vous (mettre) du fromage dans la pizza.

a) avez mis b) êtes mis

15. Quand, nous (être) petits, on se couchait très tôt.

a) sommes b) étions c) étions d) étions

7. 15. Anexo 15. Encuesta de satisfacción

Encuesta de satisfacción

Bonjour! Esta encuesta es para mi Trabajo de Fin de Máster, sé libre de responder con total sinceridad ya que los datos recogidos serán tratados de forma totalmente anónima. Merci beaucoup!

Responde a las preguntas marcando una opción sobre tu opinión de la clase de francés estos días.

1. La clase de francés es en general una clase

1. Muy aburrida 2. Aburrida 3. Normal 4. Interesante 5. Muy interesante

2. ¿Qué te parece la forma de trabajar la gramática en las clases normales?

1. Muy aburrida 2. Aburrida 3. Normal 4. Interesante 5. Muy interesante

3. ¿Qué te ha parecido utilizar un *escape game* en la clase de francés?

1. Muy aburrido 2. Aburrido 3. Normal 4. Interesante 5. Muy interesante

4. ¿Te gustaría que hubiese más clases en las que se hiciesen actividades parecidas?

1. Sí 2. No 3. No sé

5. ¿Crees que has mejorado tus conocimientos de gramática tras estas clases?

1. Sí 2. No 3. No sé

6. ¿Crees que has perdido el tiempo con estas clases?

1. Sí 2. No 3. No sé