

**Máster en Formación del Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional
y Enseñanza de Idiomas**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**La canción: recurso didáctico y
motivacional**

Lara del Rosario Díaz Adrián
Tutora: M^a del Carmen Marrero Marrero

San Cristóbal de La Laguna, septiembre de 2017

Índice

Resumen:.....	4
1. Introducción.....	5
2. Justificación	5
3. Normativa en vigor	8
3.1. <i>Canción y música</i>	8
3.1.1. MCERL.....	8
3.1.2. Real Decreto.....	10
3.1.3. Decreto	10
3.2. <i>Sociocultural</i>	11
3.2.1. MCERL.....	12
3.2.2. Real Decreto.....	13
3.2.3. Decreto	13
4. Marco teórico de la canción como recurso didáctico.....	15
4.1. Herramienta motivadora y de afecto	15
4.2. Recurso para el desarrollo de destrezas.....	18
4.3. Soporte de aproximación cultural	21
4.4. Desventajas derivadas de su uso.....	22
4.5. Breve recorrido histórico	22
5. Planteamiento del trabajo de innovación	25
5.1. Contextualización	25
5.2. Descripción de las clases	26
5.3. Análisis de la propuesta de innovación	28
5.3.1. 1º de ESO: <i>la famille</i>	28
5.3.2. 1º de Bachillerato: <i>la mode</i>	36
5.4. Propuestas de mejora	41
5.5. Metodología	43
6. Conclusiones	46
7. Bibliografía.....	49
7.1. Normativas	49
7.2. Fuentes lexicográficas	49

7.3.	Estudios	49
7.4.	Manuales	51
7.5.	Webgrafía	51
8.	Anexos.	53
8.1.	Anexo 1. SA <i>La famille</i>	53
	Justificación	53
	Metodología	53
	Criterios de Evaluación y competencias.....	53
	Sesiones.....	55
	Evaluación.....	58
8.2.	Anexo 2. SA <i>La mode</i>	68
	Justificación	68
	Metodología	68
	Criterios de evaluación y competencias:.....	68
	Sesiones:.....	69
	Evaluación:.....	71
	Anexos:	72
8.3.	Anexo 3: Examen escrito 1º Bachillerato	80

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

Resumen:

La música forma parte de la vida cotidiana del ser humano, además de ser un centro de interés tanto para el alumnado como para el profesorado, por lo que incluirla en el ámbito educativo es algo natural. En este TFM se pretende, por un lado, ahondar en el empleo del recurso didáctico de la canción utilizado en el aula de idiomas desde los años 50, observando primero el trato que tiene en los documentos que regulan su uso en las aulas de idiomas.

Por otro lado, se reunirán las opiniones de diferentes autores que han estudiado esta herramienta, elaborando una clasificación de sus ventajas y desventajas, así como un breve recorrido histórico por la canción francesa. Por último, se desarrollará una propuesta de innovación para 1º de ESO y 1º de Bachillerato en las que se empleará esta herramienta a fin de tratar los temas de la familia y de la moda, respectivamente, en el aula de Francés Lengua Extranjera.

Palabras clave: canción, FLE, educación secundaria, recurso motivacional, herramienta didáctica.

Résumé :

La musique est intégrée dans la vie quotidienne de l'être humain depuis toujours, elle est, en plus, un centre d'intérêt tant pour les lycéens que pour les professeurs. C'est pour cela que son usage est devenu, de nos jours, naturel dans le domaine pédagogique. D'un côté, ce travail académique essaie d'étudier en profondeur cet outil didactique employé en cours de langues étrangères depuis les années 50, en l'examinant premièrement sur les documents qui régulent son emploi dans les cours de langue.

D'un autre côté, on réunira les opinions de différents auteurs qui ont étudié le sujet, en faisant une classification des avantages et inconvénients dérivés de son emploi, ainsi qu'un brief parcours historique à travers la chanson française. Pour finir, on développera un scénario pédagogique pour 1º ESO et 1º Bachillerato, où l'on emploiera cet outil pour étudier les unités didactiques de « la famille » et « la mode » en cours de Français Langue Étrangère.

Mots clés : chanson, FLE, éducation secondaire, outil motivationnel, support didactique.

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

1. Introducción

Este trabajo de Fin de Máster (TFM) tiene el sesgo de innovación, pues se basa en la puesta en práctica de dos situaciones de aprendizaje (SA a partir de ahora) que estudian contenidos temáticos, a través del recurso didáctico de la canción, entendida como instrumento pedagógico y de divertimento.

En su desarrollo, nos servirán de apoyo los diferentes documentos que la regulan, así como los distintos autores que han estudiado esta herramienta. Analizaremos luego las propuestas llevadas a cabo y, por último, haremos un balance de sus puntos fuertes y débiles.

2. Justificación

En el presente TFM se pretende ahondar en el uso de la canción como recurso didáctico en el aula de Francés Segunda Lengua Extranjera (a partir de ahora FLE). Siendo actualmente una materia optativa en algunos cursos de ESO y de Bachillerato, teniendo en cuenta los diversos centros de interés del alumnado y apoyándonos en las diferentes normativas vigentes, hemos considerado indispensable emplear la canción como herramienta motivadora para una óptima asimilación de la lengua francesa y de su cultura. Hemos trabajado, específicamente, el criterio 10 de la ESO y de Bachillerato que pretende que el alumno identifique aspectos capitales de la cultura de la lengua meta a través de diversos medios, entre ellos, las diferentes representaciones artísticas tales como el cine, la música o la literatura.

Este TFM de carácter innovador analiza las ventajas e inconvenientes de esta divertida herramienta didáctica que facilita el camino al alumnado y al profesorado con el fin de llegar a una mejor asimilación de los contenidos en FLE. Así pues, propondremos dos SA que incluyen canciones desarrolladas siguiendo los contenidos temáticos que se trabajan en los niveles a los que están destinadas. Es decir, “la familia” para 1º de ESO y “la moda” para 1º de Bachillerato. A su vez, estos temas se corresponden con la programación anual del centro donde se realizaron las prácticas propias de este Máster y donde se trabajó una parte de estas SA.

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

Este fue el IES Dr. Antonio González González, una institución del municipio de San Cristóbal de La Laguna que acoge a cuatro cursos de 1º de ESO, tres de 2º, 3º y 4º, dos de 1º de Bachillerato y dos de 2º de Bachillerato, además de un primero y un segundo de los cuatro ciclos formativos. La asignatura de FLE se imparte en ESO y 1º de Bachillerato.

Las canciones seleccionadas para estas SA se definen atendiendo a dos criterios. Por un lado, aquellas que se han elaborado, específicamente, con el objetivo de ser trabajadas en clase de FLE y, por otro, las actuales, que son documentos ya elaborados por cantantes y no están orientadas a un uso pedagógico.

Como explica Paolo Zedda, “l'utilisation de la chanson en didactique des langues n'est rien de nouveau” (2006: p.2), por lo que este TFM no es un trabajo de innovación *per se*, su carácter innovador no reside en el desarrollo de temas incluidos en los criterios de evaluación con los que se programa cada curso, sino en las canciones escogidas, “prefabricadas” o no, para el estudio de un determinado tema en el aula.

Es sabido que el uso de la música en la enseñanza aprendizaje de una lengua es altamente beneficioso en disciplinas como la morfosintaxis, la semántica o la fonética y en el desarrollo de las destrezas de comprensión de textos orales y/o escritos. Consideremos interesante, también, la idea expresada por Navarro Jiménez y Soto Pallarés, quienes defienden el uso de la canción como elemento de mejora de la autoestima:

Pensamos que la falta de comunicación en LE es por miedo, baja autoestima. A través de los recursos expresivos citados anteriormente, los alumnos pueden adquirir una comprensión significativa generándoles confianza, autoestima y autonomía. Utilizar como recurso didáctico la expresión corporal es una manera acertada de desarrollar una actitud participativa y comunicativa. El hecho de producir o de decir oralmente una canción implica el movimiento, el esfuerzo de las cuerdas vocales, la respiración, los músculos y todos los elementos físicos y psíquicos necesarios para la producción de la palabra. Todo ello entrará en el cuerpo del aprendiz que lo interiorizará y podrá reproducir las canciones y retahílas y esto facilitará la memorización de las mismas (2010: p. 423).

El interés por este tema viene dado, sobre todo, por la presencia que la música tiene en el día a día y en el contexto educativo, no solo del discente, sino, también, del

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

docente. Desde la alarma que suena en el despertador, hasta la canción del anuncio que no podemos parar de repetir, la música acompaña al hombre durante el transcurso de su vida, por lo que incluirla en el ámbito académico es más que necesario, no sólo como método de esparcimiento, sino como un verdadero útil académico que puede llegar a mejorar la relación existente entre el alumno y los contenidos que debe asimilar.

Esto, sumado a nuestro paso por una enseñanza superior como fue el Máster de Formación de Profesorado de la Universidad de La Laguna, nos confirmó la importancia de la motivación del educando, es decir, de que este sienta verdadero interés por lo que aprende y sea capaz de recordarlo y utilizarlo en un futuro. Un claro ejemplo de ello podría ser la fácil asimilación de determinadas canciones debido a lo repetitivo que resultan algunas partes de las mismas. Por lo tanto, este mismo mecanismo puede ser aprovechado en determinadas situaciones pedagógicas para recordar algunos elementos relevantes, sumado a lo agradable que resulta aprender de una manera diferente a la que se suele estar acostumbrado.

Es, en definitiva, un recurso didáctico muy completo que ayuda no solo a la adquisición de contenidos, sino a la motivación del alumnado de idiomas.

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

3. Normativa en vigor

El uso de la canción como recurso didáctico está contemplado en diversos documentos que regulan la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (LE a partir de ahora), y consideramos necesario referirlos a continuación en este TFM. Así, se rastrearán determinados términos relacionados con la cuestión en los textos legales que representan la normativa actual de la enseñanza aprendizaje de las lenguas.

3.1. *Canción y música*

En primer lugar, comenzaremos con la búsqueda del vocablo *canción*, asociado al de *música*, en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), luego en el Real Decreto y por último en el Decreto. En segundo lugar, analizaremos los contenidos a los que hacen referencia esos términos.

3.1.1. *MCERL*

El MCERL en su capítulo IV, titulado *El uso de la lengua y el usuario o alumno*, contempla diferentes ámbitos de comunicación en los que se puede emplear la lengua: el personal, el público, el profesional o el educativo. De esta manera, se han establecido determinadas tareas que el educando debe ser capaz de realizar en diferentes situaciones donde tiene que demostrar el dominio de la LE¹.

Este mismo apartado sigue aludiendo a diferentes usos que el discente puede hacer de la lengua y que desempeñan un papel fundamental en el aprendizaje de la misma en los diferentes ámbitos. Es el caso de los usos estéticos, donde se enmarcan las canciones, como una parte fundamental del aprendizaje y forman parte de la herencia cultural común del continente. De la misma manera, el Consejo de Europa las considera «un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar» (2002: p.60).

Más adelante, en el punto 4.6, cuyo epígrafe es *Textos*, se defiende que “no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto” (2002:

¹Vid; MCERL, punto 4.3 *Tareas y propósitos comunicativos*, p.57.

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

p.91), puesto que “el término «texto» se utiliza para referirse a cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian” (2002: p.91).

Los textos, tanto orales como escritos, son transmitidos por diferentes canales y tienen diferentes empleos en la enseñanza de LE. Dentro de los orales, útiles por su información sobre la fonética y los elementos paralingüísticos del idioma, se enmarcan las canciones como texto de entretenimiento eficaz para este tipo de enseñanza (2002: p.93).

En el capítulo V, *Las competencias del usuario o alumno*, se establecen diferentes competencias que contribuyen a la comunicación por parte del discente, haciéndose distinción entre las generales y las comunicativas. Dentro de las primeras aparece el conocimiento declarativo y, en este, el saber sociocultural (2002: p.101) que incluye las canciones y la música populares como factores que se relacionan con los valores, las creencias y las actitudes de un pueblo. Este aspecto es de gran importancia para el educando, pues implica el conocimiento o configura, en muchas ocasiones, la sociedad a la que hace referencia la lengua meta.

En lo concerniente a las segundas se incluyen las competencias lingüísticas (2002: p.106) donde se explica que la *canción* puede favorecer, también, la adquisición de determinadas estructuras gramaticales.

Generalmente, la lexía *canción* aparece en los mismos contextos que la de *música*, excepto los casos que se comentan a continuación, formando parte del capítulo IV y V.

En cuanto al capítulo IV, el punto 4, *Actividades comunicativas de la lengua y estrategias*, clasifica el nivel del alumno en función de determinadas características relacionadas con las tareas y situaciones que se mencionan con anterioridad. La primera referencia a *música* se encuentra en el punto 4.4.3. (*Actividades y estrategias de interacción*) en *Interacción oral en general*, nivel b1, en el que se establece que el educando debe ser capaz de expresarse sobre temas abstractos, donde se incluye la

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

música. Se observan referencias a esta misma destreza en el mismo nivel y en *Conversación informal* y de *Escritura de cartas*.

En cuanto al capítulo V, y en particular, la tabla que alude a la *Competencia lingüística general*, se establece que el alumno debe ser capaz de expresarse, también, sobre diversos temas abstractos, entre los que se incluye la música, concretándose en el nivel b1 (2002:107).

3.1.2. *Real Decreto*

En el *Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato*, en la especialidad de Segunda Lengua Extranjera se contempla, en 4º de ESO (bloque 3, Comprensión de textos escritos, criterios de evaluación), que el discente tiene que ser capaz de “conocer, y utilizar para la comprensión del texto, los aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a la vida cotidiana ([...]incluidas manifestaciones artísticas como la música o el cine)” (2015: 352). En 2º de Bachillerato aparece, igualmente, en los bloques 1 y 2; bloque 1, titulado *comprensión de textos orales*, con el estándar de aprendizaje evaluable número 3 y el bloque 2, con título *producción de textos orales: expresión e interacción*, en relación con el estándar de aprendizaje evaluable número 3.

Ahora bien, las dos SA que se proponen en este TFM de carácter innovador tienen que ver con 1º de ESO y 1º de bachillerato, etapas educativas en las que no aparece mencionado de manera explícita el vocablo *música* en ningún bloque.

Cabe señalar que, en el Real Decreto, el término *canción* no aparece relacionado con la materia Segunda Lengua Extranjera.

3.1.3. *Decreto*

De igual manera, en el *Decreto 83/2016 de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias*, se constata la presencia de la lexía *música* y no del vocablo *canción*. En la parte destinada a la Segunda Lengua Extranjera se señala la importancia

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

de la música para establecer y mantener contacto con otras personas, relaciones de capital importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje de los seres humanos.

En lo concerniente a la competencia *Conciencia y expresiones culturales* (CEC), este vocablo está vinculado, concretamente, al “estudio y la participación en manifestaciones artístico-culturales de la vida cotidiana” (2016: p.1902).

En este Decreto se establecen diferentes dimensiones del alumnado en tanto que educando: como agente social, como aprendiente autónomo y como hablante intercultural y sujeto emocional y creativo. En esta última, se incluye la “elección de los métodos y recursos más apropiados para la transmisión y aceptación de la cultura, los valores y las normas propias de la lengua estudiada: literatura, música, [...], etc.” (2016: p.1905). En los dos ciclos de la ESO y 1º y 2º de bachillerato se menciona en la explicación del criterio de evaluación 10, que el alumno, como hablante intercultural debe ser capaz de identificar aspectos relevantes de la cultura a la que accede a través de diferentes medios, entre ellos, la *música*.

Constatamos, en general, como en las diferentes normativas se defiende el uso de las canciones, o de la música, como un método de aprendizaje lingüístico para los discentes, pero, también, como una forma de conocer parte de la cultura en la que está inmersa la lengua meta.

3.2. Sociocultural

Así mismo, resumiremos en líneas siguientes cómo se contempla el término *sociocultural* en los apartados del MCERL, Real Decreto y Decreto que se consideran de más relevancia con respecto a la herramienta didáctica que estudiamos en este TFM.

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

3.2.1. MCERL

El punto 1.6. del MCERL² especifica que “el desarrollo de la competencia comunicativa comprende otras dimensiones que no son estrictamente lingüísticas (por ejemplo, la consciencia sociocultural [...])” (2002: p.7).

Esta idea de que la competencia comunicativa comprenda otras dimensiones que no son únicamente lingüísticas se expone, también, en el apartado 2.1.2., titulado *La competencia comunicativa*, en el que se establece una relación entre la competencia sociolingüística y las condiciones socioculturales del uso de la lengua.

En el punto 6.4., titulado *Algunas opciones metodológicas para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas modernas*, hay varios apartados en los que se menciona este vocablo. En el 6.4.2., destinado al papel de los profesores, los alumnos y los medios audiovisuales en el aula, se establece que el docente debe reflexionar sobre la importancia que se le tiene que dar a determinados elementos del contexto cultural, entre los que se incluye la información sociocultural. En el punto del 6.4.6. se hace referencia a la importancia de hacer una buena selección con respecto a la representación cultural que se escoja como objeto de estudio. En el subapartado 6.4.6.3. se propone el tratamiento de las competencias generales gracias a determinados aspectos socioculturales.

De igual modo, el MCERL se cuestiona, asimismo, en el punto 6.4.8. sobre la necesidad de explicitar el componente sociocultural en la enseñanza de la lengua o si se sobreentiende la presencia de dicho aspecto en la experiencia que pueda tener el discente en situaciones propias de la vida cotidiana.

En el capítulo VII, titulado *Las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua*, se establece que en el aula se usan determinadas tareas que implican determinadas competencias generales, entre las que se encuentra el conocimiento *sociocultural* que es “relativo a la vida de la comunidad que es objeto de estudio y a las diferencias

²Titulado ¿Qué criterios debe cumplir el Marco común europeo de referencia?, dentro del capítulo I, El Marco común europeo de referencia en su contexto político y educativo.

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

esenciales entre las practicas, los valores y las creencias de esa comunidad y las de la sociedad del alumno” (2002: p. 156).

En el capítulo VIII, *La diversificación lingüística y el currículo*, en el apartado 8.3., titulado *Hacia los distintos escenarios curriculares*, se incluyen algunos ejemplos de escenarios curriculares diferenciados, entre los cuales, el primer ciclo de secundaria, en el que se deberían enfatizar los elementos socioculturales y sociolingüísticos. Dicho escenario tiene que ver con una de las SA, que, como propuesta innovadora en este TFM, se destina a 1º de ESO.

3.2.2. *Real Decreto*

En cuanto al Real Decreto, dado que la música forma parte de los saberes *socioculturales* que se tienen que tener en cuenta a la hora de abordar la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, conviene recordar que dichos saberes aparecen concretamente en los criterios de evaluación de cada uno de los bloques de producción y comprensión orales y escritos tanto de ESO como de Bachillerato.

3.2.3. *Decreto*

En el Decreto a su vez, se hace referencia a este término en diferentes puntos. En el apartado dedicado a la “Contribución a las competencias”, se menciona el *componente sociocultural*, “que incluye el conocimiento del mundo y la dimensión intercultural” (2016: p. 18945). Así mismo, se insta a los educandos a ser partícipes de actividades socioculturales, entre las que se incluye la música, gracias a las cuales se contribuiría a reforzar las Competencias Sociales y Cívicas (CSC). De la misma forma, se establece un nuevo bloque de contenido, en el que se tienen en cuenta los aspectos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales, que estarán presentes en todos los cursos.

Igualmente, existe un apartado denominado aspectos socioculturales y sociolingüísticos asociado a los criterios de evaluación 1, 3, 4, 6, 8 y 10 en cada uno de los niveles de ESO y Bachillerato, en lo concerniente a las dimensiones del alumno como agente social y como hablante intercultural y sujeto emocional y creativo.

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

Se han querido consignar todos estos criterios de evaluación que mencionan saberes socioculturales porque el discente, a través de la herramienta didáctica que analizamos en este TFM, puede atesorarlos.

Se trata, por tanto, de un recurso didáctico avalado por los diferentes documentos que regulan la enseñanza de las lenguas, ya que es útil para el estudio de la misma. Este contribuye, así mismo, a la comprensión e integración de la cultura de la lengua meta por parte del individuo, lo que le ayudará a ser capaz de abordar algunas de las situaciones comunicativas con las que puede encontrarse fuera del aula, ya que forma parte de una Europa en la que se encuentran en contacto diferentes culturas y lenguas.

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

4. Marco teórico de la canción como recurso didáctico

En el presente marco teórico presentaremos, por un lado, una selección de autores que establecen los beneficios y desventajas del uso de la canción en el aula de LE y, por otro, un breve recorrido histórico sobre el empleo de este soporte didáctico, así como de los diferentes géneros musicales más relevantes de cada época.

La siguiente recopilación de postulados sobre esta herramienta didáctica, rica y motivadora, se estructurará en cuatro bloques, cada uno con argumentos diferentes. En el primero, se incluyen los estudiosos que consideran la canción como un elemento motivador y generador de afecto; en el segundo, los que establecen que, a través de ella, se pueden desarrollar las destrezas propias de la lengua; en el tercero, los que proponen este recurso didáctico como una aproximación a la cultura de la lengua meta. Por último, el cuarto bloque describe algunas desventajas que pueden derivar de su uso.

4.1. Herramienta motivadora y de afecto

El primer autor escogido, Louis-Jean Calvet (1980) pone de manifiesto determinadas razones por las que se debería usar la canción en el aula. La primera de ellas es “l’argument de plaisir” que él mismo define con la siguiente frase: “Il est agréable d’écouter de la bonne chanson, de la bonne musique, et l’on voit mal, dès lors, pourquoi il nous faudrait nous en priver et en priver les élèves” (1980: p.20). A esta razón se suman “les arguments pratiques” que defienden, fundamentalmente, que los discentes prefieren las canciones antes que cualquier otro tipo de ejercicio.

Por su parte, Manuela San Miguel exalta los beneficios del uso de la canción con personas que comienzan a aprender el idioma pues “constituye un medio de enseñanza agradable y motivador, con temas y personajes constantemente renovados, que permite mantener la atención de unos alumnos, que, con frecuencia, encuentran el inicio de una lengua demasiado arduo” (1989: p.37).

Ella refleja, así mismo, el carácter motivador y atrayente de la canción actual francesa para el educando, concretamente, la denominada “moderna” o “la poética y comprometida”, en contraposición a las canciones “puramente didácticas” (1989: p.

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

38), es decir, aquellas que han sido concebidas con el objetivo de ser empleadas en un aula de LE.

Siguiendo esta misma línea, M. San Miguel se adhiere al sentir de Guilles Vigneault quien resalta la motivación que suscita esta herramienta didáctica porque “en ella se utiliza el lenguaje como un juego, un pasatiempo maravilloso” (1989: p.39).

María Luisa Coronado González y Javier García González (1990) defienden el carácter motivador de la canción para los alumnos, así como la creación de un ambiente más distendido gracias a este recurso. Establecen, por tanto, que esta herramienta puede ser empleada en el transcurso cotidiano de una clase de LE, en lugar de que, en opinión de los autores, su uso sea secundario o esporádico.

Tratándose de FLE, la estudiosa Anny Beauvais (2002) clasifica las canciones que se pueden desarrollar en el aula en tres categorías:

1. Les chansons traditionnelles que vous avez peut-être vous-même apprises quand vous étiez enfant.

2. Les chansons modernes créées pour le plus grand bonheur des petits Français par des chanteurs pour enfants comme Jean René (1) ou Rémi (2) que j’ai personnellement rencontrés mais aussi Anne Sylvestre, Henri Dès (3) et bien d’autres.

Il s’agit pour ces deux catégories de “documents authentiques”.

3. Les chansons que j’appelle “fabriquées” pour enseigner le français à des enfants étrangers, vous connaissez certainement “Le Français en chantant” (4), chansons accompagnées d’activités très variées ou pour des enfants francophones par exemple: “Chant’idées” de Gibus (5) (2002: p.38).

Lo que A. Beauvais considera “chanson préfabriquée” es lo que Beatriz Rodríguez López definirá, posteriormente, como canciones “hechas a medida” (2005: p.810), definiéndolas como aquellas que han sido creadas para un nivel concreto de lengua, y que no se escuchan fuera del contexto pedagógico. Se observa que, al contrario que San Miguel, estas autoras sí defienden el uso de recurso en el aula de LE.

Estimamos necesario definir estas canciones porque, en este TFM, hemos empleado documentos de este tipo creados para este fin. Estas forman parte del blog “FLE en ESO” (citado en la bibliografía) fundado por la profesora de francés M^a José

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

Lozano e incluido en el proyecto “Red de Buenas Prácticas 2.0” llevado a cabo por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España.

B. Rodríguez López menciona, también, la existencia de otro tipo de canciones que pueden ser útiles en un aula de idiomas, como es el caso de las populares y tradicionales o el de las actuales. Todas ellas, según esta autora, son igual de motivadoras en el ámbito pedagógico, además de convertir la labor del docente en tarea grata.

B. Rodríguez López se apoya en las teorías sobre las inteligencias múltiples de Howard Gardner para defender que el empleo de esta herramienta didáctica favorece la motivación y el desarrollo de los diferentes tipos de inteligencia. Si se tiene en cuenta que, en opinión de este psicólogo, una de las inteligencias fundamentales y latentes en cualquier ser humano es la musical, con el empleo de esta herramienta se consigue un mayor desarrollo de esta, que, siendo docentes de FLE, va asociada a la lingüística. Fundamentándose, igualmente, en la Hipótesis del Filtro Afectivo de Stephen Krashen, explicada a continuación, B. Rodríguez López establece que, a través de la canción, se consigue un clima agradable en el aula favoreciéndose la motivación del alumnado y permitiéndose, así mismo, un desarrollo de las destrezas lingüísticas y un mejor uso de los dos hemisferios del cerebro.

La hipótesis del Filtro Afectivo de Stephen Krashen, propuesta primeramente por Dulay y Burt, defiende la importancia de determinados factores anímicos, sentimentales o emotivos que son los que van a determinar el éxito o fracaso en la adquisición de una LE. Así, estas variables afectivas son la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad, y este estudioso las relaciona con la adquisición de la LE de la siguiente forma:

(1) Motivation. Performers with high motivation generally do better in second language acquisition (usually, but not always, "integrative")

(2) Self-confidence. Performers with self-confidence and a good self-image tend to do better in second language acquisition.

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

(3) Anxiety. Low anxiety appears to be conducive to second language acquisition, whether measured as personal or classroom anxiety. (1982: p.31)³

Atendiendo a estas definiciones, S. Krashen establece que los alumnos con un Filtro Afectivo más fuerte tendrán mayores dificultades a la hora de aprender una LE, mientras que la predisposición será mayor en aquellos cuyo filtro sea más bajo. Siguiendo esta norma “krasheniana”, se concluye que el docente debe, no solo encargarse de incluir en sus clases información que los educandos puedan entender, sino favorecer una situación de trabajo en el aula con discentes con una gran motivación, confianza en sí mismos y bajo nivel de ansiedad.

Finalmente, y para acabar este apartado, mencionamos a Josefa Navarro Jiménez y Carmen Soto Pallarés (2008) quienes afirman que, a través de la canción, se pretende que los estudiantes adquieran una “necesidad de aprendizaje”, pues “se trata de crear un afecto positivo entre el que aprende y el idioma en sí” (2008: p. 420). Por el bien de la canción y de lo que transmite a través del texto en francés como soporte generador de afectos, la cultura y la civilización que se desprende de él pueden transmitir, también, motivación.

4.2. Recurso para el desarrollo de destrezas

Otros teóricos defienden el uso de la música en FLE como un método de desarrollo de las competencias y destrezas propias de un discente de la lengua meta.

J.L Calvet, en las razones que destaca para el uso de la canción, afirma “les arguments linguistiques” que defienden que la canción “constitue elle même une bonne introduction à la réception de différents types de langues, de différents niveaux de langues” (1980: p.20).

³Trad. 1) Motivación. Los sujetos con mayor motivación generalmente mejoran en la adquisición de la segunda lengua (normalmente, pero no siempre, “integrador”).

2) Autoconfianza. Los sujetos con mayor autoconfianza y una buena imagen de sí mismos mejoran en la adquisición de la segunda lengua.

3) Ansiedad. Un bajo nivel de ansiedad parece ser el camino hacia la adquisición de la segunda lengua, ya sea considerada como ansiedad personal o en el aula.

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

Por su parte, M. San Miguel (1989) propone una serie de elementos a tener en cuenta para un mejor aprovechamiento de la canción en el aula de FLE. Con este fin señala que, después de haber elegido una canción para el alumnado adolescente, se deben elaborar una serie de ejercicios: una primera escucha con el objetivo de situar la canción, estableciendo título, autor, etc.; una reconstrucción del texto con un ejercicio de vocabulario; un posterior análisis de las estructuras, así como del lenguaje particular que se utilice en el documento, si este fuera el caso, y un estudio de los aspectos culturales y de civilización que se puedan encontrar en la letra. Se observa, de esta manera, que se sirve de este útil para la asimilación de vocabulario y de estructuras, contribución directa a la actual competencia en *Comunicación lingüística*.

M. L. Coronado González y J. García González (1990) aconsejan incluir la canción en el transcurso normal de las clases, dando especial importancia al ejercicio del canto, ya que con él se pueden llevar a cabo ejercicios de diversa índole. Para ello, proponen una serie de actividades, organizadas de la siguiente manera: ejercicios previos a modo de presentación del contexto de la canción; actividades durante el desarrollo de la misma basándose en las consignas “escuchar”, “leer la letra” y “cantar; y, por último, ejercicios posteriores que se orientarían a la producción de textos escritos.

B. Rodríguez López (2005), por su parte, recopila una serie de estudios que reafirman las ventajas de este soporte didáctico, y cita en particular a Brian Cullen, quien defiende, por un lado, que los alumnos durante la escucha de una canción son capaces de transformar lo que perciben en palabras con sentido dentro de una frase, y de entender su posible sentido metafórico. Por otro lado, manifiesta que aquellos discentes con necesidad de otros estímulos para aprender, como por ejemplo el auditivo, obtendrán un mayor beneficio de este recurso.

Los siguientes autores, J. Navarro Jiménez y C. Soto Pallarés (2008), refieren que la escucha de las canciones agudiza la comprensión oral del alumnado y será de especial ayuda para el tacto comunicativo con hablantes nativos.

Este recurso musical contribuye a la adquisición de léxico en situaciones concretas de vida cotidiana y a la mejora de la práctica fonética. Navarro Jiménez y

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

Soto Pallarés coinciden con María Elena Cabral Falcón en afirmar que “la canción es un enorme potencial gracias al uso de enfoques comunicativos y de la lingüística textual” (2008: p.420).

Defendiendo que este recurso permite el contacto de los discentes con locutores nativos y que los ayuda a acostumbrarse a la cadencia y pronunciación del nuevo idioma, permitiendo, a su vez, el desarrollo de diferentes competencias lingüísticas y culturales, se cita a Halil Aytekin (2011). Este sostiene, así mismo, que se trata de una herramienta didáctica que permite la mejora de las capacidades de escucha y atención, y, en general, de la comprensión y expresión oral y escrita, según sean los intereses del docente.

En esta misma línea del progreso de ciertas capacidades y destrezas, Régine Llorca (2012) establece que, a través de la canción en FLE, se trabaja, además, el movimiento corporal que acompaña a la música con el fin de marcar el ritmo y, en muchos casos, la acentuación y entonación de las palabras en la lengua meta. La música es útil, también, para la memorización de la entonación de determinadas estructuras gramaticales y léxicas, así como para aprender a diferenciar determinados matices o sentidos de esas estructuras.

Terminando este apartado, se menciona a Ludovic Gouvernec (2017) quien establece el necesario análisis de todos los parámetros internos (la canción en sí) y externos (su contexto) que intervienen en el uso de esta herramienta didáctica, así como su formato, ya que cada uno tiene sus propias características, aprovechables de diferente forma. Ambos elementos son necesarios, según este autor, para el desarrollo de la “compétence générique” (2017: p.94) que engloba la lingüística, la pragmática y la sociocultural. Así mismo, asegura que la canción ayuda a la adquisición de diferentes competencias comunicativas, al conocimiento de algunos aspectos de cultura propia del país y a una mayor sensibilidad cultural.

Aconseja, de la misma forma, una serie de opciones didácticas con el objetivo de que los docentes analicen las canciones antes de trabajarlas en el aula, creando así un

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

modelo que deban seguir y que, paulatinamente, modificarán para adaptar a su contexto normativo, con el fin de potenciar cualquiera de las destrezas de la lengua.

4.3. Soporte de aproximación cultural

Ciertos estudiosos sostienen que este recurso ayuda, también, al contacto con la cultura de la lengua meta, como es el caso de Louis Jean Calvet (1980), Manuela San Miguel (1989), Halil Aytakin (2011) y Ludovic Gouvernec (2017).

El primero defiende una serie de “arguments culturels” que ponen de manifiesto que la canción habla de la sociedad en la que ha sido compuesta, de sus problemas, de su historia y de su situación, por lo que sería un buen elemento para aprender estos elementos a la vez que la lengua meta.

La segunda hace referencia, teniendo en cuenta los trabajos de André Gaulin, a la canción francesa actual, reflejo del panorama sociocultural del país de la lengua que se aprende. A su vez, defiende la “canción poética y comprometida” como un apoyo con el que explicar la literatura y, además, como una forma de acercamiento al pensamiento de autores de ese país. Como forma de aproximación cultural, la canción poética y comprometida ayuda a entender determinados sucesos. A través de la “canción moderna”, sin embargo, se acerca a los alumnos a la realidad cotidiana del país haciendo referencia a momentos concretos de su entorno social.

El tercero considera la canción como un elemento gracias al cual se puede estar en contacto con una nueva cultura, además de con la lengua en sí misma, por lo que el profesor debe concederle un lugar privilegiado en la clase. Refiere, de igual modo, que la canción es símbolo de una comunidad, y, en definitiva “elle est un puissant révélateur et peut même à l’occasion en devenir un témoin conscient, souvent critique” (2011: p.174).

Se concluye este apartado con la afirmación de Gouvernec, quien asegura que “utiliser des chansons françaises – et plus généralement francophones – dans l’enseignement/apprentissage est un moyen fort efficace d’aborder une part de la culture française” (2017: p. 183). De este modo, este estudioso defiende la adquisición

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

de una conciencia intercultural que ayudará a respetar la cultura del país de la lengua meta y a evitar los estereotipos negativos, a través del tema que trate la canción.

En este bloque todos los autores consultados están de acuerdo en afirmar que estudiar canciones en el aula de LE es una enriquecedora fuente de conocimientos culturales.

4.4. Desventajas derivadas de su uso

El empleo de la canción como herramienta didáctica implica, también, una serie de desventajas, como señala Rodríguez López (2005).

Esta estudiosa señala la falta del equipamiento necesario, pues muchos centros no cuentan con reproductores u ordenadores en todos los cursos, o la mala situación en el aula de este, como un elemento que puede dificultar la buena escucha de las canciones, además de la colocación de las mesas, el aislamiento acústico del aula, etc.

La selección de canciones es, defiende ella, una desventaja que puede tener el uso de este recurso. En palabras de la autora, “todo el componente motivador que puede suponer una canción para un alumno, puede potencialmente representar lo contrario para otro al que no le gusta un determinado tipo de música, intérprete o grupo” (2005: p.808).

El último inconveniente que podemos citar con respecto al uso de esta herramienta didáctica es el tiempo empleado, del que muchas veces el docente no dispone, en la búsqueda de canciones que se adecúen al tema establecido en la programación, así como en la preparación de ejercicios.

4.5. Breve recorrido histórico

La música francesa ha experimentado cambios a lo largo de los años, al compás de su historia, y se ha visto influida por estilos diferentes. Christos Nikou (2011) elabora una clasificación por décadas de la canción francesa del siglo XX, que hemos tomado como base para realizar este recorrido histórico, además del artículo “Pas de style pour les années 2000”, publicado en el blog *Music Lodge*.

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

En los años 60, la música estaba caracterizada por la expresión de las preocupaciones de los jóvenes y se veía influida por estilos como el Rock & Roll estadounidense.

En los 70, se observaba una mezcla de temas y corrientes que incluían las canciones relacionadas con países exóticos, así como la influencia de subgéneros derivados del Rock & Roll.

Los 80 estuvieron marcados por una música fuertemente relacionada con la cultura musical inglesa y era la base para los nuevos estilos que inundarán el panorama musical francés en las décadas posteriores.

En los 90 comenzaba la denominada “nueva escena francesa” que surgía por la crisis de la industria musical y daba cabida a diferentes estilos como algunos subgéneros de la música electrónica⁴ o el Grunge⁵.

A partir de los años 2000 no se registraba ningún estilo o género musical nuevos, y se caracterizaban, principalmente, por la producción musical enmarcada en estilos de épocas anteriores.

En otro orden de cosas, la canción como recurso didáctico no es actualmente un tema novedoso. Jean Claude Demari (2004) defendía que se comenzó a utilizar en las clases de FLE en los años 50. Eran canciones propias del folklore de la región, con las que se llevaban a cabo ejercicios de memoria y de mejora de la dicción. Estas se consideraban una fuente de ejercicios gramaticales o de vocabulario o una plataforma de ricos textos a través de la cual se enseñaban determinados datos históricos de civilización, siguiendo la metodología global audiovisual.

En 1960, se introducía la canción moderna, aunque el texto de la misma (la letra) seguía siendo el centro de interés, por lo que se explotaban, en exclusiva, las canciones en las que se empleaba un francés correcto. Mas tarde, en 1969, se incluían, de forma

⁴ La música electrónica, se caracteriza, sobre todo, por el uso de instrumentos musicales electrónicos durante su producción y nace en los años 50 (Cabo Santamaría, 2014).

⁵ Subgénero del rock caracterizado por guitarras distorsionadas, voces guturales y el predominio del sonido de la batería (Musicetwork, 2012).

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

oficial, las canciones en el aula de FLE y autores como Francis Debysse publicaban artículos sobre la misma, tal es el caso de *Lettre ouverte sur la chanson*.

A partir de los años 80 y hasta la actualidad se ha venido considerando la canción como algo más que un texto escrito, se daba más importancia a la parte auditiva y se aceptaban otros tipos de música. Cabe destacar, en este punto, la importancia de los derechos de autor que, en muchos casos, imposibilitaban el uso de canciones que no fueran folklóricas en el contexto educativo.

A este respecto, han destacado diversas publicaciones pioneras en el ámbito del uso de este recurso escritas, en su mayor parte, por estudiosos tales como Louis-Jean Calvet y Jean-Claude Demari. Señalemos, también, la publicación de algunos artículos en la revista *Le français dans le monde*, como, por ejemplo “Oser une chanson qui fait du bruit: Élégance, d’Alain Basung” (1988) de Jean-Marc Caré y Jean Claude Demari.

Estos precedentes son muestra de una mayor publicación de artículos y obras relacionados con el tema hasta el día de hoy, como los incluidos en este marco teórico. Casi todos ellos reafirman la conveniencia de utilizar y estudiar este tipo de recurso didáctico, muy motivacional, y determinan algunas pautas o ejemplos de puesta en práctica del mismo.

5. Planteamiento del trabajo de innovación

Partiendo de las ventajas que proponen los diferentes autores, hemos decidido llevar a cabo la propuesta que se presenta a continuación. Consideramos necesario, de esta manera, dedicar unas breves líneas a la contextualización del centro, así como a la explicación de las clases en las que se puso en práctica. Luego daremos paso al análisis de la propuesta y, por último, a las diferentes mejoras que consideramos necesarias, atendiendo a los diferentes inconvenientes que pudimos observar durante su desarrollo.

5.1. Contextualización

La propuesta de innovación expuesta en este TFM se realizó, como mencionamos, en un centro del municipio de San Cristóbal de La Laguna, el IES Antonio González González, en Tejina.

Es un instituto que recoge en torno a 600 alumnos de colegios de primaria adscritos de los pueblos cercanos, como es el caso del CEIP Punta del Hidalgo, además de los del propio pueblo, el CEIP San Bartolomé y el CEIP Princesa Tejina. Se le suman, igualmente, los estudiantes que se incorporan a enseñanzas postobligatorias de Bachillerato y Ciclos Formativos por su mayor oferta educativa en comparación con el resto de centros cercanos. En su plantilla cuenta con casi 50 docentes, la gran mayoría con destino definitivo, lo que facilita el conocimiento del contexto y del alumnado en sí por parte del profesorado.

Se ofertan todos los niveles de la ESO, incluyendo dos cursos del Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR), 2 aulas enclave, Bachilleratos de Ciencias y Tecnologías y Humanidades y Ciencias Sociales, dos ciclos de grado medio (Técnico Medio en Atención a Personas en Situación de Dependencia y Técnico Medio en Atletismo) y 1 ciclo de grado superior (Técnico Superior en Integración Social).

La agricultura es la principal actividad económica del pueblo en el que está situado este centro, aunque se destaca, también, la presencia de pequeñas empresas y comercios locales. Se trata de una población muy implicada en las tradiciones de su pueblo, y con un nivel socioeconómico y cultural, en general, bastante bajo.

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

La situación de las familias de esta zona es difícil, con un gran número de progenitores en paro, un gran absentismo de los alumnos de ESO y un desinterés general por los estudios. Un gran porcentaje de los estudiantes carece, por tanto, de hábitos de estudio y existe, de la misma manera, un porcentaje considerable de ellos que son disruptivos y con Necesidades Educativas de Apoyo Específico (NEAE).

Cabe destacar la implicación del centro en las actividades deportivas, de gran interés para el alumnado, ya que cuenta en sus instalaciones con una pista de atletismo homologada, y un pabellón y una pista polideportivos. Todo ello fomenta entre el alumnado la participación en diferentes pruebas deportivas que se realizan a lo largo del año. Así mismo, se constata un gran número de adolescentes fuertemente interesados por las enseñanzas musicales, impartidas dentro y fuera del recinto.

5.2. Descripción de las clases

En la estancia de prácticas en la que desarrollamos las propuestas de SA, se escogió 1º de ESO y 1º Bachillerato, teniendo así experiencia en materias obligatorias, en el primero, y optativas, en el segundo, así como con alumnos con diferentes grados de madurez. La temporalización fue de cinco semanas, con dos y tres horas semanales respectivamente para la impartición de la asignatura.

En 1º de ESO llevó a cabo en cuatro cursos diferentes, con el fin de observar las diversas respuestas que pueden ocasionar las mismas actividades o ejercicios. En 1º de Bachillerato, esto no fue posible ya que, en este centro, solo había una clase de francés en este nivel.

Es un instituto modesto que cuenta con pocos recursos en lo que a la enseñanza de idiomas se refiere. Todas las aulas disponen de ordenador y proyector, pero, en muchas de ellas, no hay altavoces o estos están en malas condiciones, además de encontrarnos con el inconveniente de que la mala iluminación de la misma dificulta, en muchos casos, la correcta visualización de la pantalla. A esto se suma el mal estado de los ordenadores en general en todo el centro, lo que hace que se pierda tiempo, la mayor parte de las veces, durante el transcurso de las clases.

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

En cuanto a las características del alumnado, en 1º de ESO, había 24 estudiantes en 1º A y 1º D, 23 en 1º C y 22 en 1º B. El porcentaje de alumnos era superior al de alumnas en todos ellos, representando más del 60% del estudiantado de cada curso (66,6% en 1ºA; 68,2% en 1ºB; 74% en 1º C y 62,5 % en 1º D). En 1º de Bachillerato la situación era completamente contraria, ya que había 18 estudiantes, de los cuales 16 eran chicas.

En 1º de ESO los horarios estaban repartidos de forma desigual, lo que, en ocasiones dificultaba el avance de las sesiones. 1ºA, la tutoría de mi tutora de prácticas, tenía pautadas las horas de francés los lunes a 3ª hora y los jueves a 2ª; 1º B y 1º C los martes y los jueves a 3ª y 5ª hora y a 4ª y 6ª hora respectivamente y 1º D los martes a 5ª y los miércoles a 3ª hora. El único curso que no se veía especialmente afectado por la hora a la que se impartía la materia era 1ºA, los otros tres tenían problema de desmotivación cuando se trataba de las dos últimas horas en 1ºB y 1ºD y por la proximidad de las sesiones en 1ºD lo que obligaba, en muchos casos, a destinar más tiempo en la realización de actividades como tarea para casa.

En 1º de Bachillerato, las horas estaban marcadas los lunes a 6ª hora, los miércoles a 2ª y los viernes a 1ª. Debido a la buena distribución y, posiblemente, a una mayor madurez de los estudiantes, en este curso no se percibieron dificultades relacionadas con el horario de las sesiones.

Los discentes que había en cada clase eran muy variados e influían en el correcto desarrollo de las sesiones. En 1º A, había 5 que presentaban problemas de conducta, de los cuales 2 tenían adaptación en francés, 2 alumnas con problemas de absentismo, 3 alumnos con especiales dificultades para la materia y, por el contrario, 4 con muy buenos resultados en la misma. En 1ºB, los estudiantes con problemas de conducta eran sólo 3; 2 de ellos con dificultades en el seguimiento de la materia y una gran desmotivación. En 1º C constatamos un mejor clima en el aula, sin alumnos disruptivos en esta materia, con la presencia de 4 sobresalientes, de los cuales 1 presentaba altas capacidades intelectuales. En 1º D observamos 2 discentes que mostraban desinterés por la materia y una alumna con un alto nivel de absentismo.

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

En 1º de Bachillerato la situación fue completamente diferente, al tratarse, como ya referimos, de una asignatura optativa. Todos los alumnos mostraban interés por la materia, destacando 4 alumnas con una gran implicación y con unos resultados sobresalientes.

Las profesoras de este IES estaban acostumbradas a trabajar con el apoyo del libro de texto, por lo que algunos de los ejercicios y explicaciones expuestos en esta propuesta están basados en los mismos. En el caso de 1º de ESO se trabajaba con *Merci!* y en 1º de Bachillerato con el manual SODA⁶.

Aun así, desarrollaban, también, otro tipo de actividades, como, por ejemplo, los vídeos, que eran un recurso muy utilizado tanto por las docentes como por los alumnos, quienes realizaban muchas tareas en este formato. Destacamos, además, el uso de las TICs en la medida en la que los medios estaban disponibles en el centro, con la elaboración de, por ejemplo, blogs sobre música con las contribuciones del alumnado.

5.3. Análisis de la propuesta de innovación

En las siguientes líneas de este TFM analizaremos las dos SA llevadas a cabo como propuesta de innovación. La primera de ellas se tituló *La famille* y se destinó al primer ciclo de ESO, en particular al primer curso y, la segunda, titulada *La mode* se destinó al primer curso de Bachillerato.

5.3.1. 1º de ESO: *la famille*

En 1º de ESO escogimos el tema de *la famille*, por estar incluido en el temario previsto en la programación anual de ese curso. Para los cuatro grupos de primero, previamente, se habían concebido ocho sesiones en la SA. Incluimos, inicialmente, cuatro canciones, aunque, por falta de tiempo, pusimos en práctica solamente dos. Aunque la SA está en anexos, comentaremos, por un lado, las modificaciones que fueron surgiendo durante su puesta en práctica y por otro, el análisis que la tutora y yo realizamos.

⁶ Ambos son de Clé internacional Anaya y están incluidos en la bibliografía de este trabajo.

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

En cuanto a *la primera sesión*, esta se desarrolló sin incidencias en los cuatro cursos, con una especial aceptación de la canción sobre *la famille* que introduce el tema. La primera actividad que pusimos en práctica consistió en la escucha y visualización de un vídeo con una canción, *ma famille*, de Alain le Lait, pero sin subtítulos. Primero, los alumnos debían averiguar cuál era el tema de la misma y, luego, la relación que existía entre los personajes que aparecían en ella. Para esta última parte, entregamos a los estudiantes una ficha (se refleja a continuación) con imágenes que tuvieron que recortar y pegar en el cuaderno en forma de árbol genealógico. En esta actividad se pudo comprobar que, a pesar de ser bastante motivadora, propiciaba el mal comportamiento de los discentes conflictivos, que se lanzaba bolitas de papel confeccionadas con los recortes de la ficha.

Ma famille:

C'est qui? Écoutez la chanson et montrez les membres de cette famille. Donnez à chacun un prénom aussi. <https://www.youtube.com/watch?v=MFk9YmJv-jc>

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

En esta sesión incluimos una modificación aportada por la tutora de prácticas, que consistía en la ampliación del árbol genealógico con el vocabulario de los integrantes de *la famille* que no aparecían en el vídeo, pero que estaban contemplados en la programación. A pesar de que en tres de los cuatro cursos la elaboración de este ejercicio fuera pospuesta como tarea para casa, y de que los alumnos no estaban acostumbrados a eso, todos ellos la realizaron.

En la *segunda sesión* explicamos los determinantes posesivos al alumnado. Con este objetivo, empleamos un cuadro (reflejado a continuación) que los presentaba y que los educandos debían copiar en el cuaderno. En esta sesión se observó en las cuatro clases que la colocación de los alumnos en el aula dificultaba mucho la correcta visualización de los contenidos proyectados.

Les déterminants possessifs:

Personne qui possède	Singulier (un objet possédé)	Pluriel (plus d'un objet possédé)
moi	mon père, ma mère	mes parents
toi	ton frère, ta soeur	tes frères
lui, elle	son cousin, sa cousine	ses oncles
nous	notre maison	nos maisons
vous	votre voiture	vos voitures
eux, elles	leur jardin	leurs chiens

Esta manera de presentar el contenido gramatical ocasionó un problema de comprensión con los discentes de los cuatro cursos, pues en ninguno se entendió por completo el empleo de los determinantes.

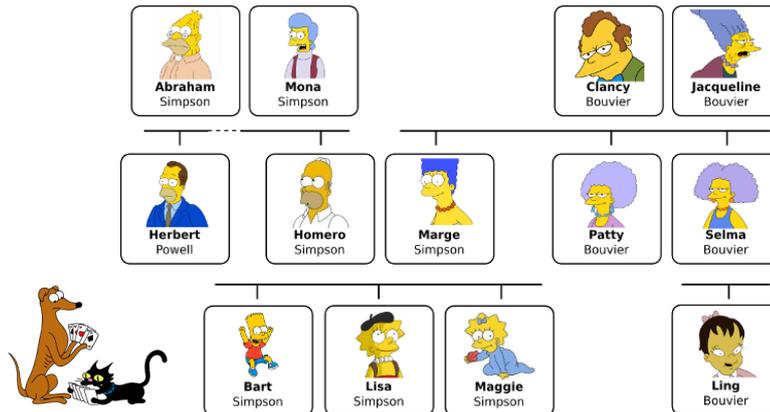
Posteriormente, propusimos un ejercicio oral en el que los alumnos debían emplear los posesivos en la presentación de *une famille* escogida por el profesor (reflejado a continuación). Este consistía en decir el nombre de un familiar y el parentesco que tenía con el educando. Para este tipo de ejercicios empleamos el denominado “juego de la bola”⁷, costumbre previa al desarrollo de esta SA en las aulas que consiste en pasar una bola de papel de un alumno a otro para que, así, sea el

⁷ Este método, denominado así por la tutora, se llevó a cabo en todos los ejercicios orales de la SA, en vista de la gran motivación que suscita entre los estudiantes.

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

poseedor de esta el que tenga que hablar. Una vez finalice el turno de palabra, debe pasarla a otro compañero. Este ejercicio fue el que dio pie a la realización de otros de similares características con elementos de temas anteriores que se explicará en la tercera sesión.

La famille Simpson:



Solo 1ºC consiguió afianzar el punto gramatical explicado anteriormente con este ejercicio. Para otros tres fue necesaria la inclusión de ejercicios en sesiones posteriores con la finalidad de subsanar ciertos errores derivados de esta práctica: se trataba, normalmente, de la confusión entre el determinante masculino singular y el femenino singular.

El ejercicio oral se llevó a cabo en los cuatro cursos, pero, en tres de ellos, el tiempo empleado para el mismo fue mayor, por lo que los alumnos de estas clases tuvieron que terminar el ejercicio por escrito en casa, sirviéndoles de repaso.

En general, esta sesión se desarrolló de forma menos fluida que la primera y percibimos que determinados tipos de ejercicios y explicaciones gramaticales debían ser modificados con el objetivo de que el alumnado llegase a comprenderlos y usarlos con eficacia, potenciando más su uso práctico y menos su explicación gramatical.

Antes de continuar con la tercera sesión pautada, fue necesario realizar otra destinada al repaso del vocabulario relacionado con *la famille* y los determinantes posesivos.

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

Con este propósito, y a petición de la tutora, destinamos la mitad de la clase a un ejercicio oral similar al de la sesión anterior en el que los alumnos tenían que presentar a un miembro de su familia. A medida que todos intervenían, se les instaba a emplear los posesivos para hacer un repaso de vocabulario de temas anteriores, como por ejemplo el del material escolar. En todos los cursos este ejercicio contó con un especial interés por parte de los discentes, aunque en dos de ellos persistían errores gramaticales que no eran capaces de autocorregir.

En cuanto a la *tercera sesión*, lo desarrollado en el aula no corresponde a lo expuesto en la SA, debido a la necesidad de una posterior división en otras dos. Ello fue debido a la dificultad que supuso para los educandos la asimilación del vocabulario y a la inclusión de una parte nueva relacionada con la descripción de una persona, contemplada en la SA en una sesión posterior.

Así pues, en la primera de ellas, introducimos la descripción física de una persona en 1ºA, con dos documentos que, por un lado, incluían una serie de viñetas a fin de introducir el vocabulario de la cara y el pelo, y por otro, dibujos de personas donde se describe el vocabulario relacionado con la descripción física. En este curso indicamos al alumnado la necesidad de copiar el vocabulario en el cuaderno de trabajo, añadiendo, también, una ilustración a cada lexía.

En vista de que esta labor ocupó el resto de la sesión y que muchos educandos no pudieron terminarla en clase, decidimos cambiar el método en los otros tres cursos. Con la ayuda de la tutora, modificamos la forma de explicación de las descripciones físicas para que los alumnos comenzaran, primero, con una descripción general y, luego, se detuvieran en la cara y del pelo. En este caso, pedimos al alumnado que copiara el vocabulario, pero, en lugar de acompañarlo con una ilustración, se les instó a que incluyeran la traducción. Posteriormente, realizamos un ejercicio oral en el que los discentes debían describir físicamente a una persona de su entorno. En vista de que en 1º B este tipo de descripción no era motivadora, propusimos la descripción de una persona siguiendo la consigna “el chico/a de tus sueños”. Conseguimos así la participación de la mayor parte del alumnado.

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

En la segunda sesión en que se subdividió la original, introdujimos la descripción del carácter de los miembros de *la famille*, que, en un primer momento, había sido concebida para la sexta sesión de la SA. Con este fin, se copió ese vocabulario a partir de algunos documentos proyectados, se añadió una traducción de cada término dada por el profesor, y se realizó un ejercicio oral. Para el desarrollo del mismo, los discentes debían describir a una persona, tanto física como psicológicamente. En vista de la motivación que suscitó en el grupo que, en un primer momento, estaba desmotivado, pusimos en práctica la consigna “describe al chico/a de tus sueños” en los demás cursos, con un resultado satisfactorio y con gran implicación por parte del alumnado.

Con los dos grupos más adelantados, A y C, fue posible el trabajo de la canción *Comment est-il?*, de John de Mado. Con este fin, reproducimos la canción con vídeo varias veces, la primera como comprensión oral en la que trataban de identificar el tema, y la segunda y la tercera (esta última con subtítulos) con el objetivo de identificar las palabras, previamente eliminadas, de una ficha que entregamos con la letra de la canción. En general, las dos clases estaban expectantes y fueron capaces de entender la mayor parte de las palabras e, incluso, debido a lo repetitivo del estribillo y al estilo musical de la canción (era un rap), algunos alumnos identificaron la estructura *Comment est-il?* en francés para la descripción de una persona.

Las sesiones cuarta, quinta y sexta no se llevaron a cabo por falta de tiempo. Hubo fallos en cuanto a la temporalización de las sesiones anteriores y, además, se tuvo que contar con actividades imprevistas, como por ejemplo las salidas extraescolares o actividades en el centro. Cabe añadir que, por estas circunstancias, no pudimos poner en práctica las canciones *Soulman* de Ben l'oncle soul y *Qu'est-ce que tu aimes faire?* de John de Mado.

Las explicaciones gramaticales de la séptima sesión, relacionadas con el léxico de las mascotas y el plural de determinados sustantivos se desecharon por falta de tiempo. En su lugar, explicamos la tarea final con sus correspondientes modificaciones. Esta consistía en la elaboración de un árbol genealógico en el que debían incluir los

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

miembros de una familia real o inventada y sus las descripciones físicas, de carácter y de la cara.

Para este fin, realizamos con anterioridad un ejercicio oral que serviría como modelo que ellos, posteriormente, copiarían en el cuaderno a modo de ejemplo. Se trataba de que los alumnos escogieran el sexo de la persona que se iba a describir, así como dos adjetivos de descripción física, dos de carácter y uno para describir las partes de la cara.

Este ejercicio gustó mucho, y conseguimos que, incluso, muchos estudiantes que no habían participado hasta ese momento, comenzaran a intervenir.

En el desarrollo de los textos escritos observamos algunos errores de concordancia entre el pronombre y el sustantivo, o entre este y el adjetivo. En general, a pesar de estas equivocaciones, casi la totalidad de las tareas era comprensible y, excepto aquellos alumnos que, de por sí, ya contaban con dificultades en FLE, todos siguieron sin problema el ejercicio.

En dos de los cuatro cursos hubo un porcentaje mayor de discentes que se retrasaron en la entrega para la corrección de la parte escrita y algunos de ellos ni siquiera la entregaron.

Los educandos más aventajados debían ayudar a alguno de sus compañeros y luego ambos podrían comenzar con la decoración de la cartulina. Aquellos con más dificultades aceptaron esta situación, en su mayoría, de forma positiva, lo que les animó a entregar el trabajo en lugar de, como había pasado en otras ocasiones, no hacerlo por no saber cómo.

Esta última y *octava sesión* sobre las exposiciones orales se dividió en dos, puesto que acabó siendo un examen oral. Los estudiantes que habían acabado el trabajo comenzaron con el examen, que consistió en la presentación de un miembro de la familia en primer lugar y luego en responder a dos preguntas, dadas por el profesor, relativas a los personajes o personas que habían decidido incluir en el trabajo escrito.

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

A pesar de los nervios que ocasionó este último ejercicio, propios, por otro lado, de un examen oral, comprobamos que el alumnado había afianzado el contenido mínimo relacionado con la familia, y que, además, la gran mayoría, quedó satisfecha con el trabajo.

Hubo determinados alumnos en uno de los grupos que no entregaron el trabajo escrito y, en consecuencia, no se presentaron al examen oral. Otros, sin embargo, aportaban un documento escrito, que, por una parte, no se adecuaba a las consignas dadas por el profesor y, por otra, tenían un nivel muy superior al pedido. Es decir, añadían vocabulario no explicado en clase, o, por ejemplo, la descripción de la ropa del individuo. Estos educandos, a pesar de que no trabajaron con las consignas dadas y agrandaron la tarea, tuvieron un examen oral deficiente, por lo que dedujimos que no habían sido ellos los autores del trabajo escrito.

En cuanto a la evaluación de esta SA, la modificación principal que llevamos a cabo tiene que ver con el hecho de que, en lugar de evaluar por separado cada uno de los contenidos que se especifican en la tabla, realizamos una evaluación conjunta tanto del trabajo escrito como del examen oral.

Por consiguiente, la parte escrita tuvo una puntuación de 3 puntos, reducidos a la mitad si no se entregaba en el plazo acordado. El examen oral puntuaba con un máximo de 5, en los que se tenían en cuenta, aun así, todos los apartados especificados en la tabla. Por último, se destinó una calificación máxima de 2 a la puntualidad y la originalidad.

Cuadro modificado de evaluación:

Prénom /Groupe	Activité écrite (3 points)	Examen oral (5 points)	Originalité et ponctualité (2 points)	Total
----------------	----------------------------	------------------------	---------------------------------------	-------

Los resultados fueron especialmente favorables, ya que en dos de los cursos se consiguió el 100% de aprobados, en otro el 99% y en el último el 98%. Cabe destacar que, con esta SA, logramos integrar a dos alumnos en la clase de 1ºB que, a lo largo del año, no habían mostrado ningún tipo de interés en la materia, consiguiéndose, en un

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

caso, el aprobado y en el otro un notable. Ambos realizaron un examen oral en otra lengua por primera vez, a pesar de que uno de ellos había repetido curso, y consiguieron buenos resultados.

Al finalizar la SA hicimos un sondeo verbal en cada una de las cuatro clases para averiguar las impresiones del alumnado con respecto a los ejercicios desarrollados. Todas ellas coincidieron en lo interesante de la tarea final, de la canción como presentación del tema y de los ejercicios orales. Les pareció especialmente poco motivadora la explicación gramatical de los posesivos.

Los dos cursos con los que trabajamos la segunda canción manifestaron, asimismo, su interés por la misma y resaltaron el ejercicio oral en el que se describía a la familia Simpson.

Como se puede observar, en general hubo una buena acogida de las canciones como parte de las actividades, no solo por cómo se utilizaron, sino también por su tipo.

5.3.2. *1º de Bachillerato: la mode*

Con la SA que pusimos en práctica en 1º de Bachillerato trabajamos el tema de *la mode*, pues se incluía en la programación anual del IES y suscitaba gran interés entre el estudiantado. Se pudo ampliar partiendo de las reflexiones que transmitió la tutora de prácticas, que conocía bien los gustos de los alumnos de este curso.

La temporalización de las sesiones de esta SA fue más acertada que la de 1º de la ESO. Aun así, realizamos ciertas modificaciones para que se ajustara a las fechas de las que disponían los discentes de cara a los exámenes finales y con el objetivo de que, a su vez, dispusieran de tiempo para la preparación y evaluación de la tarea final que se solicitaba. A continuación, procederemos a comentar y a analizar las variaciones llevadas a cabo en cada sesión.

La *primera sesión* se llevó a cabo sin incidencias. Comenzamos por una lluvia de ideas a fin de constatar si conocían el vocabulario específico de *la mode*; luego procedimos a la descripción oral de personajes públicos y famosos proyectados en la pizarra. En este punto, nos percatamos de que el alumnado, en general, poseía

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

bastantes conocimientos sobre el tema, aunque se expresaba con dificultades en francés. A medida que se desarrollaba este ejercicio oral comprobamos la necesidad de ampliar vocabulario para algunas descripciones que los alumnos desconocían. Ellos estaban bastante motivados con este ejercicio ya que reconocían a las personas que tenían que describir. En general, era un grupo con gran autonomía que pedía, si lo consideraba necesario, más información o materiales complementarios para reforzar el vocabulario específico sobre *la mode*.

La segunda parte de esta sesión comienza con la escucha, sin el vídeo, de la canción *Ça m'énerve*, de Helmut Fritz, para procurar aprehender el vocabulario relacionado con *la mode*. En un primer momento, observamos que la canción no fue del agrado del alumnado, aunque, gracias a una segunda escucha, fueron capaces de identificar varias palabras. La última vez se visionó el vídeo con la letra en francés, y así fueron capaces de comprenderla mejor, aunque no en su totalidad.

En la última parte de esta sesión, realizamos un ejercicio oral en el que los estudiantes debían identificar en francés qué dispositivo era el que estaba proyectado en la pizarra. Se llevó a cabo porque este tema estaba incluido en el temario de la programación anual, comprendido en el manual de 1º de Bachillerato.

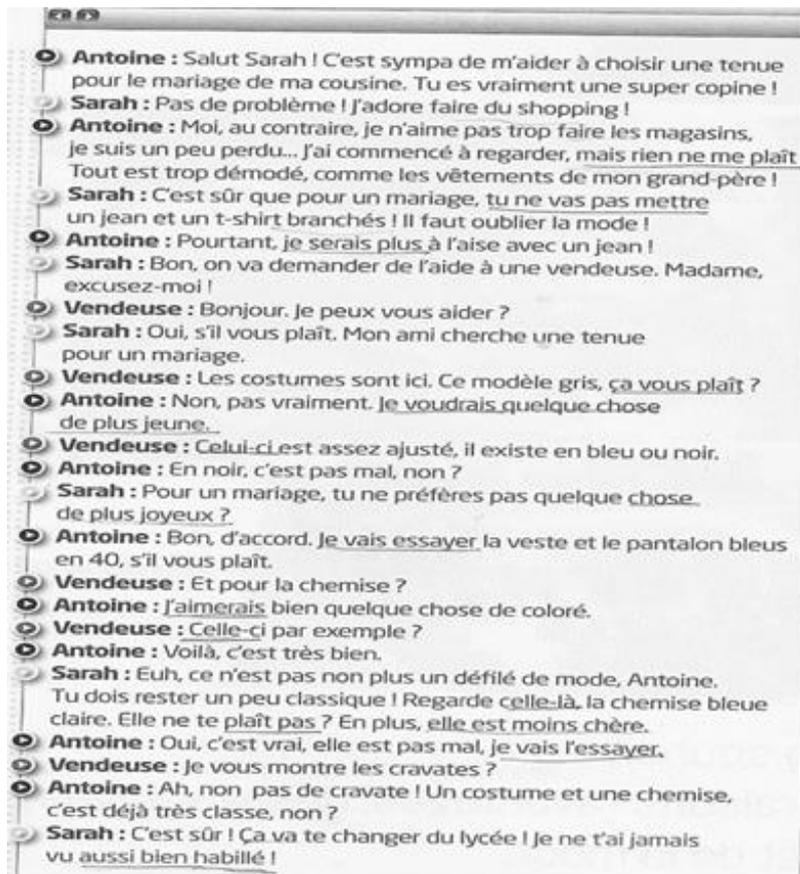
En general, esta sesión tuvo buenos resultados pues, al tratarse de ejercicios orales, los educandos los consideraban más fáciles e intentaban participar, aunque, en líneas generales, este grupo no intervenía oralmente a no ser que se preguntara a cada uno directamente.

Las sesiones *segunda* y *tercera* estuvieron destinadas al repaso y explicación de algunos puntos gramaticales necesarios para el desarrollo de este tema a través de cuadros explicativos proyectados en la pizarra. Este método de explicación, a pesar de que los discentes eran mayores, tampoco resultó especialmente motivador ni útil, pues, al acabar las explicaciones, no las habían entendido. Las reformulamos de manera práctica. Por ejemplo, en lugar de explicar la conjugación del verbo *plaire*, se les enseñó que para decir que algo te gusta, se utiliza la fórmula *ça me plait!*

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

Debido al tiempo empleado en estas explicaciones, la *tercera sesión* se dividió en otras dos diferentes. Esta segunda parte consistió en la lectura de un diálogo (reflejado a continuación) incluido en el manual en el que debían identificar los puntos gramaticales explicados. A pesar de que este se abordaba el tema de las compras, fue necesaria una lectura en voz alta y explicación del mismo para que se comprendiera en su totalidad y fuera posible hacer el ejercicio. Antes de las aclaraciones por parte del profesor, los alumnos estaban desmotivados porque, en la mayoría de los casos, eran incapaces de comprenderlo en su totalidad y de entender qué se pedía que buscaran. Una vez leído el texto y entendidas las consignas, el desinterés desapareció y los educandos realizaron el trabajo sin mayor inconveniente.

Texto Au centre commercial



LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

Para finalizar la sesión, los discentes desarrollaron un diálogo partiendo del ya explicado como ejemplo, en el que debían aplicar todo lo aprendido hasta ese momento. Esta actividad suscitó bastante motivación, pues se trataba de un ejercicio práctico conocido para ellos, pues era costumbre de las profesoras fomentar este tipo de actividades.

La *cuarta sesión* se redujo a fin de adecuarnos al calendario de exámenes del curso, y solo fue posible llevar a cabo la primera parte. Así, realizamos una actividad de comprensión oral, incluida en su manual, a partir de la cual debían completar nueve ejercicios con la información captada. Se completó sin problemas y los discentes fueron capaces de entender la información desde la segunda repetición.

Al haber sido eliminada la segunda parte de la *cuarta sesión* y la *quinta* en su totalidad, no se pudo escuchar la canción *Moustache* de Twin Twin, ni trabajar el tema que introducía, el consumismo, ya conocido por los alumnos porque lo habían estudiado en otras materias.

Las dos sesiones siguientes se destinaron a la explicación y búsqueda de información de la tarea final. Para esta, los educandos se organizaron en parejas y entregamos, a cada una, una ficha con algunas consignas para la búsqueda. En ellas, la pareja asumía un rol determinado y, siguiéndolo, debían hacer compras para un evento concreto, con un presupuesto determinado (ejemplo adjuntado a continuación), en ellas se incluía la ropa que debían llevar y un regalo que tenían que comprar relacionado con un aparato electrónico del vocabulario estudiado a lo largo de la SA.

Una vez concluida la búsqueda, los discentes realizaron una exposición en power point en la que reflejaban las páginas web en las que habían comprado la ropa, el precio de los productos, etc. Debían especificar las páginas en francés en las que se había adquirido para obligarles, en la medida de lo posible, a que todo el procedimiento lo desarrollaran en la lengua meta.

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

Ejemplo de *identité pour les achats en ligne*:

1.	<p>Identité : couple d'environ 35 ans</p> <p>Événement : c'est l'anniversaire de Roger, et il le fêtera samedi prochain dans le plus luxueux resto de la ville, MAGNIFIQUE. On doit bien s'habiller et chercher un cadeau pour lui. Il aime beaucoup la musique... qu'est-ce qu'on pourra lui offrir?</p> <p>Budget : 450 €</p>
----	--

Esta tarea fue del agrado de todos los discentes y conseguimos muy buenos resultados. Se exigía que la exposición fuera llevada a cabo en pareja a partes iguales y de manera espontánea. Destacamos la buena participación de los dos únicos chicos de la clase quienes, normalmente, no participaban con tanta implicación en ningún ejercicio.

Para la evaluación de esta tarea oral tuvimos en cuenta, además de las consignas incluidas en la SA, el vocabulario general que los alumnos empleaban correctamente durante la exposición, por lo que la tabla inicial fue modificada y, al final, cada uno de los ítems tenía un valor de 2 puntos (tabla especificada a continuación).

	Exposé					Total
Prénom/ Groupe	Vocabulaire général (2 points)	Vocabulaire spécifique (2 points)	Cohérence dans le discours (2 points)	Prononciation (2 points)	Spontanéité (2 points)	

Todos los educandos superaron con buena nota esta tarea y, así mismo, superaron el notable en una posterior prueba escrita que realizó la tutora sobre este tema (modelo de prueba en el anexo 3).

Este examen estaba dividido en apartados a fin de poder evaluar diferentes destrezas lingüísticas, por lo que se incluían 2 ejercicios de comprensión oral, un texto con 6 preguntas para la comprensión escrita y 1 ejercicio de gramática y un diálogo para la expresión escrita. En algunos de estos ejercicios observamos el uso de la expresión *ça m'énerve!* trabajada en la primera sesión gracias a la canción, por lo que se corroboró la utilidad de una canción con estribillo pegadizo.

5.4. Propuestas de mejora

A pesar de la buena acogida de las SA tanto por la tutora como por los alumnos de cada nivel, se juzga necesario aportar algunas mejoras indispensables para la obtención de óptimos resultados.

En 1º de ESO, la SA exige un mejor control del tiempo empleado en la realización de los ejercicios, sobre todo de los orales, ya que, debido a la mala temporalización prevista, se tuvieron que eliminar algunos para dar paso a otros, considerados más importantes para el afianzamiento general de contenidos. De igual modo, creemos necesario establecer una pauta en la ejecución de dichos ejercicios, de manera que primero se desarrolle el ejercicio oral y, luego, se establezca un tiempo concreto con el objetivo de que el alumnado escriba en la libreta las oraciones que ha asimilado oralmente.

En vista de las reacciones positivas del alumnado ante los ejercicios orales, estimamos que una práctica interactiva de los determinantes posesivos habría surtido un mejor efecto. Para llevarla a cabo proponemos, por ejemplo, una explicación corta de ese concepto, entregándoles a la vez una copia que deberán pegar en el cuaderno, y, luego, pasar directamente a los ejercicios orales. Cabe destacar en este punto la intervención de la tutora que, con su experiencia, supo acercar este contenido al alumnado haciendo referencia a elementos gráficos de fácil memorización. Por ejemplo, cuando el educando cometía el error de hacer referencia a un sustantivo femenino con un determinante masculino: *mon mère*, la tutora les decía: “no hagamos operaciones de sexo gratuitas, que cuestan muy caras”. Conseguía con ello un efecto cómico y que el alumno asimilara el error.

A pesar del mal comportamiento de algunos estudiantes con la primera actividad del árbol genealógico, reconocemos esta actividad como interesante y motivadora. Sería necesario, sin embargo, alentar a los discentes para que acaben este ejercicio lo más rápido posible, y que, así, no se diera tiempo a este mal comportamiento.

Por otro lado, y aun considerando favorables los cambios realizados, es necesaria la inclusión de las canciones previstas para esta SA, pues estimamos que generarían

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

igualmente interés en el alumnado, ello basándonos en la buena acogida que tuvieron las que realmente se pusieron en práctica.

Ahora bien, en cuanto a 1º de Bachillerato, se produjo, así mismo, una gran acogida entre el alumnado y la profesora de esta propuesta; pero hay determinados aspectos que deben ser mejorados en cuanto la búsqueda de técnicas didácticas más eficaces para aprender en FLE todo lo concerniente al tema de *la mode*.

En este nivel no hay problemas de comportamiento ni de motivación por la asignatura. Ambos niveles estaban acostumbrados por las docentes de FLE a una forma de aprender la lengua más práctica, centrada situaciones comunicativas. Consideramos, pues, analizada la propuesta, que las modificaciones de ambas SA ya comentadas aquí resultaron imprescindibles y enriquecedoras.

Así mismo, la canción *Ça m'énerve* no fue del agrado del alumnado, según ellos mismos manifestaron, debido a que era demasiado ruidosa. Consideramos, aun así, que esta canción podría gustar en otros niveles debido a su carácter desenfadado y jovial. Con respecto a *Moustache*, suponemos, según los comentarios hechos por los alumnos en el aula, que habría sido de su agrado y habría sido útil en el estudio del consumo excesivo en la sociedad actual.

Para finalizar este apartado, deseamos proponer un mayor distanciamiento entre las explicaciones gramaticales dadas al alumnado en la segunda y tercera sesión, con ejercicios prácticos entre ellas que ayuden a comprenderlas e interiorizarlas de forma más sencilla y rápida, reparando menos en la parte teórica y en su completa asimilación.

5.5. Metodología

En el desarrollo de las SA presentadas se han tenido en cuenta diferentes metodologías y enfoques metodológicos. Procederemos en líneas siguientes a elaborar una breve reseña de los más relevantes para estas propuestas a través de diferentes autores.

En el MCERL no se establece, en principio, el uso de una única metodología en el aula, es más, se especifica que los métodos de enseñanza deben ser aquellos “que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social” y que la efectividad de los mismos está estrechamente ligada a la motivación y características propias de los educandos y a los recursos que se empleen durante su puesta en práctica (MCERL, 2002: p. 141).

Como se puede deducir, el elemento motivacional es indispensable en el aprendizaje de una lengua extranjera, y ha sido concebido de diferentes maneras atendiendo a diferentes teorías, como recuerdan Heriberto Jiménez Betancort y Carmen Hernández Jorge. En definitiva, estos autores establecen que la motivación “es *aquello que nos mueve*, que mueve nuestra conducta, entendida ésta en un sentido amplio, por supuesto (incluyendo pensamientos, cogniciones, emociones, etc.)” (2001: p. 2).

En esta línea, se encuentran trabajos de estudiosos de la corriente constructivista, tal como es el caso de D. Ausubel (que basó sus trabajos en estudios de J. Piaget). José Carlos Núñez resume el pensamiento del primero refiriendo lo siguiente:

El autor [Ausubel] indicaba que una disposición y actitud favorable del alumno para aprender significativamente, la organización lógica y coherente del contenido, y la existencia en la mente del alumno de conocimientos previos relevantes con los que poder relacionar el nuevo contenido de aprendizaje, serían las tres condiciones básicas del aprendizaje significativo. (2009: p.2)

Se observa, sin embargo, que el Consejo de Europa sí que ha promovido aquellos métodos que suplan más eficazmente las “necesidades comunicativas de los

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

alumnos” (2002: p.141), lo que establecería una relación directa con el enfoque comunicativo nacido a mediados de los años 70 del siglo pasado. José María Luzón Encabo e Inés Soria Pastor clarifican este enfoque de la siguiente manera: “no se trata únicamente de que los estudiantes adquieran un determinado sistema lingüístico, sino de que sean capaces de utilizarlo para comunicarse de forma adecuada y efectiva” (1999: p.42).

Años después, a finales de los 80 y principios de los 90, surge dentro de este, el enfoque por tareas, cuya atención se centra en la tarea comunicativa. Los precursores de este enfoque son, entre otros D. Nunan, C. Candlin y M. Breen en el ámbito anglosajón (CVC, 2017). Orquídea Menéndez define esta noción de la siguiente manera:

El concepto de tarea se sustenta en la idea de que la lengua no se internaliza a través de generalizaciones sobre su estructura, sino que se internaliza de manera inconsciente como resultado de un proceso interior, desencadenado al querer resolver una necesidad de comunicación y esta necesidad de comunicación es creada por la propia estructura de la tarea que el alumno debe resolver (2007).

Este método pretende que el discente resuelva una serie de tareas denominadas “posibilitadoras” que le ayudarán a resolver una “tarea final”, que será semejante a una situación comunicativa que puede darse fuera del aula, capacitándolo, así, para desenvolverse en ella (CVC, 2017).

El enfoque accional, o perspectiva co-accional como la denomina Christian Puren (2004) va un paso más allá. El capítulo II del MCERL propone “un enfoque orientado a la acción” (2002: p.9), en el que se tiene en cuenta al alumno no como tal, sino como parte de una sociedad en la que debe desenvolverse. En el MCERL, como defiende C. Puren (2004), se hace una distinción entre *acto* y *acción*, haciendo referencia el primero a situaciones propias del aprendizaje, y el segundo a aquellas que están enmarcadas en una interacción real. Es, en palabras del autor “una perspectiva que propongo llamar “co-accional” porque pone énfasis en la dimensión colectiva de las acciones y en la finalidad social de las mismas” (2004: p.35).

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

En definitiva, en estas SA se han seguido los criterios metodológicos basados en el aprendizaje por tareas (en 1º de ESO) o siguiendo el enfoque accional (en 1º de Bachillerato) priorizando, así, los aspectos motivacionales desarrollados a través de la canción como recurso didáctico. En la ejecución de la actividad final de 1º de Bachillerato empleamos, también, el enfoque del trabajo colaborativo, pero al habernos basado en él únicamente para la realización de una actividad, consideramos que no es necesaria su inclusión en esta recopilación metodológica.

6. Conclusiones

El atractivo fundamental de este TFM de carácter innovador es haber utilizado la canción como soporte didáctico en clase de FLE. Una vez tomado contacto con los diferentes niveles del alumnado durante el periodo de prácticas, percibimos que se podían articular una serie de contenidos FLE, fácilmente asimilables, a través de esta herramienta didáctica. Estos saberes se incluyen en dos SA que se han fundamentado en varios estilos musicales, el soul y el rap en 1º de ESO y la música electrónica en 1º de Bachillerato, por ser muy cercanos a los gustos adolescentes.

Los tres estilos musicales⁸ se identifican, más allá de la letra y las implicaciones sociales, por poseer un ritmo pegadizo que facilita la memorización por parte de los aprendientes adolescentes de LE.

En lo referido a las letras de las canciones escogidas, tanto de las que se llevaron a cabo como de las que no, tratan un tema concreto incluido en las SA. En 1º de ESO, se trabajó primero el vocabulario de la familia, y luego el de las descripciones. En ambos casos comprobamos que la melodía, así como la simplicidad de la letra, ayudaba al alumnado a afianzar mejor el contenido. En 1º de Bachillerato, al ser un nivel superior, la letra de la canción trabajada era más compleja y los alumnos no llegaron a comprender el sentido de algunas frases, pero sí lo relacionado con el vocabulario de la moda; ello ayudó a ampliar el léxico que poseían sobre dicho asunto.

Gracias a la puesta en práctica de estas SA corroboramos que las canciones “prefabricadas”, suscitaron, de igual manera, la atención y el interés del alumnado, a diferencia de lo que defienden algunos estudiosos, quienes no las consideran tan motivadoras para una clase de FLE, como puedan serlo las canciones de autores que

⁸El *soul* es una manifestación musical procedente de EEUU, nacida de los años 60 y que, originalmente, se relacionaba con la música negra. Es la mezcla de varios estilos como el *gospel*, el *blues*, el *pop* y el *rock* (DRAE).

El rap es la expresión vocal del hip-hop y proviene en la música afroamericana. Nace a en los 80 en EEUU y, en un principio, estaba relacionada con la marginalidad. En los años 90 comienza a difundirse al resto del mundo consiguiendo convertirse en un género musical muy presente en países como Francia, que está en los primeros puestos de las listas de ventas de discos de este género, como señala Isabelle Marc Martínez (2007).

La música electrónica ya ha sido referida con anterioridad en el apartado 4.5, titulado Breve recorrido histórico.

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

no están hechas con el fin de ser utilizadas en la docencia. Comprobamos que en de 1º de ESO el interés por este tipo de canciones era mayor, pues estaban adaptadas a su nivel y su estilo no distaba tanto de sus gustos, además de ser fácilmente recordables, lo que suponía una gran motivación para ellos. Esta afinidad constituye la base sobre la cual se podría continuar experimentando si las canciones creadas para un aula de FLE son tan motivadoras para el resto de los cursos de la ESO como lo fue, en nuestro caso, en 1º.

Así mismo, en el desarrollo de las SA de este TFM se presentó la oportunidad de poner en práctica diferentes conocimientos teóricos adquiridos durante el transcurso de este Máster. Estaba relacionado con qué texto o documento auténtico seleccionar, la idoneidad o no del mismo en función de las necesidades de aprendizaje del alumnado, y el estudio de los contenidos culturales que pueda ofrecer dicho documento. Con ello se cumple con la necesidad de llevar a cabo un tipo de enseñanza centrada en las situaciones comunicativas reales teniendo en cuenta, sobre todo, la dimensión del alumno como hablante intercultural y sujeto emocional.

En este sentido, tuvimos la suerte de trabajar en un IES en el que se privilegia el uso útil de la lengua, es decir, el estudio de la lengua francesa en contextos de comunicación cotidianos. Estos son entornos en los que el educando se preocupa más por utilizar la lengua que por conocer la gramática de la misma.

En la mayoría de las ocasiones esta pedagogía práctica entra en contradicción con lo que un profesor de enseñanza secundaria ha asimilado en cuanto a didáctica de las lenguas, puesto que tradicionalmente se suele priorizar la enseñanza de la gramática. Al trabajar en un contexto donde se debe enseñar de forma práctica, resulta difícil, en muchas ocasiones, tomar distancia con respecto a lo aprendido y proponer ejercicios innovadores.

Como ya hemos indicado, las canciones fueron un éxito en cuanto a conseguir los objetivos que nos propusimos alcanzar con ellas y fueron, en su mayoría, aceptadas por el alumnado.

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

Aun así, es cierto que se pueden presentar las desventajas recogidas en el marco teórico y en el IES en el que se pusieron en práctica eran manifiestas. Las aulas no estaban pensadas para la reproducción y escucha de vídeos, por lo que esta tarea fue, especialmente, complicada. Se comprobó, además, que la selección de canciones no fue siempre acertada con respecto a los gustos de los alumnos, porque, en algunas ocasiones, las motivaciones del alumnado difieren con respecto al tipo de música, o porque se ha fracasado en la elección del tema.

En este caso, constatamos que la mayor desventaja en el uso de esta herramienta didáctica fue la falta de tiempo de la que dispone el docente a la hora de buscar canciones apropiadas para el aula de FLE. Esta se convierte en la principal razón por la que este recurso no había sido utilizado hasta el momento en este IES por otros profesores.

Para concluir, puntualizamos que, como docente en prácticas, fue un logro hacer partícipes de esta propuesta a determinados educandos disruptivos que no habían mostrado ningún interés por la asignatura con anterioridad. Por lo tanto, gracias a nuestra experiencia, no cabe duda de que esta herramienta didáctica (que se tratará siempre de seleccionar con rico contenido lingüístico y cultural) debe ser inclusiva en el proceso de enseñanza aprendizaje de FLE.

7. Bibliografía

7.1. Normativas

CONSEJO DE EUROPA (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Consulta en línea el 20 de julio de 2017 en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
(traducción del Instituto Virtual Cervantes).

Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC núm. 136, Consejería de Educación y Universidades, Canarias, España, 15 de julio de 2016.

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, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, España, 3 de enero de 2015

7.2. Fuentes lexicográficas

CENTRO VIRTUAL CERVANTES (2017). *Diccionario de términos clave de ELE*. Consultado el 26 de julio de 2017 en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/indice.htm

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Consultado en: <http://dle.rae.es>

7.3. Estudios

AYTEKIN, H. (2011). L'Exploitation de La Chanson en Classe de Langue Étrangère. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, pp. 145-156.

BEAUVAIS, A. (2002). La chanson. *Educação & Comunicação*. N.º 7, pp. 37-46.

CALVET, L.-J. (1980). *La chanson dans la classe de français langue étrangère*. París, Francia: Clé International.

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

- CORONADO GONZÁLEZ, M. L. y GARCÍA GONZÁLEZ, J. (1990). De cómo usar canciones en el aula. *II Congreso Nacional de la ASELE Español para Extranjeros: Didáctica e Investigación. Acta II*, pp. 227-234.
- GOUVERNEC, L. (2017). *Parole et musique : le français par la chanson*. Vanves, Francia: Hachète.
- JIMÉNEZ-BETANCORT, H. y HERNÁNDEZ JORGE, C. (2001). ¿Cómo motivar a nuestros alumnos para que aprendan? En A. Rodríguez. *Psicología de la Instrucción para enseñantes*. Las Palmas de Gran Canaria, España: Instituto Psicosocial Manuel Alemán.
- KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Reino Unido: Pergamon Press.
- LLORCA, R. (2012). La chanson et la parole: mécanismes communs et implications pour la pédagogie du FLE. *Le langage et l'homme*, vol. 47, nº. 2, pp. 9-16.
- LUZÓN ENCABO, J. M. y SORIA PASTOR, I. (1999). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas: Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, vol. 2, págs. 63-92.
- NAVARRO JIMÉNEZ, J. y SOTO PALLARÉS, C. (2008). Chante avec moi! La canción como vehículo de comunicación y de cultura en el aula de francés, lengua extranjera. *II Jornadas de los Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*, pp. 417-440.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, B. (2005). Las canciones en la clase de español como lengua extranjera. *Actas del XVI congreso internacional de ASELE, La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, pp. 806-816.
- SAN MIGUEL, M. (1989). La canción francesa en la clase de lengua: Análisis y estrategia. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, nº 2, pp. 37-44.

7.4. Manuales

- MÉGRE, B. et al. (2012). *Soda Méthode de français 1*. Madrid, España: Clé international.
- PAYET, A., RUBIO PÉREZ, I. y RUIZ FÉLIX, E. (2016). *Merci! Méthode de français 1*. Madrid, España: Clé international.

7.5. Webgrafía

- BENÍTEZ MENÉNDEZ, O. (2007). Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 42. Consulta en línea el 29 de agosto de 2017 en: <http://rieoei.org/experiencias150.htm>
- CABO SANTAMARÍA, L. (2014). *Breve historia de la música electrónica*. Consulta en línea el 25 de agosto de 2017 en: <https://es.slideshare.net/leopoldman/la-musica-electronica-41554308>
- DEMARI, J.-C. (2004). De « Gentille alouette » à « Lambé an Dro » : cinquante ans de chanson en classe de FLE. *Le français dans le monde*. Consulta en línea el 27 de julio de 2017 en: <https://www.yumpu.com/fr/document/view/19580142/de-gentille-alouette-a-lambe-an-dro-european-mediaculture>
- LOZANO, M. J. (2014). *FLE en ESO*. Consulta en línea realizada el 20 de mayo de 2017: <http://fleneso.blogspot.com.es/search/label/Canciones%20y%20Clips%2FCançons%20et%20Clips>
- MARC MARTÍNEZ, I. (2007). Estética del rap francés. *Enlaces*, vol. 7. Consulta en línea el 20 de agosto de 2017 en: <http://www.cesfelipesecondo.com/revista-articulos2007b/Marc%20Mart%C3%ADnez.pdf>
- MUSIC LODGE. Pas de style pour les années 2000. Consulta en línea el 27 de agosto de 2017 en: <http://www.musiclodge.fr/article-28621517.html>
- MUSINETWORK SCHOOL OF MUSIC (2012). El movimiento Grunge y Kurt Cobain. Consulta en línea el 30 de agosto de 2017 en: <http://musinetwork.com/el-grunge-kurt-cobain/>

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

- NIKOU, C. (2011). *La chanson française au XX^e siècle*. Atenas, Grecia: Universidad Nacional y Kapodistriáca de Atenas. Consulta en línea el 29 de agosto de 2017 en: [http://www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/pdf/LA_CHANSON - FRANCAISE AU XXe SIECLE CN.pdf](http://www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/pdf/LA_CHANSON_-_FRANCAISE_AU_XXe_SIECLE_CN.pdf)
- NÚÑEZ, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. *Actas do X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Consulta en línea el 29 de agosto de 2017 en: <http://www.educacion.udc.es/-grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>
- ZEDDA, P. (2006). La langue chantée: un outil efficace pour l'apprentissage et la correction phonétique. *Les cahiers de l'Acedle*, nº 2. Consulta en línea el 19 de agosto de 2017 en: <http://legoutdufrançais.org/wp-content/uploads/La-langue-chant%C3%A9e.pdf>

8. Anexos.

8.1. Anexo 1. SA *La famille*

Justificación

Esta SA está pensada para alumnos de 1º de la ESO. En su desarrollo, se ha partido de uno de los temas incluidos dentro de la programación anual del IES Dr. Antonio González González de la asignatura para este curso.

Con ella, se tratará de que los educandos consigan asimilar los contenidos propios del tema, en algunos casos a través de la canción, y las estructuras propias del mismo con el fin de ser capaces de emplearlas en situaciones comunicativas reales de similares características.

Metodología

La metodología empleada será, como ya se estableció en el cuerpo del trabajo, el aprendizaje por tareas, teniendo en cuenta, también, los factores motivacionales del aprendizaje significativo de Ausubel.

Criterios de Evaluación y competencias:

Los criterios que se van a evaluar en la siguiente SA son SSGN01C03, SSGN01C04, SSGN01C05, SSGN01C08 y SSGN01C09:

Código	Criterio de evaluación
SSGN01C03	Producir textos orales breves, sencillos y de estructura muy simple, adecuados al receptor y al contexto, y que traten sobre asuntos cotidianos y conocidos, o de su interés, con la finalidad de comunicarse con progresiva autonomía en situaciones de comunicación social en los ámbitos personal, público y educativo.

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

SSGN01C04	Interactuar de manera básica en breves intercambios orales muy simples, adecuando el registro al interlocutor y al contexto y mostrando respeto a las ideas y opiniones de los demás, con la finalidad de participar con progresiva autonomía en situaciones cotidianas y familiares en los ámbitos personal, público y educativo.
SSGN01C05	Aplicar las estrategias más adecuadas para elaborar producciones orales monológicas o dialógicas breves y con una estructura muy simple, transmitidas de viva voz o por medios técnicos con el fin de responsabilizarse gradualmente de su propio aprendizaje, desarrollar su autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.
SSGN01C08	Escribir textos breves y sencillos con estructura simple, adecuados al receptor y al contexto, que traten sobre asuntos cotidianos y conocidos o que sean de interés propio, respetando las convenciones escritas básicas, con el fin de participar con progresiva autonomía en situaciones familiares o cotidianas en los ámbitos personal, público y educativo.
SSGN01C09	Aplicar las estrategias adecuadas para redactar textos breves, sencillos y con una estructura simple, sean manuscritos, impresos o en formato digital, con el fin de responsabilizarse gradualmente de su propio aprendizaje, desarrollar su autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.

Las competencias que se van a trabajar en esta SA son la lingüística, la social y cívica, la de aprender a aprender y la de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

Lara del Rosario Díaz Adrián
LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

Sesiones

Sesión 1

Se presentará el tema gracias al vídeo *Ma famille*⁹ de Alain Le Lait a partir del minuto 0:54 hasta el 1:44. Se entregará a los discentes la ficha nº1 (anexo 1) y se pedirá que establezcan qué relación existe entre cada uno de los miembros.

De esta forma, se introducirá el vocabulario relacionado con la familia a los alumnos (anexo 2) que deberán escribir en su cuaderno con el objetivo de afianzar mejor los contenidos. Se explicará, también, la inclusión del prefijo *beau/belle* para hablar de las familias reconstruidas.

Una vez finalicen con el vocabulario, tendrán que atribuirle un nombre a cada uno de los personajes de la canción y hacer un árbol genealógico con las imágenes en su cuaderno.

Sesión 2

Se recordará lo que se ha dado en la sesión anterior y se introducirán los determinantes posesivos (anexo 3) que deberán copiar. Luego, se pasará a la siguiente actividad: un ejercicio oral en el que el alumno deberá escoger un personaje y decir el parentesco que tiene con otro con la fórmula “*C’est + det. Posesivo + vocabulario*”. Con este objetivo, se proyectará el árbol genealógico de la familia Simpson (anexo 4).

Por último, escribirán 10 frases utilizando todas las palabras del vocabulario de la familia.

Sesión 3

En esta sesión se procederá a la descripción física de los miembros de la familia. Para ello, se explicarán las diferentes formas de describir los ojos, el pelo y la piel de una persona, así como determinadas características físicas gracias los anexos 5 y 6. Los

⁹ Enlace para la visualización: <https://www.youtube.com/watch?v=MFk9YmJv-jc>

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

alumnos copiarán el vocabulario en el cuaderno para una mejor asimilación. Se hará, también, una pequeña introducción a la forma femenina de este vocabulario.

En la última parte de la clase se reproducirá el vídeo *Comment est-il?*¹⁰ De John De Mado y se trabajará con la letra de la canción (anexo 7). Primero se preguntará a los discentes por el estribillo, para adelantarles algunas formas de preguntar cómo son los miembros de cada familia. Por último, se hará un ejercicio de rellenar algunos huecos de la letra de la canción.

Sesión 4

Se introducirá la negación con la forma “*ne ... pas*” y, con el fin de practicar su uso, se emplearán los personajes de la película “*Del revés*” de Disney para describirlos (anexo 8), repasando así mismo los colores. Copiarán, al finalizar, una síntesis de la explicación en su cuaderno (anexo 9).

Con el propósito de afianzar los contenidos y poder consultarlos más adelante, escribirán 5 frases utilizando la negación y el vocabulario estudiado hasta ahora.

Para acabar la sesión, se escuchará la canción *Soulman*¹¹ de Ben l' oncle soul, en la que tendrán que reflejar qué es lo que entienden y qué diferencia hay entre las negaciones que se observarán en la canción y la que se ha explicado.

Sesión 5

En esta sesión se recordará parte del temario que los alumnos ya conocen, los verbos *aimer*, *adorer* y *détester*, para añadir el verbo *préférer* (anexo 10). Se recordará, igualmente, la negación estudiada en la clase anterior. Para que comprendan mejor el contenido, se proyectará la canción *Qu'est-ce que tu aimes faire?*¹² de John De Mado y, a continuación, utilizarán la pregunta de la canción y los ejemplos proporcionados por la misma en un ejercicio de expresión oral.

¹⁰ Enlace para la visualización: <https://www.youtube.com/watch?v=MFk9YmJv-jc>

¹¹ Enlace para la visualización: <https://www.youtube.com/watch?v=4CNDwSE2bQ>

¹² Enlace para la visualización: <https://www.youtube.com/watch?v=gqUNNAkjHTU>

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

Cada uno de los educandos dirá algo que le gusta o no, añadiendo, también, algo que prefiere, con la estructura: “verbo para expresar gustos en negativo o en afirmativo + vocabulario sobre las aficiones + conector + verbo *préférer* + vocabulario.” Para ello, se proyectará una imagen (anexo 11) con diferentes gustos que pueden utilizar.

Por último, será necesario que escriban al menos 5 frases en el cuaderno con la misma estructura.

Sesión 6

En esta sesión se procederá a la explicación de los adjetivos calificativos relacionados con la descripción psicológica de los diferentes miembros de la familia. Se incluirá, asimismo, el femenino de los mismos. Con este fin, se utilizará una lista de vocabulario (anexo 12) en la que se reflejan los dos aspectos, que los alumnos copiarán en su cuaderno.

Para finalizar, entre todos los discentes describirán a los diferentes personajes de “Del revés”, ya utilizados con anterioridad (anexo 8) a los que se pueden unir algunos más (anexo 13) en caso de ser necesaria una mayor profundización.

Sesión 7

La séptima sesión girará en torno al aprendizaje del vocabulario relacionado con los animales de compañía, así como del plural de los sustantivos en francés. Para ello, se hará una lluvia de ideas con el propósito de fijar los conocimientos previos que tienen los alumnos sobre los animales y luego se proyectará una imagen en la que se observarán algunos de los animales de compañía más conocidos (anexo 14).

Para trabajar el plural, el procedimiento será parecido: primero, se tratará de establecer los conocimientos previos del alumnado y, luego, se introducirá el tema con imágenes (anexo 15). Se pedirá a los discentes que copien en su cuaderno los elementos explicados.

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

Para concluir, se explicará a los educandos el trabajo final. Con todo lo que han aprendido a lo largo de las sesiones deberán hacer la descripción de una familia, la suya propia o una inventada. Este trabajo constará de una presentación oral y un trabajo escrito que debe ser entregado en formato cartulina, en el que se incluirá la descripción de cada uno de los miembros de la familia, así como, al menos, una imagen de cada uno. Se insistirá en que la presentación oral debe ser sin leer el contenido de la cartulina. El trabajo será individual.

Sesión 8

La última sesión será destinada a montar los elementos en la cartulina, ultimar detalles del ejercicio de expresión oral y exponerlo a la clase. En caso de ser necesario, se emplearía otra sesión más para las expresiones orales.

Evaluación

Con esta SA se pretenden evaluar los criterios 3, 4, 5, 8 y 9, es decir, aquellos que estén orientados a la expresión del educando, tanto oral como escrita, teniendo en cuenta la dimensión del alumno como agente social y como aprendiente autónomo.

Para llevarla a cabo, se evaluarán la exposición y el texto escrito que incluyan en la cartulina. En la valoración de esta última se tendrá en cuenta la coherencia y cohesión del texto, con una validez de 1 punto; el correcto empleo del vocabulario estudiado, 2 puntos; el correcto uso de los puntos gramaticales estudiados, 0,5 puntos; y la creatividad, 1 punto; con un total de 4,5 puntos en esta parte del trabajo.

En la parte oral se destinarán, también, 4,5 puntos distribuidos de la siguiente manera: 2 punto al correcto uso del vocabulario y 1 punto al de gramática, 1 punto a la pronunciación, fluidez verbal y coherencia y 0,5 a la creatividad. El punto restante será atribuido al cumplimiento de la fecha y formato de entrega. Así, el total serían 10 puntos para el conjunto de los trabajos. Con el fin de facilitar la evaluación, esta se realizará a través de la siguiente tabla:

Prénom/ Groupe	Travail écrit				Exposé				Punt.	Total
	C y C (1 p.)	Voc. (2 p.)	Gram. (0,5 p.)	Creat. (1 p.)	Voc. (2 p.)	Gram. (1 p.)	Pron. (1 p.)	Creat. (0,5 p.)		
									1 p.	

Anexos

Anexo 1: ficha nº1.

C'est qui? Écoutez la chanson et montrez les membres de cette famille. Donnez à chacun un prénom aussi. <https://www.youtube.com/watch?v=MFk9YmJv-jc>



C'est la famille _____.



Moi, je m'appelle _____.



Il s'appelle _____
C'est _____.



Elle s'appelle _____, c'est _____.



Elle s'appelle _____, c'est _____.



Il s'appelle _____
C'est _____.



Il s'appelle _____
C'est _____.



Elle s'appelle _____, c'est _____.



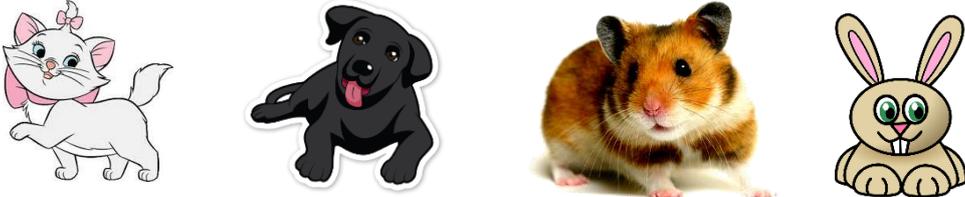
Il s'appelle _____
C'est _____.



Elle s'appelle _____,
c'est _____.

Lara del Rosario Díaz Adrián
LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

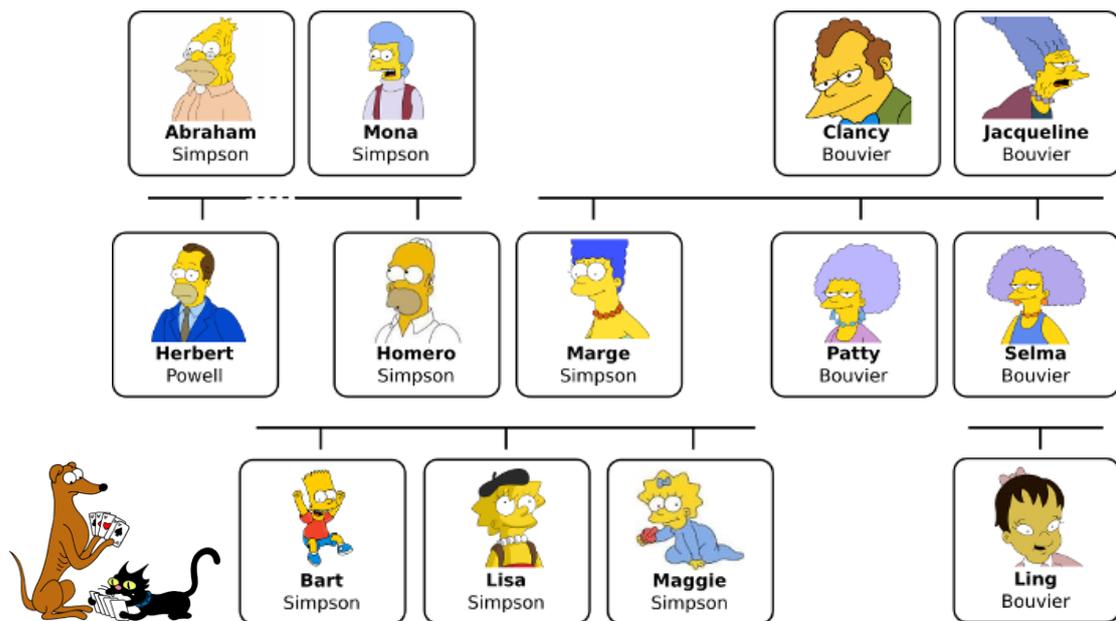
Anexo 2: Vocabulaire de la famille.

La famille	
Le grand-père	La grand-mère
	
Le père	La mère
	
Le frère	La sœur
	
L'oncle	La tante
	
Le cousin	La cousine
	
Le chien, le chat, le hamster, le lapin...	
	

Anexo 3: les adjectifs possessifs¹³.

Personne qui possède	Singulier (un objet possédé)	Pluriel (plus d'un objet possédé)
moi	mon père, ma mère	mes parents
toi	ton frère, ta soeur	tes frères
lui, elle	son cousin, sa cousine	ses oncles
nous	notre maison	nos maisons
vous	votre voiture	vos voitures
eux, elles	leur jardin	leurs chiens

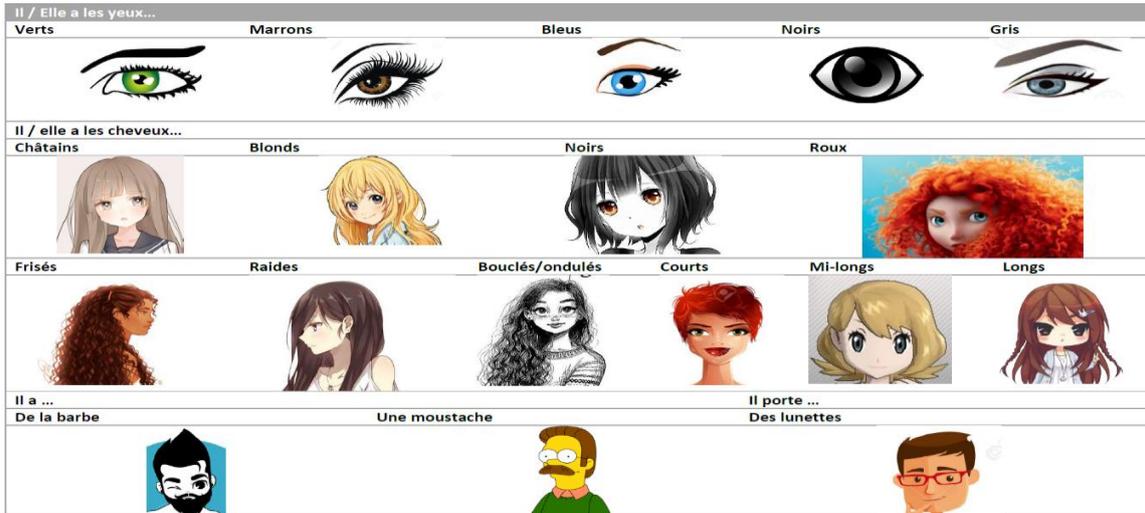
Anexo 4: arbre généalogique des Simpson¹⁴.



¹³ Extraídos de: <https://crayonnoir.wordpress.com/2009/04/26/les-adjectifs-possessifs/>

¹⁴ Extraído de: <https://eriguezp.wordpress.com/2013/02/27/los-bouvier-los-simpson-y-prolog/>

Anexo 5: la description du visage.



Anexo 6: Caractéristiques physiques¹⁵.



¹⁵ Extraído de: https://fr.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/la_description-physique/d%C3%A9crire-des-personnes/33972

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

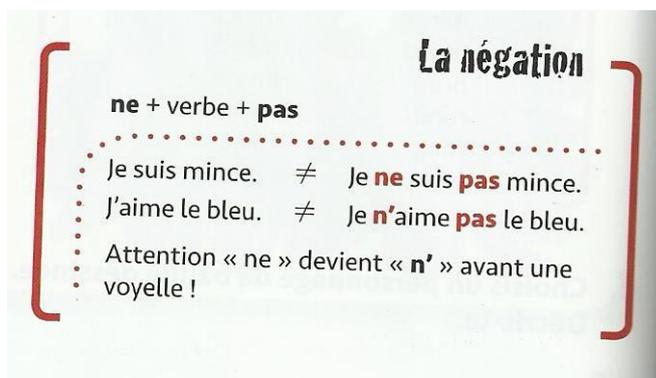
Anexo 7: paroles de Comment est-il?

<p>Comment est-il ? Comment est-elle ? Comment est-il... est-elle ? Ils sont comment dans ta famille ? Comment sont-ils... sont-elles ?</p> <p>Ça, c'est mon petit _____, Nicolas. Il est vraiment très pénible. Il n'est ni cool... Ni _____. Même mon _____, Badou, il est terrible .</p> <p>Comment est-il ? Comment est-elle ? Comment est-il... est-elle ? Ils sont comment dans ta famille ? Comment sont-ils... sont-elles ?</p> <p>Qui c'est ça, cette jeune fille _____ et _____ ? Elle est sportive et si marrante ! Ça, c'est ma _____ demi-sœur, Angeline. Attention ! Elle est très _____ !</p> <p>Comment est-il ? Comment est-elle ? Comment est-il... est-elle ? Ils sont comment dans ta famille ? Comment sont-ils... sont-elles ?</p>	<p>Mon _____ est fort... Ma belle-mère... Très sérieuse... Mon oncle Paul est assez généreux. Mes grands-parents sont toujours _____.</p> <p>Mon cousin Georges est super paresseux.</p> <p>Comment est-il ? Comment est-elle ? Comment est-il... est-elle ? Ils sont comment dans ta famille ? Comment sont-ils... sont-elles ?</p> <p>Les yeux _____, les yeux verts, les cheveux _____ ou blonds... Dans ma famille, on est très différents. Gentils, créatifs, quelquefois pénibles... Ma famille est bien _____.</p> <p>Comment est-il ? Comment est-elle ? Comment est-il... est-elle ? Ils sont comment dans ta famille ? Comment sont-ils... sont-elles ?</p> <p>Bien dit...</p>
--	--

Anexo 8: Personajes de Vice versa¹⁶.



Anexo 9: La négation¹⁷.



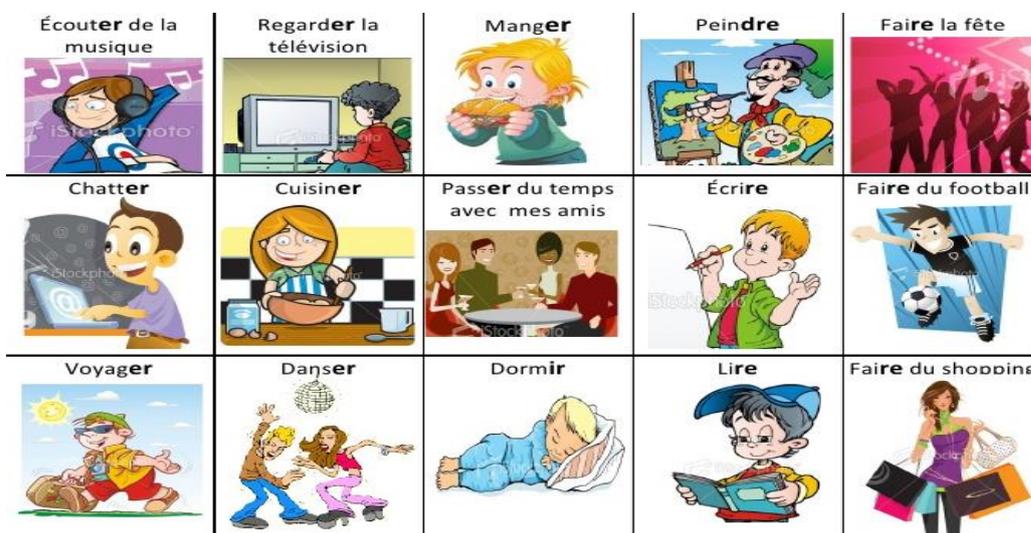
¹⁶ Extraídas de: <https://laruedescrisiers.wordpress.com/tag/vice-versa/> y <http://www.santabanta.com/photos/inside-out/13480002.htm>

¹⁷ Extraído del manual *Merci!*

Anexo 10: Verbe préférer.

Le verbe « préférer »	
Singulier	Pluriel
Je préfère	Nous préférons
Tu préfères	Vous préférez
Il / Elle / On préfère	Ils / Elles préfèrent

Anexo 11: Goûts et intérêts¹⁸.



Anexo 12: Adjectifs de caractère¹⁹.

Les adjectifs de caractère	
Masculins / Féminins	Invariables
compliqué(e)	simple
intelligent(e)	dynamique
patient(e)	sympathique
décontracté(e)	drôle
détendu(e)	triste
amusant(e)	timide
intéressant(e)	stupide
prudent(e)	agréable
	calme
	cool
	populaire

Expressions-clés	
Pour décrire le caractère d'une personne	
Il/Elle a l'air...	sympathique ≠ antipathique.
Il/Elle est...	énergique ≠ paresseux(se).
	patient(e) ≠ impatient(e).
	drôle/marrant(e) ≠ ennuyeux(se).
	gentil(le) ≠ méchant(e).
	chaleureux(se) ≠ froid(e).
	timide/réservé(e) ≠ assuré(e).
	provocant(e) ≠ pacifique.
	optimiste ≠ pessimiste.
	honnête ≠ malhonnête.

¹⁸ Extraído de <https://es.pinterest.com/pin/367747125799669421/>

¹⁹ Anexos 10 y12 extraídos del manual *Merci!*

Anexo 13: Personnages à décrire²⁰.



Anexo 14: Les animaux de compagnie²¹.



²⁰ Imágenes extraídas de diferentes fuentes:

<http://dendareloaded.tumblr.com/post/50983775874/lady-gaga-in-telephone-20x30-cm-colored-pencils>

<https://virink.com/art/670651>

<http://dbxfanon.wikia.com/wiki/File:Maui.png>

http://es.encyclopedia-de-los-simpson.wikia.com/wiki/Archivo:Homer_Simpson.png

²¹ Extraído de <https://au.pinterest.com/pin/69172544250504493/>

Lara del Rosario Díaz Adrián
LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

Anexo 15: Le pluriel des noms²².

		
un poireau	un noyau	un feu
		
des poireaux	des noyaux	des feux

nom singulier -EAU, -AU, -EU → X

Grammaire : Premiers pas en français : Le pluriel en S et en X.

				
une carotte	un concombre	une laitue	un oignon	un poivron
				
des carottes	des concombres	des laitues	des oignons	des poivrons

pluriel = nom singulier + S

		
un radis	une noix	un nez
		
des radis	des noix	des nez

nom singulier -S, -X, -Z → X



²² Extraídos de <https://es.pinterest.com/pin/266908715390067704/> y de <http://afblearnfrench-tumblr.com/post/132745242381/pluriel-de-noms>

8.2. Anexo 2. SA La mode

Justificación

Esta SA está pensada para alumnos de 1º de Bachillerato. En su desarrollo, se ha partido de uno de los temas incluidos en la programación anual del IES Dr. Antonio González González de la asignatura en este curso, la moda.

Se busca con ella una mejor asimilación de los contenidos de una forma motivadora para los discentes, tratando de conectar con sus conocimientos previos y partiendo de un tema que, además, suscita su interés. Se pretende, así mismo, que interioricen determinadas estructuras y que puedan emplearlas en otras situaciones comunicativas de similares características.

Metodología

La metodología empleada será el aprendizaje a través del enfoque accional, teniendo en cuenta, también, los factores motivacionales del aprendizaje significativo de Ausubel.

Criterios de evaluación y competencias:

Los criterios que se van a evaluar en la siguiente SA son BSGG01C03 y BSGG01C05:

Códigos	Criterios de evaluación
BSGG01C03	Producir textos orales de extensión breve o media, adecuados al receptor y al contexto, que traten sobre asuntos cotidianos, sobre aspectos concretos de temas generales, o que sean relativos a cuestiones de interés propio, con la finalidad de participar con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional.

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

BSGG01C05	Aplicar las estrategias más adecuadas para elaborar producciones orales monológicas o dialógicas breves o de longitud media y de estructura simple y clara, transmitidas de viva voz o por medios técnicos con el fin de responsabilizarse de su propio aprendizaje, consolidar su autonomía y como medio de desarrollo personal y social.
------------------	--

Las competencias desarrolladas en esta SA son la Competencia lingüística, la digital, la social y cívica, la de aprender a aprender y la de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

Sesiones:Sesión 1:

La primera sesión comenzará con una revisión del vocabulario relacionado con la vestimenta. Con este fin, se proyectarán algunas imágenes de personas que tendrán que describir (anexo 1). Si fuera necesario se aportaría una lista con vocabulario más específico. Se introducirán, a continuación, los diferentes estilos y algunos complementos.

Se escuchará seguidamente la canción *Ça m'énerve*²³ de Helmut Fritz para que los alumnos traten de anotar vocabulario que ellos consideren que está relacionado con la vestimenta.

Por último, se repasarán, también, algunos dispositivos electrónicos. Se seguirá la misma dinámica que en la vestimenta, se proyectarán diferentes imágenes para que los discentes establezcan de qué se trata (anexo 2).

Sesión 2:

La segunda sesión estará orientada a la compra de ropa en una tienda o centro comercial. Para ello, se comenzará por establecer los conocimientos previos del alumnado, y, luego, se comenzará con la explicación del condicional de cortesía y el verbo *plaire* (anexo 3).

²³ Enlace para la visualización: <https://www.youtube.com/watch?v=W-0gF9OSuTI>

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

Para poner en práctica estos elementos, se pedirá a los educandos que elaboren un breve diálogo en el que pongan en práctica lo que ya han aprendido.

Sesión 3:

En esta sesión se seguirá con la misma dinámica que con la anterior. Se procurará conectar con los conocimientos previos del alumno y, luego, se introducirá el futuro próximo, el imperfecto para las descripciones (anexo 4), los pronombres demostrativos (anexo 5) y el comparativo (anexo 6); todo relacionado con la compra de algún producto en una tienda.

Una vez explicados todos estos puntos gramaticales, los discentes leerán el texto *Au centre comercial* (anexo 7) y buscarán en él los elementos relacionados con la gramática que se han trabajado.

Para finalizar, se pedirá que amplíen el diálogo que ya habían hecho con estos elementos, o que hagan uno nuevo con la intención de representarlo en clase.

Sesión 4:

Para acabar con el vocabulario relacionado con las compras, se destinará esta sesión a los porcentajes para aplicar a las rebajas, y a conocer las partes de un centro comercial. Así, se llevará a cabo la escucha de un anuncio de unos grandes almacenes (anexo 8) y se realizará un ejercicio de comprensión oral (anexo 9).

Se introducirá el consumismo con la canción *Moustache*²⁴ de Twin Twin. Se harán varias escuchas con visualización de la letra para que los alumnos traten de deducirlo.

Sesión 5:

Se continúa con el tema de la clase anterior con el artículo *Le budget vêtements des jeunes ne connaît pas la crise* (anexo10). Se leerá y se realizará un ejercicio de expresión oral en el que los estudiantes darán su opinión sobre él.

En esta sesión se introducirá, igualmente, vocabulario relacionado con las compras en línea (anexo 11) que les ayudará a preparar el trabajo final de esta SA.

²⁴ Enlace de visualización: <https://www.youtube.com/watch?v=Y-4MBFkftvk>

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONALSesión 6 y 7:

Estas dos sesiones estarán destinadas a la tarea final. Con este fin, se explicará a los educandos, en un primer momento, lo que tienen que hacer y cómo se va a evaluar, y luego se procederá a su elaboración.

La tarea se llevará a cabo por parejas. Cada una de ellas tendrá asignada una identidad y un presupuesto (anexo 12), y tendrán que hacer una compra en línea de ropa para un evento, así como de un regalo para una persona concreta. La presentación del trabajo se hará en clase, de manera que se muestren las páginas a las que han accedido, el atuendo escogido y el regalo. Se tienen que reflejar los precios y han de poner en práctica la mayor parte de los elementos trabajados durante las sesiones.

Sesión 8:

Se llevarán a cabo las presentaciones del trabajo final.

Evaluación:

Para evaluar esta SA se tendrá en cuenta el empleo del vocabulario específico, la coherencia y corrección en el discurso, la pronunciación y la espontaneidad, de acuerdo a la siguiente tabla:

	Exposé				Total
Prénom/ Groupe	Vocabulaire (2 points)	Cohérence (3 points)	Prononciation (2 points)	Spontanéité (3 points)	

Lara del Rosario Díaz Adrián
LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

Anexos:

Anexo 1: Images à décrire et vocabulaire.



Vocabulaire de la mode

Chemise /chemisier	Camisa	Manches	Mangas
Manteau	Abrigo	Veste /de sport	Chaqueta / de deporte
Culotte	Braga	Caleçon	Calzoncillo
Soutien- gorge	Sujetador	Écharpe	Bufanda
Chapeau	Sombrero	Bonnet	Gorro
Bottines	Botines	Argenté	Plateado
Salopette	Peto	Le rouge à lèvres	Pintalabios

Lara del Rosario Díaz Adrián
LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

Déchiré	À la moda /rasgados	Gilet	Chaleco
---------	---------------------	-------	---------

Anexo 2. Gadgets²⁵.



Anexo 3: Conditionnel présent et verbe plaire²⁶.

FORMATION DU CONDITIONNEL

Terminaisons de l'Imparfait

	AIS	IONS
INFINITIF +	AIS	IEZ
	AIT	AIENT

Almer - *j'aimerais, tu aimerais ...*
 Finir - *je finirais, tu finirais...*
 Prendre - *je prendrais, tu prendrais...*

<http://frances1-macarena.blogspot.com.es>

El condicional del cortésia «je voudrais»

- Permite atenuar la fuerza de un requerimiento o de un deseo.
- Se emplea con mayor frecuencia con los verbos: *avoir, désirer, être, pouvoir, préférer, souhaiter, vouloir.*
- Se emplea sobre todo con los pronombres «je», «tu» et «vous».

me	plaît	me	plaisent
te		te	
lui		lui	
nous		nous	
vous		vous	
leur	leur	leur	

Pluriel: Les vêtements, Les chaussures, Les bottes, ...

²⁵ Las imágenes de los anexos 1 y 2 son de dominio público.

²⁶ Segunda imagen extraída de <https://apprendslefrançais.wordpress.com/2013/03/12/le-conditionnel-present-et-passe-el-condicional/>

Anexo 4: Futur proche et l'imparfait²⁷.

FUTUR PROCHE

ALLER (PRÉSENT) + INFINITIF

JE VAIS	NAGER
TU VAS	CHANTER
IL/ELLE VA	PARLER
NOUS ALLONS	MANGER
VOUS ALLEZ	DESSINER
ILS/ELLES VONT	SE PROMENER



IL VA DESSINER UN CHATEAU ILS VONT CHANTER UNE CHANSON

ATTENTION! À LA FORME NÉGATIVE:
NE+ALLER+PAS+INFINITIF
JE NE VAIS PAS CHANTER

Imparfait

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

Anexo 5: Pronoms démonstratifs²⁸.

	Masculin		Féminin	
Singulier	CEUI-CI CEUI-LÀ	(éste) (ése) (aquél)	CELLE-CI CELLE-LÀ	(ésta) (ésa) (aquélla)
Pluriel	CEUX-CI CEUX-LÀ	(éstos) (ésos) (aquéllos)	CELLES-CI CELLES-LÀ	(éstras) (ésas) (aquéllas)
	CECI		CELA, ÇA	
	(esto, eso, aquello)			

Anexo 6: Les comparatifs²⁹.

	SUPÉRIORITÉ	INFÉRIORITÉ	ÉGALITÉ
ADJECTIFS	Plus... que Il est plus grand que son frère	Moins... que Il est moins grand que sa sœur	Aussi...que Elle est aussi grande que son frère
ADVERBES	Plus... que Il mange plus vite que moi	Moins... que Il mange moins vite que moi	Aussi ... que Il mange aussi vite que moi
NOMS	Plus de... que Il y a plus d'élèves que l'année dernière	Moins de... que Il y a moins d'élèves que l'année dernière	Autant de ... que Il y a autant d'élèves que l'année dernière
VERBES	Plus que Il étudie plus que son frère	Moins que Il étudie moins que son frère	Autant que Il étudie autant que son frère

²⁷ Primera imagen, <http://blog01eso.blogspot.com.es/search?q=futur+proche>

²⁸ Extraído de <https://francale.wordpress.com/2016/01/14/4o-eso-les-pronoms-demonstratifs/>

²⁹ Extraído de: <http://murdefrancais.blogspot.com.es/2014/06/le-comparatif-et-le-superlatif.html>

Lara del Rosario Díaz Adrián
LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

Anexo 7: Au centre commercial.



Anexo 8: Dans un grand magasin.

Transcription :

Chers clients, chères clientes! Aujourd'hui, c'est la fête de la mode dans votre magasin! Vous voulez des vêtements de bonne qualité à petits prix pour toujours être à la mode? Alors venez profiter de réductions exceptionnelles : -40% sur les vêtements de marque. Et pour ne pas avoir froid cet hiver, -50% sur les accessoires : chapeaux, gants, écharpes ...Camille, notre conseillère mode, est là pour vous montrer la dernière tendance mode et vous aider à choisir vos vêtements. Et ce n'est pas fini : -30% sur le rayon chaussures situé au 1^{re} étage du magasin. Alors faites-vous plaisir avec des bottes ou des chaussures à talons hauts. Profitez également de -20% sur le rayon

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

bijoux situé au 2^e étage du magasin. C'est le moment, mesdames, de vous faire offrir une bague ou des boucles d'oreilles... Et exceptionnellement aujourd'hui, Mila, notre maquilleuse professionnelle organise des ateliers maquillage gratuits. Venez la voir, elle est au 3^e étage du magasin, elle vous attend! Et enfin, pour les plus sportifs, votre magasin vous offre 50% de réduction sur les shorts et les joggings! Allez, plus d'excuses, mettez-vous au sport! Rendez-vous au 4^e étage du magasin!

Anexo 9: Compréhension orale³⁰.

1 Écoutez l'annonce.

2 Que fête le magasin aujourd'hui ?

3 Associez le pourcentage de réduction aux articles.

a) -20 %	1 vêtements de marque
b) -30 %	2 accessoires
c) -40 %	3 chaussures
d) -50 %	4 bijoux
e) -50 %	5 vêtements de sport

4 Qui est Camille ? Que propose-t-elle ?
conseiller

5 D'après l'annonce, les femmes peuvent se faire offrir...

a) des vêtements d'hiver.
b) des chaussures à talons hauts.
c) une bague ou des boucles d'oreille.

6 Qui est Mila ? Que pouvez-vous faire avec elle ?
la maquilleuse
atelier gratuit

7 Qu'est-ce qui est en promotion au rayon sport (2 réponses) ?

a) les vestes.
b) les shorts.
c) les baskets.
d) les joggings.
e) les t-shirts.

8 Associez l'étage au rayon du magasin.

a) 1 ^{er} étage	1 rayon maquillage
b) 2 ^e étage	2 rayon chaussures
c) 3 ^e étage	3 rayon sport
d) 4 ^e étage	4 rayon bijoux

9 Et vous, aimez-vous les grands magasins ? Y allez-vous souvent ? Expliquez pourquoi.

+ Les mots pour...

parler de la mode

- Être à la mode
- La dernière tendance
- Les vêtements de marque, de bonne qualité
- Un short, un jogging
- Des chaussures à talons hauts
- Un chapeau, des gants
- Une bague, des boucles d'oreille
- Du maquillage

Anexo 10: Article sur la surconsommation de vêtements.

Le budget vêtements des jeunes ne connaît pas la crise

Par Anne-Sophie Cathala. Publié le 19/09/2012 à 15:00 dans lefigaro.fr : <http://www.lefigaro.fr/conso/2012/09/19/05007-20120919ARTFIG00453-le-budget-vetements-des-jeunes-ne-connaît-pas-la-crise.php>

Les 15-24 ans ont augmenté leurs dépenses vestimentaires en 2011: une jeune fille a dépensé en moyenne 630 euros l'an dernier, un jeune homme 622 euros.

³⁰ Anexos 7, 8 y 9 extraídos del manual Soda.

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

Si, tous âges confondus, la crise pèse sur les dépenses vestimentaires, les 15-24 ans dépensent, eux, toujours plus pour s'habiller, selon une étude publiée mercredi par l'Institut français de la mode (IFM). « Ce sont eux qui dépensent le plus et leur consommation augmente ainsi de nouveau depuis 2010 », précise Gildas Minvielle, responsable de l'observatoire économique de l'IFM. Les ventes de vêtements auront reculé de 1,8% cette année, après avoir cédé 2,6% en 2011; mais les jeunes, garçons et filles, ont dépensé 1,5% de plus l'an dernier, à 5 milliards d'euros. C'est 25% du chiffre d'affaires global, alors qu'ils ne représentent que 15% de la population.

Les écarts entre budgets se creusent au fil des générations: un jeune homme a dépensé 622 euros en 2011, contre 353 euros en moyenne tous âges confondus. Une jeune fille aura poussé ses dépenses jusqu'à 630 euros, au lieu de 420 euros pour ses aînées.

Tee-shirts best-sellers

Au top 3 des articles les plus prisés par ces juniors, côté garçons, les tee-shirts caracolent en tête, devant jeans et chemises, tandis que les filles achètent, après le tee-shirt, davantage de pull-overs que de jeans. Des préférences parfaitement intégrées par les marques fétiches des jeunes.

Chez l'espagnol Mango, le tee-shirt à l'effigie de la griffe est un best-seller à coup sûr. Le tee-shirt est également un article phare chez les géants H & M, Uniqlo ou Inditex (Zara). Les chaînes spécialisées captent 40% des dépenses de jeunes garçons, et 52% de celles des jeunes filles, une part record.

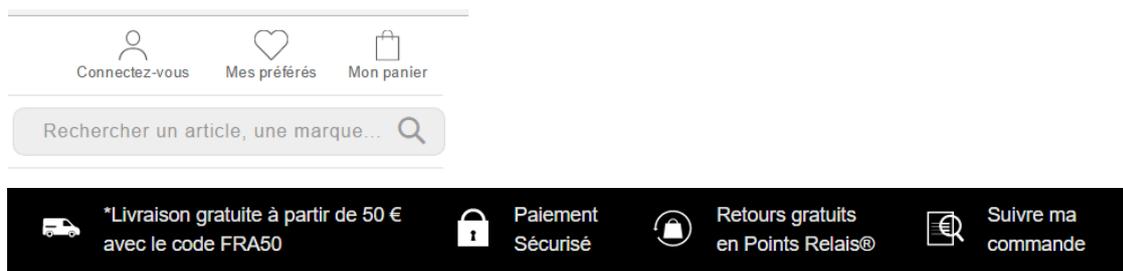
Ces géants de la mode ont su segmenter leur offre, dédiant lignes et enseignes à la jeune génération: Bershka est ainsi devenue la deuxième plus forte enseigne de l'espagnol Inditex derrière Zara. Adidas, adulée des sportifs de 14 à 19 ans, a lancé une ligne Néo, plus mode, pour les filles. Dernièrement, le français Deveaux (Armand Thiéry) a créé une boutique de « fast-fashion » (mode à renouvellement rapide popularisée par Zara) pour 15-30 ans: Edji. Rejoignant d'autres enseignes jeunes comme Bizzbee (Jules-Bruce).

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

Dans le plus haut de gamme, Lacoste a pensé aux jeunes en les mettant en scène dans une campagne Lacoste Live, et en baptisant ainsi une ligne. Même si Bonobo (enseigne « jeans » de Beaumanoir) a pour cœur de cible les actifs de 25 à 35 ans, il a lancé une carte étudiants avec réduction de 10% pour les 15-25 ans, qu'il cherche à prérecruter, si bien qu'ils représentent déjà 45% de sa clientèle masculine.

Ailleurs en Europe, la résistance des budgets des jeunes est tout aussi forte: les vêtements sont leur troisième poste de dépenses derrière l'alimentation et les sorties. Et le plus soutenu financièrement par leurs familles, surtout en Italie. C'est en revanche moins le cas dans le nord de l'Europe, où les jeunes acquièrent leur indépendance plus vite, et où le foisonnement d'enseignes à prix très bas, comme Primark (qui arrivera en France l'an prochain), est un coup de pouce de plus.

Anexo 11: Vocabulaire des achats en ligne.



Anexo 12: Identités pour les achats en ligne.

1.	<p>Identité : couple d'environ 35 ans</p> <p>Événement : c'est l'anniversaire de Roger, et il le fêtera samedi prochain dans le plus luxueux resto de la ville, MAGNIFIQUE. On doit bien s'habiller et chercher un cadeau pour lui. Il aime beaucoup la musique... qu'est-ce qu'on pourra lui offrir?</p> <p>Budget : 450 €</p>
2.	<p>Identité : adolescents qui aiment beaucoup la mode</p> <p>Événement : la tante Molly va se marier samedi prochain à la plage, c'est génial! On doit être FA-BOU-LEUSES! La tante aime les réseaux sociaux mais elle ne peut pas les consulter sur son vieux portable, qu'est-ce qu'on pourra lui donner?</p> <p>Budget : 350€</p>

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

3.	<p>Identité : jeunes qui aiment la couleur noire</p> <p>Événement : nous aurons un cours de photographie la semaine prochaine. On est très nerveuses! De quoi est-ce qu'on a besoin pour faire bonne impression?</p> <p>Budget : 400€</p>
4.	<p>Identité : femme végétalienne et son enfant</p> <p>Événement : Henri, mon neveu, va faire une fête à l'occasion de son anniversaire dimanche prochain à la maison de ma sœur Lillian. Il passe des heures et des heures devant la télé dans sa chambre, qu'est-ce qu'on peut lui donner?</p> <p>Budget : 400€</p>
5.	<p>Identité : couple excentrique et leur petite fille Marie</p> <p>Événement : c'est le baptême de Marie! Tous les trois, nous devons être bien habillés pour le grand événement... et qu'est-ce qu'on peut lui offrir? Quelque chose que son père puisse utiliser jusqu'à ce que l'enfant grandisse. 😊</p> <p>Budget : 500€</p>
6.	<p>Identité : père et sa jeune fille</p> <p>Événement : maman a travaillé beaucoup cette semaine, on va lui organiser un dîner chez l'oncle Gustaf. Son portable est très démodé... qu'est-ce qu'on pourrait lui donner?</p> <p>Budget : 300€</p>
7.	<p>Identité : deux garçons qui aiment être à l'aise</p> <p>Événement : la semaine prochaine on va commencer un cours d'athlétisme, et on n'a aucune chose pour commencer, on doit donc aller au centre commercial, quelle horreur! où est-ce qu'on pourra acheter les vêtements? C'est important aussi d'acheter un gadget pour numéroter nos pas et, surtout, pour être connecté tout le temps, qu'est-ce qu'on pourra acheter?</p> <p>Budget : 450€</p>
8.	<p>Identité : femmes qui aiment le style vintage</p> <p>Événement : mardi prochain on a un rendez-vous avec Martin et Robert, quelle émotion! On doit être très impressionnantes! Ils ont dit qu'on ira à la fête d'Antoine qui aime les jeux vidéo, on devra lui offrir un cadeau aussi.</p> <p>Budget : 300€</p>
9.	<p>Identité : deux jeunes qui aiment le rock</p> <p>Événement : le concert est le vendredi! On doit acheter les vêtements et quelque appareil pour pouvoir filmer le concert!</p> <p>Budget : 300€</p>

8.3. Anexo 3: Examen escrito 1º Bachillerato

**EXAMEN ÉCRIT de FRANÇAIS
1º BACH**

Nom et prénom: _____

Date: _____

Classe: _____

1) COMPRÉHENSION ORALE

Écoutez l'enregistrement puis cochez les bonnes réponses.

- | | |
|--|---|
| <p>1. La personne qui parle est :</p> <p><input type="checkbox"/> a. un créateur.</p> <p><input type="checkbox"/> b. un journaliste.</p> <p><input type="checkbox"/> c. un mannequin.</p> <p>2. La personne parle :</p> <p><input type="checkbox"/> a. des nouvelles tendances de la mode.</p> <p><input type="checkbox"/> b. de l'histoire de la mode.</p> <p><input type="checkbox"/> c. d'un nouveau magazine de mode.</p> <p>3. Les couleurs dominantes des collections sont :</p> <p><input type="checkbox"/> a. le gris, le blanc et le violet.</p> <p><input type="checkbox"/> b. le rouge et le noir.</p> <p><input type="checkbox"/> c. le rouge et le jaune.</p> | <p>4. Chez tous les couturiers, on voit de nouveau :</p> <p><input type="checkbox"/> a. des pantalons.</p> <p><input type="checkbox"/> b. des manteaux.</p> <p><input type="checkbox"/> c. des chapeaux.</p> <p>5. Au défilé Dior, il y a des tenues :</p> <p><input type="checkbox"/> a. noires et rouges.</p> <p><input type="checkbox"/> b. rouges et jaunes.</p> <p><input type="checkbox"/> c. blanches et grises.</p> <p>6. Au défilé Chanel, on voit principalement :</p> <p><input type="checkbox"/> a. des manteaux et des bijoux.</p> <p><input type="checkbox"/> b. des pantalons et des bijoux.</p> <p><input type="checkbox"/> c. des robes et des bijoux.</p> |
|--|---|

Écoutez et répondez aux questions:

- (a)** *Logorama* est un film...
- anglais. • français. • américain.
- (b)** Combien de temps dure le film ?
- (c)** *Logorama* a eu beaucoup de succès ?
- Vrai • Faux
- (d)** Dans quelle ville se passe l'histoire du film ?
- Paris • New York • Los Angeles
- (e)** Les policiers du film sont représentés par le personnage...
- de Michelin. • de Pringle's. • de McDonald's.

- a.- _____
- b.- _____
- c.- _____
- d.- _____
- e.- _____

2) GRAMMAIRE

Complétez avec les mots manquants.

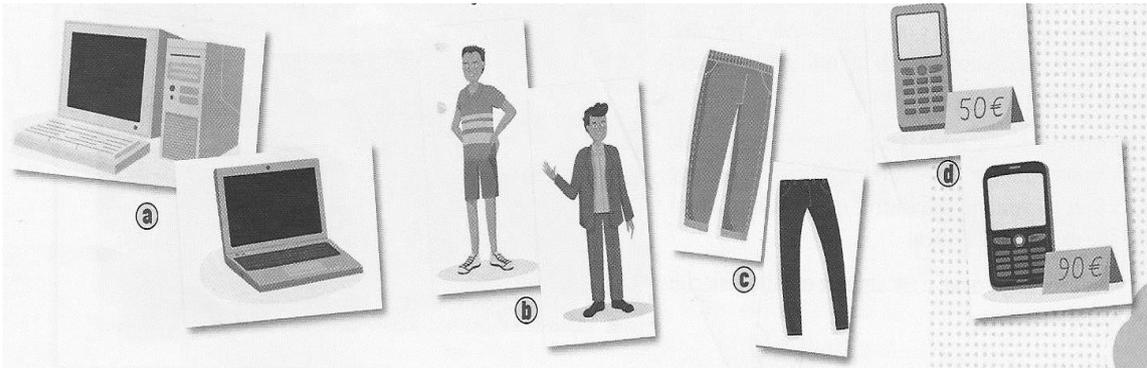
Ajustés – lunettes – excentrique - mode

- a** Je ne vois pas bien, j'ai encore oublié mes ... !
- b** Ce pull est trop large. Je préfère les vêtements ...
- c** J'adore la ..., je lis tous les magazines !
- d** Tu as vu ses cheveux bleus ? Il a vraiment un look ... !

a.- _____
b.- _____
c.- _____
d.- _____

Faites des phrases pour comparer les objets suivants.

Utilisez : large – moderne – élégant – cher.



a.- _____

b.- _____

c.- _____

d. _____

3) COMPRÉHENSION ECRITE

Lisez le texte et répondez aux questions:



Lire

Ados : 600 millions d'euros par an dépensés sur Internet !



Les adolescents achètent des livres, des DVD ou des vêtements sur Internet et jouent en ligne. Cela peut coûter très cher à leurs parents...

Peu au courant des dangers
Beaucoup d'adolescents ne connaissent pas les règles de sécurité d'Internet : un adolescent sur dix ne sait pas vérifier si un site est sûr et sécurisé ! Et beaucoup de parents ont des surprises quand ils reçoivent leur relevé bancaire* : ils découvrent que leurs enfants ont dépensé de l'argent sur Internet sans leur accord.

Selon une étude, les ados de 14 à 17 ans dépensent chaque mois 34 euros sur Internet. Environ un adolescent sur deux achète en ligne, et un sur cinq au moins une fois par mois. Cela représente un total de 600 millions d'euros dépensés par an pour 1,5 million d'ados en France. Souvent, ils ont l'accord de leurs parents, qui leur prêtent leur carte bancaire dans 80 % des cas. Ce qu'ils achètent surtout : des livres et des DVD (72 %), des vêtements et des chaussures (57 %), des accessoires de mode et des bijoux (40 %), des jeux vidéo (38 %), de la musique (33 %) ou encore des appareils électroniques. Seuls 6 % d'entre eux achètent sur Internet des produits que leurs parents ne veulent pas leur acheter. 8 % utilisent leur propre carte bancaire, et 11 % celle d'une sœur, d'un grand-parent, ou d'une autre personne de leur famille.

Les numéros de téléphone trop chers en ligne
L'association e-enfance informe surtout sur les dangers des jeux en ligne. Les ados achètent par téléphone, à des numéros qui coûtent très chers, des « pouvoirs » pour avancer dans le jeu en ligne. L'association reçoit souvent des appels de parents qui ont payé très cher des factures liées à des jeux comme Dofus.



*relevé bancaire : document envoyé par la banque avec la liste de toutes les dépenses.



- 1 Combien dépensent chaque mois les adolescents sur Internet ?**
- 2 Souvent, leurs parents sont d'accord pour ces achats. - Vrai - Faux**
Trouvez la phrase du texte qui vous permet de répondre.
- 3 Qu'est-ce que les adolescents achètent le plus sur Internet ?**
- 4 Retrouvez les pourcentages.**
 - a) ... % des adolescents paient avec leur propre carte bancaire.
 - b) ... % des adolescents paient avec la carte bancaire de leurs parents.
 - c) ... % des adolescents paient avec la carte bancaire d'une autre personne de leur famille.
- 5 Quelle « surprise » ont parfois les parents des adolescents qui achètent sur Internet ?**
 - a) Leurs enfants ont acheté de mauvais produits.
 - b) Leurs enfants ont dépensé beaucoup d'argent.
 - c) Leurs enfants ont visité des sites interdits aux moins de 18 ans.
- 6 Quel est le danger des jeux en ligne sur Internet ?**

1. _____

LA CANCIÓN: RECURSO DIDÁCTICO Y MOTIVACIONAL

2. _____

3. _____

4. a) _____
b) _____
c) _____

5. _____

6. _____

4) EXPRESSION ÉCRITE

Imaginez que vous avez un événement très important et que vous devez aller au centre commercial pour acheter tout ce dont vous aurez besoin³¹. Écrivez un dialogue pour cette situation en utilisant les éléments qu'on a travaillés en cours.

³¹ Se añade un asterisco debido a la dificultad que esta expresión pudiera ocasionar en los discentes por no conocer el empleo de "dont".

