

El juego como recurso didáctico para la enseñanza de contenidos culturales en la clase de FLE

Trabajo de Fin de Máster

Sergio Alejandro Martín Hernández

Tutora: María Cristina Badía Cubas

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

Especialidad: Otras lenguas Extranjeras (Francés)

Julio 2019

Resumen

En los últimos tiempos hemos asistido a una transformación en el mundo de la enseñanza donde el alumnado pasa a ser el protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto ha provocado que los docentes implanten en el aula una serie de nuevas herramientas metodológicas con las que se enseña a partir de la motivación e interacción de los aprendientes. Con este Trabajo de Fin de Máster se pretende presentar el juego como un recurso didáctico a través del cual los discentes se enfrenten a la materia de Segunda Lengua Extranjera (Francés) de forma lúdica y abandonando la visión de la clase de lengua basada en el libro de texto y el cuaderno de ejercicios. Concretamente, el juego será utilizado como el medio de aprendizaje de uno de los aspectos más importantes de una lengua y que es inherente a los contenidos de dicha materia: la cultura.

***Palabras clave:** juego, cultura, Segunda Lengua Extranjera, enseñanza-aprendizaje, interacción.*

Résumé

Depuis quelque temps, on assiste à la transformation du monde de l'enseignement où l'élève est devenu le protagoniste de son processus d'apprentissage. Cela a provoqué l'implantation, de la part des professeurs, de toute une série de nouveaux outils méthodologiques, grâce auxquelles on enseigne à travers la motivation et l'interaction des élèves. Avec ce Travail Fin de Master, on a l'intention de présenter le jeu comme l'un de ces outils avec lequel les élèves étudient la matière de Deuxième Langue Étrangère (Français) de façon ludique, s'éloignant de la vision classique d'un cours de langue basé sur le livre de texte et le cahier d'activités. Concrètement, le jeu sera utilisé comme le moyen d'apprentissage de l'un des aspects les plus importants d'une langue et qui est inhérent aux contenus de la matière : la culture.

***Mots clés :** jeu, culture, Deuxième Langue Étrangère, apprentissage, interaction.*

Índice

1. Introducción-justificación.....	4
2. Normativa y legislación vigente	6
2.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)	6
2.2. La LOMCE y el Real Decreto 1105/2014	8
2.3. El Decreto 83/2016	10
3. Marco teórico.....	12
3.1. El juego como recurso didáctico	12
3.1.1. Ventajas del juego como recurso didáctico	15
3.1.2. Inconvenientes del juego como recurso didáctico	18
3.2. Los contenidos culturales en clase de FLE.....	19
3.2.1. La cultura y el juego según Johan Huizinga.....	25
4. Propuesta de innovación.....	27
4.1. Contextualización del centro	27
4.2. Análisis de las encuestas previas	30
4.3. Análisis de las actividades propuestas.....	43
4.3.1. Propuesta de mejora.....	53
5. Análisis de las encuestas finales	55
5.1. Reflexiones finales.....	67
6. Conclusiones.....	69
7. Bibliografía.....	71
8. Anexos	74
Anexo A: Situación de Aprendizaje <i>La France des monuments</i>	
Anexo B: Encuesta inicial	
Anexo C: Encuesta final	
Anexo D: Evidencias del trabajo del alumnado	

1. Introducción-justificación

A lo largo del tiempo, la enseñanza ha tenido que abordar una serie de cambios con el objetivo de adaptarse a los diferentes sistemas educativos, así como a las especificidades de las sociedades en la que se desarrolla. Es por ello que las metodologías han ido evolucionando y valorando una serie de aspectos que antaño pasaban desapercibidos. No se puede negar que en los últimos decenios se han abordado una serie de transformaciones de suma importancia en la enseñanza en general y en la de las lenguas extranjeras en particular, en las cuales se abandona el rol del docente como fuente de conocimiento en el seno del aula para dejar el papel protagonista a los alumnos¹. Fruto de estos cambios se han venido implementando en las aulas una serie de herramientas metodológicas que permiten al alumnado aprender de forma lúdica e interactiva, convirtiéndose en parte activa del día a día en las clases.

En el presente, son numerosos los trabajos y estudios pedagógicos que se han publicado con el objetivo de desarrollar e implantar una serie de técnicas novedosas a través de las cuales se permita al profesorado no solo abordar sus tareas de forma más eficaz y adecuada a la realidad en la que se vive, sino también intentando contactar con su alumnado dejando atrás la visión estigmatizada de las relaciones docente-discente y viceversa.

Siguiendo dichos planteamientos, el presente Trabajo de Fin de Máster tiene como finalidad facilitar a los aprendientes una serie de herramientas y pautas que les permitan tomar un rol protagonista en la clase de Segunda Lengua Extranjera (Francés). Es por ello que se presenta esta propuesta pedagógica, centrada en el uso del juego como recurso didáctico para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos culturales en esta materia, intentando dejar de lado la concepción tradicional de la clase en la que primaba la presencia del manual del alumno acompañado del cuaderno de actividades y la figura del profesor como soportes de este proceso. En esta ocasión proponemos un aprendizaje lúdico y motivador en el que el alumno es el protagonista.

Tras hacer un estudio de los diferentes niveles y observar el grado de motivación hacia el proyecto con que contaban cada uno de ellos, dicha propuesta de innovación e intervención se diseñó adaptando una unidad de la programación anual de la materia de Francés para su puesta en práctica en el 4.º curso de la Educación Secundaria Obligatoria

¹ A lo largo de este Trabajo de Fin de Máster se utilizará el género masculino gramatical como término no marcado, siguiendo la norma que establece la RAE. Al respecto consultar: <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=Tr5x8MFOuD6DVTIDBg>

teniendo como ejes vertebradores el juego y los contenidos culturales. Si bien en el centro que se llevó a cabo ya se trabajaba a través de la metodología del aprendizaje cooperativo, nos ha parecido una propuesta innovadora acercar al alumnado los contenidos culturales a través del juego, en aras de presentar este aspecto de la materia de una forma lúdica y entretenida teniendo en cuenta los centros de interés de los aprendientes. Asimismo, hay que señalar que debido a la interacción que se produce en el aula al implementar este recurso didáctico, el alumno ha sido en todo momento el protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Normativa y legislación vigente

En este apartado, nuestro objetivo será el estudio de la legislación y la normativa actual en lo que se refiere al uso del juego como recurso didáctico en el aula, así como la enseñanza de los contenidos culturales en la misma. Asimismo, se consultará el documento creado por el Consejo de Europa con vistas a orientar las enseñanzas de las lenguas extranjeras en la Unión: el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MCERL). Si bien no se trata de una ley, «se ha convertido en una especie de “faro” por el que ha de guiarse la enseñanza-aprendizaje de lenguas en Europa, ya sea como lenguas extranjeras o como segundas lenguas» (Paricio Tato, 2012, p. 216). Además, buscaremos información al respecto en la ley educativa vigente:

- Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante LOMCE).
- El Real Decreto 1105/2014, del 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- El Decreto 83/2016, del 4 de julio, que implanta el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Canarias.

Haremos una búsqueda en los documentos anteriormente citados de manera general para luego centrarnos en lo que atañe a la materia de Segunda Lengua Extranjera, cuyo objetivo es esclarecer cómo abordan el juego como recurso didáctico para el día a día en el aula y con qué fin o fines.

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

En lo que atañe a este documento, se autodefine en su primera página como:

[...] una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz (MCERL, 2002, p. 1).

Por una parte, este texto cita en varias ocasiones la palabra *juego*, refiriéndose al él como un recurso didáctico muy provechoso en el ámbito educativo. Es concebido como una forma de movilizar competencias básicas y enfrentar al alumnado a situaciones de comunicación que se asemejan a la realidad en el ámbito del aula: “El uso de la lengua para fines lúdicos a menudo desempeña un papel importante en el aprendizaje y en el desarrollo de la lengua [...]” (MCERL, 2002, p. 59). Se presenta la enseñanza de la lengua

extranjera como un proceso lúdico en el que se favorecen no solo la competencia lingüística en el idioma que se está aprendiendo, sino que, además, el juego favorece las destrezas de ocio, es decir, la capacidad que posee el alumnado para llevar a la práctica en la realidad actividades lúdicas las cuales se han simulado en el ámbito del aula: artes, trabajos, deportes, aficiones, etc. por lo que también podemos afirmar que se facilita la asimilación de competencias generales, en otras palabras, los juegos permiten al alumnado no solo poner en práctica la competencia comunicativa sino que, gracias a ellos, es posible movilizar una amplia cantidad de competencias básicas que, en otros contextos, no se podrían trabajar en la materia de lengua extranjera, como es el caso de la competencia matemática, que a través del juego se podría implementar. Asimismo, se ejercita la capacidad de interacción entre el alumnado lo que favorece a la asimilación de los contenidos abordados, así como a la cohesión entre los propios discentes y la pérdida del miedo a participar en las actividades que se llevan a cabo en el aula (caballo de batalla de los docentes de lenguas extranjeras).

Siguiendo los planteamientos del MCERL (2002, p. 60) el juego utilizado como recurso didáctico en el aula de lengua extranjera, facilita el desarrollo de las capacidades del alumnado para utilizar estrategias comunicativas, pues, los discentes tienen que desarrollar y ejercitar ciertas estrategias para hacerse entender y, así, poder ganar o superar el juego. Por consiguiente, se utilizan las actividades lúdicas en el ámbito del aula para simular situaciones de comunicación que imiten la realidad, permitiendo a los aprendientes saber enfrentarse a dichas situaciones en un contexto no escolar.

Por otra, el Marco concibe la cultura, en su apartado 5.1.1.2 *El conocimiento sociocultural*, como un elemento que debe ser inherente al alumnado que está aprendiendo determinada lengua extranjera, pues el estudio de esa nueva cultura facilitará el acceso al conocimiento de la lengua meta. Se ha de prestar importancia, no solo a la cultura sino también a las características distintivas de aquella sociedad, pues se relacionan estrechamente con elementos que se abordarán posteriormente (comida, días festivos, niveles de vida, etc.):

[...] el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo. Sin embargo, tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos (MCERL, 2002, p. 100).

Se hace referencia también a los estereotipos, pues el desconocimiento de la

cultura puede hacer que estos proliferen. Asimismo, también ha de abordarse la conciencia intercultural: «El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio”» (MCERL, 2002, p. 101), es decir, fomentar que el alumnado sea consciente de los elementos que unen y aquellos que alejan su propia cultura de la que se está estudiando. El tratamiento de la sociedad y la cultura de la L3 facilitará al alumnado la construcción de todo un sistema nuevo de conocimiento que incluirá no solo una nueva lengua sino también el contexto donde esta se desarrolla y se habla, permitiéndoles, igualmente, la capacidad de relacionar su cultura de origen con la foránea.

A propósito de lo que se ha venido explicando, el propio MCERL (2002, p. 104) afirma: «El desarrollo de una “personalidad intercultural” que comprenda tanto las actitudes como la toma de conciencia es considerado por muchos como una meta educativa importante en sí misma».

Todo esto ha sido plasmado en los documentos oficiales españoles, que abordaremos a continuación, en una de las competencias clave evaluables: *Conciencia y expresiones culturales (CEC)*, en la que se presenta la cultura como un elemento inherente al aprendizaje de los discentes en cualquier lengua.

2.2. La LOMCE y el Real Decreto 1105/2014

En lo que respecta a la LOMCE presenta la materia de Segunda Lengua Extranjera como una oportunidad enriquecedora y necesaria para los discentes en lo que respecta a su futuro como ciudadanos europeos:

La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera (LOMCE, 2013, p. 97865).

Esta ley justifica la implantación de la materia, pero no hace referencia a las estrategias de enseñanza que puede utilizar el docente para impartirla.

El Real Decreto por el que se establece en currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, por su parte, destina su apartado número 20 a la materia de Segunda Lengua Extranjera. Como pasa en el caso precedente, allí, se limita a explicar y a justificar la implantación de esta materia en nuestro sistema educativo, sustentada por el plurilingüismo que busca la Unión Europea como uno de los objetivos

principales de la educación:

El plurilingüismo es una de las señas de identidad de la ciudadanía en una Europa multilingüe y multicultural, cuya diversidad no debe suponer un obstáculo a la movilidad y la cooperación sino constituir una fuente de riqueza personal, social y cultural y un factor de progreso (Real Decreto 1105/2014, p. 516).

Este documento tampoco aborda estrategias de enseñanza, pero, como podemos apreciar en la cita anterior, sí hace hincapié en la importancia de facilitar al alumnado las herramientas necesarias para hacer frente a una situación de comunicación real (tanto de manera oral como escrita) en una segunda lengua extranjera:

[...] el Consejo Europeo [...] recoge entre sus conclusiones la necesidad de coordinar esfuerzos en pos de una economía competitiva basada en el conocimiento, e insta a los Estados miembros de la Unión Europea a desarrollar acciones educativas conducentes a la mejora del dominio de las competencias clave, en particular mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana (Real Decreto 1105/2014, p. 516).

En lo que se refiere al juego hemos realizado una búsqueda de este término, no obteniendo resultados, por lo que concluimos en que las leyes que acabamos de presentar, no abordan, ni mucho menos se explican, estrategias educativas para la enseñanza de la segunda lengua. Se deja la potestad de hacerlo a cada Comunidad Autónoma y, más concretamente, al profesorado, quien será el encargado de utilizar los métodos y estrategias de enseñanza que considere más oportunos para facilitar la correcta adquisición de los contenidos y competencias referentes a esta materia. En cuanto a la adquisición de conocimientos se insta a seguir el sistema descriptivo que expone el MCERL para construir los criterios de evaluación y estándares evaluables en cada etapa escolar para esta asignatura.

Sin embargo, haciendo una búsqueda del vocablo *cultura*, el Real Decreto 1105/2014, en su artículo 10. *Principios generales*, presenta la cultura como un elemento básico y una meta a alcanzar por todo el alumnado que curse la Educación Secundaria Obligatoria. Es decir, se presenta como un elemento enriquecedor que hay que abordar desde distintas perspectivas en el aula de las diferentes asignaturas, así, podemos leer en el propio texto: “La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico [...]” (p. 176).

Este mismo documento explica, de manera general, cómo se ha de estructurar el currículo básico de esta asignatura, explicando que se divide en cuatro bloques (comprensión oral y escrita, y producción oral y escrita), siguiendo las recomendaciones

del MCERL. Además de los contenidos competenciales en los que se incluyen los contenidos socioculturales de la materia: “[...] los estándares de aprendizaje habrán de derivarse los correspondientes contenidos competenciales (estratégicos, socioculturales y sociolingüísticos, funcionales, sintáctico-discursivos, léxicos, fonético-fonológicos, y ortográficos) cuyo grado de consecución se evaluará aplicando los criterios respectivos” (Real Decreto 1105/2014, p. 517).

Se concibe la cultura pues como un componente de gran relevancia dentro de las diferentes materias, incluida la L3. El documento hace hincapié que ha de ser un elemento evaluable cuyos contenidos han de ser aprendidos por los discentes a lo largo de esta etapa escolar.

2.3. El Decreto 83/2016

Abordando el currículo canario de educación, tampoco expone estrategias de enseñanza, sin embargo, en su cuarta página pone de manifiesto la importancia del aprendizaje de una Segunda Lengua Extranjera para la Comunidad Autónoma de Canarias, señalando que las peculiaridades culturales y geográficas del archipiélago hacen que se torne muy importante la enseñanza de esta materia y alienta a fomentar el aprendizaje de la misma:

[...] en este Decreto se da una importancia especial al aprendizaje de las mismas determinando que una parte de las materias del currículo se pueda impartir, total o parcialmente, en una lengua extranjera, fomentando el aprendizaje de una segunda lengua extranjera hasta Bachillerato y aplicando convenientemente las directrices y los niveles de aprendizaje del Marco común de referencia para las lenguas, establecido por el Consejo de Europa (Decreto 83/2016, p. 25292).

Como podemos deducir de la cita anterior, se deja en manos del profesorado la correcta aplicación de las diferentes estrategias de aprendizaje, siempre usando como guía el MCERL. Sin embargo, en lo que respecta al tratamiento de la Segunda Lengua Extranjera en dicho Decreto, sí se apunta al juego como una estrategia que puede emplear el profesorado para movilizar competencias en el alumnado e intentar abandonar la metodología tradicional en la enseñanza de lenguas.

En lo que atañe a la importancia del aprendizaje de la cultura, este documento hace referencia a los beneficios a los que contribuye el conocimiento y el aprecio por parte de los discentes a la cultura canaria:

El currículo [...] contribuirá, además, a que el alumnado conozca, aprecie y respete los aspectos culturales, históricos, geográficos, naturales, sociales y lingüísticos más relevantes de la Comunidad Autónoma de Canarias, así como los de su entorno, según lo requieran las diferentes materias, valorando las posibilidades de acción para su

conservación (Decreto 83/2016, p. 17048).

Se pone de manifiesto, una vez más, la importancia que se le da al estudio de los contenidos culturales como medio para entender el contexto en el que se está realizando el aprendizaje, es decir, la cultura funciona como un elemento esclarecedor en el momento de contextualizar un aprendizaje, independientemente de la materia.

En lo que se refiere a la asignatura de Segunda Lengua Extranjera, la justificación de la misma materia ya nos adelanta la importancia de los contenidos culturales, pues se presenta la L3 como una manera de acceder a otras culturas y estrechar lazos con otras sociedades, siempre con vistas a fomentar el sentimiento de pertenencia de los discentes a una realidad como es la Unión Europea:

El ser humano es un ser social por excelencia, [...]. En este sentido, el dominio de una segunda lengua extranjera (L3) contribuye al desarrollo integral del individuo: posibilita nuevas relaciones interpersonales, permite acceder a otras culturas, tender puentes hacia experiencias inaccesibles hasta ese momento y participar en una sociedad cada vez más globalizada y conformada por ciudadanos plurilingües (Decreto 83/2016, p. 18943).

El currículo de esta materia nos muestra el interés por hacer del alumnado personas multiculturales, capaces de desarrollarse en un mundo cada vez más globalizado y en un Europa plurilingüe y multicultural. De igual manera, se apunta que el alumnado al final del ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria obtendrá no solo un nivel determinado de lengua, sino que también valorará el patrimonio histórico y cultural de la lengua que se ha venido aprendiendo. Todo esto queda recogido en el criterio de evaluación número 10:

Aplicar a la comprensión y producción del texto los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos básicos y significativos de los países donde se habla la lengua extranjera, adaptando estos al contexto en que se desarrollan, respetar las convenciones comunicativas más elementales, mostrando un enfoque intercultural y una actitud de empatía hacia las personas con cultura y lengua igual o distinta, y desarrollar una visión creativa y emocional del aprendizaje propiciadora de la motivación y del pensamiento efectivo y divergente, con el fin de identificar la lengua extranjera como vehículo para el entendimiento entre los pueblos y de contribuir al pleno desarrollo personal, creativo y emocional del individuo (Decreto 83/2016, p. 18259).

Podemos observar, de nuevo, la relevancia que posee el contenido cultural en tanto en cuanto es presentado como elemento evaluable y contenido básico del aprendizaje. Como hemos comentado, el objetivo es hacer del alumnado personas competentes en todos los aspectos de la vida cotidiana y, uno de ellos, es la cultura y el funcionamiento de las sociedades que se estudian, el contexto donde se desarrollan los aprendizajes, en aras de fomentar el estudio de una manera más global y real y no de manera fragmentada e inconexa.

3. Marco teórico

3.1. El juego como recurso didáctico

Antes de comenzar convendría dar una definición a la palabra *juego* pues como el propio título del presente trabajo nos adelanta, es el eje vertebrador del mismo junto con los contenidos culturales y, siendo utilizado como recurso didáctico reporta tanto al alumnado como al propio docente toda una gama de ventajas aún poco explotadas en las aulas.

En el año 1938, aparece en Holanda uno de los primeros tratados sobre el juego: *Homo Ludens*. Es escrito por el filósofo e historiador Johan Huizinga. En esta obra, se presenta una visión filosófica-antropológica del juego y lo define de la siguiente manera: “El juego es una acción o actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según una regla libremente consentida, pero absolutamente imperiosa, provista de un fin en sí, acompañada de tensión y júbilo” (Huizinga, 1972, pp.57-58). Siguiendo las palabras de Gil-Cepeda Pérez (1994, p. 30), Esta definición podría servirnos también para precisar nuestra tarea. El hecho de aprender es también una actividad voluntaria que se realiza en un tiempo fijo: el período escolar, y en un espacio concreto: el aula. La regla libremente consentida sería el pacto con los alumnos sobre los temas y la forma de evaluarlos. El fin, por supuesto: el aprendizaje de una lengua extranjera. El sentimiento de tensión y de alegría puede ser el placer de participar activamente en algo agradable y más aún, el de comprobar que se puede aprender jugando.

Se puede observar que la aplicación del juego en el aula podría ser factible además de resultar muy positiva, en tanto en cuanto, el alumnado percibirá esta estrategia de enseñanza como una forma distendida y lúdica de aprender. Además, el componente de rivalidad o competitividad puede ser utilizado en el buen sentido de la palabra, pues los discentes se preocuparán por ganar el juego, es decir, asimilar mejor los contenidos que se tratan frente a sus compañeros, lo que les llevará a salir victoriosos y, por consiguiente, se trata de un estímulo hacia el aprendizaje significativo. En esta línea, Minerva Torres (2002, p. 290) afirma que:

El juego es considerado una de las actividades más agradables conocidas hasta el momento, como una forma de esparcimiento antes que de trabajo”. Siguiendo el planteamiento de esta autora, podemos corroborar que el alumnado estará más dispuesto a “jugar” que a “trabajar”.

Desde una perspectiva histórica el ser humano ha jugado siempre, por lo cual la actividad lúdica se puede considerar una actividad universal, común a todas las razas y

etnias del planeta en todas las épocas y condiciones de vida. Como apunta Minerva Torres (2002, p. 290):

En ese sentido, los gustos y las costumbres en todo el globo terráqueo han evolucionado a la par, quizá, de la ciencia y la tecnología, no obstante, hoy se encuentra a los niños de cualquier parte del planeta jugando con un carro independientemente si es de madera, de plástico o de cualquier otro material.

En lo que atañe al plano educativo, en pleno siglo XXI, el juego como recurso didáctico ya se abre paso en la enseñanza, pues palabras como “juego” o “lúdico” aparecen más frecuentemente en textos relativos a la pedagogía y la didáctica. Si echáramos la vista a atrás, los últimos decenios del siglo pasado son de gran importancia para la renovación de las didácticas en todas las disciplinas y, las lenguas extranjeras no fueron la excepción. La década de 1970 se tornó de vital relevancia para abordar el cambio de perspectiva en la educación, donde las metodologías comunicativas y el cambio de rol del estudiante hicieron posible la introducción del juego como material susceptible de ser utilizado en las clases de FLE. Como señala Silva (2008, p. 20): “[...] les formations autour du jeu sont accueillies plutôt favorablement; les sites électroniques proposent de nombreuses activités dites ludiques et de plus en plus des manuels destinés aux publics de tous âges proposent de contenus explicitement liés au jeu”.

Tras estos años de cambios en la enseñanza, el alumnado ha abandonado aquel papel de sujeto pasivo que se limitaba a escuchar el bombardeo constante de contenidos teóricos por parte del docente, lo cual se puede considerar uno de los aspectos más negativos no solo para la enseñanza de lenguas extranjeras, sino también para cualquier otra materia. Siguiendo las palabras de Gil-Cepeda Pérez (1994, pp. 29-30), dicha perspectiva ha ido cambiando, el profesor abandona su papel de fuente de conocimiento y se convierte en guía del proceso de enseñanza-aprendizaje de los discentes. Así, estos últimos pasan de ser agentes pasivos a convertirse en los personajes principales de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

El alumnado espera del docente actividades lúdicas y de su interés en las que poder demostrar sus conocimientos, más allá de la clase directiva en la que el profesor explica constantemente, los alumnos se sienten más atraídos si esas explicaciones se hicieran a través de sus centros de interés y de actividades variadas y agradables. Un recurso didáctico que puede reunir todos esos requisitos es el juego, una manera de hacer llegar el conocimiento al alumnado de forma atractiva y entretenida para ellos. Debe haber también una toma de conciencia por parte del profesor de sus propias necesidades y capacidades y de sus posibilidades como comunicador. No se trata sólo de motivar a los

alumnos sino de motivarse uno mismo. El profesor que aburre a los alumnos es porque él también se aburre; si disfruta con lo que hace y participa ayudando y animando logrará que los alumnos se interesen y aprendan.

El juego como recurso didáctico va más allá de ser una propuesta distendida para llevar a cabo en el aula, el docente ha de tener claro lo que quiere abordar y lo que el alumnado debe aprender con él. Es por ello que Vanthier (2009, pp. 58-59) establece seis puntos básicos que debe plantearse el docente antes de confeccionar y llevar a cabo un juego en el aula:

- La organización del grupo-clase: el docente debe configurar al grupo-clase de tal manera de que se asegure de la participación de todos durante la realización del juego. Esto se puede hacer de diversas maneras dependiendo del juego que se proponga: juego en gran grupo, juego por pequeños grupos o de competición por equipos, etc.
- El material necesario para el correcto desarrollo del juego: este es un aspecto muy importante pues de los recursos utilizados dependerá la posibilidad de llevar a cabo el juego o no. Muchas veces pueden ser los propios alumnos quienes diseñen sus componentes (cartas, tableros).
- Las reglas del juego: el docente debe confeccionar las reglas y explicarlas antes de poner en práctica la actividad de tal manera que todo el alumnado las tenga claras y todos jueguen bajo las mismas consignas y posibilidades. Para ello las reglas tienen que ser sencillas y comprensibles para el alumnado.
- El lenguaje que tendrán que manejar los alumnos para poder realizar el juego: los alumnos tienen que manejar las herramientas lingüísticas necesarias para afrontar el juego. El profesor se debe asegurar de que lo que pide se adapta al nivel medio del grupo-clase lo que hará posible la participación de todos y el enriquecimiento del conocimiento de los discentes.
- La duración del juego: un juego que se alarga en el tiempo aburre al alumnado y genera en este la actitud contraria a la que busca el profesor.
- Prever la finalización del mismo: no se trata de dar por terminado el juego y no ir más allá, es conveniente que el profesor pregunte a los alumnos y que estos den sus opiniones, de estas reflexiones podrán surgir cambios de algunas normas, mejoras de algún aspecto, impresiones, proposición de variantes del juego realizado, entre otras cosas.

Como hemos podido observar, el juego como recurso didáctico puede tener muchas maneras de ser utilizado en el aula, pero no se trata solo de un trabajo realizado por el alumnado, sino que los dos componentes máximos de la educación, profesores y alumnos, han de trabajar para poder poner en práctica estas propuestas metodológicas. Como señala Minerva Torres (2002, p. 290): “El juego en el aula sirve para facilitar el aprendizaje siempre y cuando se planifiquen actividades agradables, con reglas que permitan el fortalecimiento de los valores [...]”.

Pese a todo ello, el juego como recurso didáctico tiene tanto ventajas como inconvenientes y, por consiguiente, debemos señalar ambas.

3.1.1. Ventajas del juego como recurso didáctico. Con el paso del tiempo, los gustos y las actividades de los seres humanos han ido cambiando y, con dichos cambios, se torna necesario que el sistema educativo –con todos sus componentes– tenga que adaptarse a los nuevos tiempos, como señala Montero Herrera (2017, p.76): “resulta necesario que el profesorado no continúe con las metodologías que utilizaban hace años atrás, ya que la educación también debe hacerse anuente a los cambios que vive la sociedad.” Pese a que nadie puede negar la evolución que ha experimentado nuestra sociedad en los últimos decenios, muchos docentes continúan impartiendo sus clases de manera unilateral, en la que el profesor es el elemento clave en el aula. Según Montero Herrera (2017, p. 76) mantener este tipo de enseñanzas en los centros acarrea una serie de problemas de gran relevancia:

El infante aprende nociones que no comprende. El escolar puede considerarse un tonto, como consecuencia la pérdida de la autoestima. La pedagogía transmisiva estimula la competencia y menos la cooperación entre los alumnos. El estudiante no puede dudar del conocimiento que posee el profesor. Es difícil, que el alumno llegue a desarrollar el pensamiento crítico. La enseñanza incentiva al escolar a obtener notas buenas y el alumno que presenta un rendimiento bajo, se siente fracasado.

Podemos deducir, pues, que la enseñanza tradicional centrada en los libros de gramática y cuadernos de ejercicios no provoca en el alumnado la motivación ni las ganas necesarias para afrontar ninguna materia con el estímulo y el interés necesario, en este punto radica una de las razones del fracaso escolar.

La importancia de la metodología que aplica el docente en sus clases repercute directamente en los logros de un alumno, pues, es a través de esta que el alumnado abordará la temática propuesta. No se puede negar que la metodología pretende incentivar

la motivación con el objetivo de favorecer al proceso educativo y generar una aplicación de los conocimientos que se adquieren en el día a día de las clases.

Es en este punto donde entran a formar parte de la vida en el aula los juegos, en tanto en cuanto son herramientas metodológicas que se pueden poner en práctica con multitud de finalidades, pero hay una que destaca: es lúdica y motiva al alumnado. Siguiendo el planteamiento de Helme (2014, p. 65-66), las actividades lúdicas en la clase de lengua extranjera se presentan como una herramienta de gran utilidad para dejar de lado el miedo que tienen los alumnos a expresarse en dicha lengua, además, de permitir a los docentes adquirir no solo competencias comunicativas, sino que, más allá de eso, se practican situaciones de comunicación en las que se puede emplear la lengua en la vida real de forma contextualizada.

A propósito de esto, Jiménez Rodríguez (2008, p. 9) hace referencia a las reflexiones y a las opiniones del filósofo y psicólogo alemán Karl Groos, quien, en su Teoría del Juego, habla de preparación del niño para lo posterior, es decir, como el mismo apuntaba: “adiestrar para futuras capacidades serias”. La explicación de esta pequeña cita es muy sencilla, pues, un juego comienza siendo, en sus primeras etapas, algo totalmente ficticio pero que puede simular la realidad y ser contextualizado en ella. Es decir, podemos otorgarle normas y pautas para que reproduzca una realidad a la cual el alumnado hará frente, con certeza, más allá de los muros del centro educativo.

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

Una de las ventajas más importantes de la implantación del juego en las clases de lengua es que favorece al trabajo con grupos heterogéneos, donde los niveles de lengua son diferentes y la predisposición hacia el aprendizaje suele ser muy variada. El juego se propone pues como una manera de olvidar esa heterogeneidad pudiendo hacer más fácil el trabajo y el aprendizaje para el alumnado:

[...] le jeu rétablit l’équilibre entre les *bons élèves* et les *cancre*s, qui trouvent souvent l’occasion d’afficher des talents insoupçonnés et de regagner l’estime de leurs pairs, ce qui aboutit à une plus grande motivation et à une meilleure dynamique de groupe Silva (2008, p. 27).

Con este recurso metodológico se pueden equilibrar dichas disparidades pues la actitud lúdica favorece la cooperación, la motivación, contribuye a poner en práctica disciplinas que no prosperan en las clases directivas, conciencian sobre el mundo que rodea a la escuela o suavizan la concepción del error, entre otras. Para Silva (2008, p. 26) el juego es concebido como una herramienta de eliminación de diferencias entre el alumnado y afirma: “Lorsque l’extrême diversité de l’univers ludique est exploitée, elle peut aider à briser la monotonie de séances toujours semblables et introduire d’utiles repères mnémotechniques”.

Entonces, el juego como recurso para aprender en clase de lengua extranjera se presenta como una herramienta pedagógica a través de la cual se anima al alumnado a descubrir el mundo exponiéndolo a simulaciones en las que encontrará conexión entre lo estudiado en el aula y el mundo real. El juego solicita la atención, la concentración, la actividad y el respeto de las normas por parte del alumnado y para Vanthier (2009, p. 57) este presenta tres dimensiones de suma importancia:

- La dimensión lúdica: en el juego siempre hay una recompensa y algún obstáculo al que hay que enfrentarse y superar para ganar. Asimismo, hay un matiz aleatorio que depende del desarrollo del juego en sí mismo y el alumnado está en tensión y atento a lo que se hace desde el principio, en el desarrollo y hasta la finalización del juego que se propone. Vanthier apunta: “À différence de l’exercice, le jeu implique la personne, alors que dans l’exercice l’élève ne met en *jeu* que sa compétence linguistique”.
- La dimensión lingüística y cognitiva: el juego obliga a hablar para poder superarlo, a través de este proceso se repiten palabras y estructuras sintácticas que favorecen el aprendizaje del alumno. Se ponen en práctica competencias comunicativas y metalingüísticas que son objeto de la enseñanza de las lenguas.
- La dimensión de sociabilización: la práctica del juego hace necesaria la interacción social entre el alumnado, pues a través de esta y de la lengua se podrán entender para superar el juego. De igual manera se exige también la conciencia de las reglas del mismo que son iguales para todos. Se trata de la manera de saber jugar, en el mundo real, de saber vivir. El ser humano es un ser social por naturaleza y desde edades tempranas los niños tienen que adquirir competencias culturales, sociales y éticas para vivir en sociedad. El juego permite que los alumnos –a través de las mismas reglas- interactúen y sepan cuáles son sus derechos y sus deberes. Siguiendo esta idea, Silva (2008, p. 25) afirma: “[...] le

jeu est un précieux instrument de socialisation, et il présente une forte capacité de transmission culturelle”.

3.1.2. Inconvenientes del juego como recurso didáctico. Siguiendo el planteamiento de Lamour (1991) en lo primero que cabría pensar para otorgar una desventaja al juego como recurso didáctico es que no deja de ser una actividad que no surge del propio alumno, sino que sigue siendo impuesta por el docente con las ideas y las reglas de este último. Así, este mismo autor afirma:

El juego educativo es una actividad que posee las mismas características del juego y las mismas propiedades, pero que no procede espontáneamente del estudiante. El juego educativo es propuesto por el adulto con una intención dirigida selectivamente hacia uno o varios factores que se sitúan en los terrenos afectivos, cognoscitivo o motor (p. 80).

Por otra parte, Silva (2008, pp. 28-32) le otorga al empleo del juego como recurso didáctico una serie de desventajas entre las que podrían destacar las siguientes:

- El desajuste entre el modelo habitual de enseñanza y la realización de los juegos puede ser un desestabilizador tanto para el alumnado como para el profesor. A veces, pese a la buena predisposición del profesor el juego no se ajusta del todo al grupo-clase, es conveniente empezar por juegos cortos y de contenidos simples para luego ir aumentando su dificultad, contenidos y tiempo. Si el grupo-clase no está acostumbrado a este método de trabajo lo tomarán como un simple juego y se desestabilizará el ambiente de estudio en la clase lo que podría reportar, tanto al alumnado como al docente, descontento hacia la propuesta.
- No suele ser tarea fácil para el docente lidiar con la incertidumbre que pueda producir el juego en seno del aula. Los docentes, aún hoy, tienen cierto recelo ante la pérdida de control de la clase, es por ello que la introducción de metodologías más lúdicas o distendidas causan pavor en algunos de ellos. Como señala Silva (2008, p. 29) “[...] les activités ludiques n’ont pas bonne presse auprès des enseignants qui redoutent l’inconnu, le changement, [...]”.
- Jugar en clase puede relacionarse con una falta de seriedad lo que podría deslegitimizar al profesor. Toda práctica que se sale de lo que se pueda llamar *convencional* corre el riesgo de ser sometida a juicio –por los propios alumnos, otros docentes e incluso por las familias del alumnado– es por ello que jugar en clase puede generar ideas equivocadas en personas externas al aula. Pero como bien dice Silva (2008, p. 29) “Le jeu n’est pas une panacée et doit être pleinement intégré à la séquence pédagogique”, es decir, no todo juego es válido para el aula,

hay que buscar, como se ha señalado con anterioridad, aquellos que se ajusten al alumnado y que sean pedagógicos, de tal forma que se aliente a perder los falsos prejuicios sobre las actividades lúdicas en la clase.

- Se corre el riesgo de que en el auge del juego los aprendientes establezcan la lengua materna como lengua de comunicación. El objetivo de realizar un juego en clase de lengua extranjera es que el alumnado utilice dicha lengua para perfeccionarla y establecer herramientas lingüísticas que le permitan abordar tanto esa como otras actividades. Y, es cierto, que en el desarrollo del mismo los discentes por desconocimiento –o por comodidad– recurran a su lengua materna, frente a esto el docente tiene que tener previstas una serie de normas que regulen estas prácticas. El fin es claro: demostrar a los estudiantes que son capaces de comunicar en la lengua extranjera en la situación que propone el juego.
- Los juegos en los que los alumnos les gustaría participar, muchas veces, no se ajustan a los juegos pedagógicos. Una vez más, el profesor se topa con los centros de interés del alumnado, es difícil crear o poner un juego que satisfaga a toda una clase.

Pese a todo ello, son desventajas fácilmente remediadas por parte del docente. Puede que un juego no obtenga los resultados esperados en determinado grupo-clase, pero el profesor tiene las herramientas para hacer los ajustes necesarios y, como apunta Minerva Torres (2002, p. 295): “Las estrategias deben permitir el disfrute de los momentos que pasa el estudiante en el aula”.

3.2. Los contenidos culturales en clase de FLE

Hemos decidido incluir este subapartado en nuestro trabajo dado que la finalidad de los juegos que se realizan en la propuesta de innovación (que se presentará más adelante) tienen por objetivo enseñar, repasar y estudiar contenidos referentes a la cultura, en este caso, francesa, ya que, debido al tiempo con que contábamos para la puesta en práctica de la unidad propuesta no era suficiente para abordar contenidos francófonos si bien se habló de ellos. Se introdujo el concepto de *cultura francesa* como una parte integrada dentro de la cultura francófona, su dimensión más amplia.

Como ya explicó el filósofo Aristóteles desde tiempos antiguos, el ser humano es social por naturaleza, pues es un animal político. Necesita vivir en sociedad e identificarse con la misma, esto se logra a través de nociones culturales que se van configurando en torno a las distintas sociedades. Nos percatamos pues, que la cultura se presenta como el

soporte de una sociedad. Siguiendo la reflexión de Iglesias Casal (1997, p. 463): “[...] nos desenvolvemos en un conglomerado de estructuras sociales y nuestro lenguaje por tanto nace, crece y alienta en la convivencia que se establece entre nosotros y el mundo creado con los otros hombres”.

La palabra *cultura* es un vocablo extremadamente difícil de definir debido al uso que se ha hecho de ella a lo largo de la historia y las numerosas nociones que se le han atribuido, hasta el punto de que algunos autores la califican de rasgo inherente a la actividad humana. Así, Sapir (1966, p. 247) habla de la cultura como “aquello que una sociedad hace y piensa”, es decir, todo lo que engloba y caracteriza a determinada sociedad.

Debido a esa gran cantidad de definiciones que se le han atribuido a esta palabra, Miquel (1992, sp.) distingue tres tipos de cultura cada una de ellas referidas a un conjunto de nociones diferentes: *La Cultura* (con C mayúscula), *la cultura* (con c minúscula) y *la kultura* (con k), esta categorización ha sido suscrita y citada por numerosos autores, pues se trata de una aportación que otorga puntualizaciones sobre las diferentes definiciones del término que tratamos. Si tratásemos de explicar las mismas, siguiendo los planteamientos de Martínez Arbelaiz (2003, pp. 586-587), *la cultura con mayúscula* de la que habla Miquel se referiría a todo aquel conocimiento que tiene que ver con los grandes logros de una sociedad determinada, esto sería la conciencia a propósito de los eventos históricos y políticos, los grandes hitos artísticos y literarios, la geografía del territorio donde se encuadra dicha cultura, entre otros aspectos. *La cultura con c minúscula* o también denominada *cultura a secas* tiene ver con el conjunto de normas, pautas y actitudes que caracterizan a una sociedad determinada. Se podría hablar de un esquema de comportamiento que permite a los individuos mimetizarse con su entorno y manejarse correctamente en su día a día. Finalmente, al referirnos a la *kultura* o *dialectos culturales* nos estamos centrando en la capacidad que tiene una persona de adaptarse lingüísticamente a su interlocutor, debido a las culturas alternativas que nacen dentro de cada sociedad, esas subculturas están relacionadas, sobre todo, con la población joven y se ha de tener un conocimiento de ellas para poder interactuar lingüísticamente con sus integrantes. Podemos referirnos a particularidades lingüísticas que van desde los dialectos de argot hasta los propios registros lingüísticos.

Si tratamos de encuadrar la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una materia y, en especial de las lenguas extranjeras, podemos decir que, siguiendo las palabras de Sánchez Lobato (1999, p 26), “aprender una lengua conlleva aprender parte

de la cultura en la que se ha dado, se da y se dará un sinnfín de situaciones culturales”. Por consiguiente, se trata de aprender no solo una lengua extranjera sino saber contextualizarla y, como señala Rodríguez Abella (2002, p. 243):

Este ineludible carácter cultural de la lengua nos obliga a encuadrar su enseñanza en un determinado contexto cultural. Es decir, los alumnos necesitan adquirir además de una competencia gramatical, discursiva, estratégica, sociolingüística y sociocultural una auténtica competencia intercultural en la lengua meta, es decir, una serie de nuevos conocimientos, actitudes y destrezas.

Si buscásemos ofrecer una definición a la competencia sociocultural de la que se habla en la cita anterior, el *Diccionario de términos clave de ELE* apunta lo siguiente:

[...] la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando *la actividad lingüística comunicativa* con unos determinados *marcos de conocimiento propios de una comunidad* de habla; estos marcos pueden ser parcialmente diferentes de los de otras comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden, el de las rutinas y usos convencionales de la lengua y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales (Instituto Cervantes, 2004, sp.)

Si leemos con atención esta definición nos podemos percatar de que esta competencia llamada *sociocultural* está ligada con la *competencia intercultural*, pues como reflexiona Fernández Peláez (s.f., p. 7):

Ambas forman parte del conocimiento del mundo y necesitan la atención del alumno porque ese conocimiento del mundo de la LE a menudo puede verse distorsionado por estereotipos que incluso pueden no ser perceptibles, en cuyo caso se tendería a actuar en la LE según la competencia sociocultural de la lengua materna, lo que puede dar lugar a situaciones comunicativas fallidas.

Esta misma autora relaciona y explica cómo estas dos competencias están relacionadas con en el estudio de tres conceptos: *saber ser*, *saber comprender* y *saber hacer*.

- El *saber ser* tiene que ver con el reconocimiento y la interpretación de los estereotipos ligados a la cultura sobre la que se está trabajando –ya sea la propia o la de la lengua que se aprendiendo–. De esta manera, se podrán interpretar dichos estereotipos y otorgarles una visión menos subjetiva o incluso abandonar concepciones erróneas.
- En segundo lugar, hay que *saber comprender* las características y el propio sistema cultural del que se va a formar parte.
- Por último, debemos aprender a *saber hacer* juicios e interpretaciones en consonancia con los códigos de la cultura que se está tratando.

En lo que atañe al plano de la educación, si atendiésemos a la reflexión que hace Paricio Tato (2014, p. 215), desde hace algunas décadas se han incrementado la presencia

de términos que hacen referencia a la cultura en los estudios teóricos, destacamos *componente cultural* o *competencia cultural* entre otros. La inclusión de dichos términos en textos que se pueden considerar de importancia para la educación, le otorga a la cultura un papel relevante en la enseñanza de las lenguas, a ello tenemos que añadir la importante labor que ha desempeñado el Consejo de Europa creando el MCERL que se ha convertido en el espejo donde toda enseñanza de lenguas (extranjeras o segundas) se quieren ver reflejadas. En este texto se abordan numerosas características que tienen que cumplir dichas enseñanzas en la Unión y le otorga a la cultura un papel de vital relevancia en estos estudios, en el mismo texto podemos leer:

La comunicación apela al ser humano en su totalidad [...]. Como agente social, cada individuo establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos que unidos definen la identidad. En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura (MCERL, 2002, p. 12).

Además, hay que señalar que, siguiendo los planteamientos que hace Miquel (1992, sp.) cuando se enseña una lengua extranjera se está transmitiendo al alumnado una serie de códigos y valores culturales que se encuentran ligados a la lengua meta. Hay que tener claro que no se facilita a los discentes obtener una competencia lingüística adecuada en determinado idioma si este no se enseña de manera contextualizada, es decir, se ha de calificar el componente cultural como elemento indisoluble de la competencia comunicativa. Numerosos autores son los que siguen estos planteamientos de ahí que, como expone Martínez Arbeláiz (2003, p. 586), cada vez se habla más de “integrar la cultura en las clases de lengua”.

El docente debe saber cuál es la cultura que se ha de abordar en el seno del aula y enseñarla como parte del idioma extranjero que se aprende. No se trata de poner de manifiesto los estereotipos que rodean a ciertas sociedades, más allá de eso, el profesorado debe ofrecer a los aprendientes un amplio abanico de datos culturales de tal manera que se huya de los tópicos y se configure una conciencia cultural fiel a la realidad. Como señala Miquel (1992, sp.), no se busca que el docente se convierta en un experto en contenidos culturales, por el contrario, simplemente se han de integrar tanto la cultura de la lengua meta como la propia, de tal manera que puedan manifestar al alumnado reflexiones sobre ambas culturas que se tornen interesantes para el aprendizaje del idioma. De esta manera, y como destaca esta misma autora: “Al poner en contacto las

distintas culturas, la cultura meta y la de los estudiantes, el trabajo se centrará tanto en las similitudes como en las diferencias” (1992, sp.).

Por consiguiente, el objetivo es abordar la cuestión en la que se relacionan lengua y cultura como un todo integrado para el desarrollo pleno de la enseñanza de las lenguas. No se puede negar que esta ha sufrido una evolución en los últimos años, pues antes se buscaba la adquisición plena de la competencia comunicativa y, en el presente esta orientación se ha adaptado a la sociedad intercultural de la que formamos parte. Según Paricio Tato (2014, p. 216) esta evolución y adaptación se debería principalmente a dos factores:

Por una parte, están la internacionalización de los mercados y la globalización cultural, que han incrementado considerablemente la necesidad de establecer intercambios con gentes de distintos países; por otra, y como consecuencia de los fenómenos migratorios, nos encontramos, dentro del contexto de cada país, con una importante diversidad cultural, con gentes pertenecientes a distintas latitudes con las que entramos en contacto en nuestra vida diaria.

Es decir, nuestras sociedades son cada día más multiculturales, un nuevo escenario en el que los alumnos deben instruirse para saber afrontar las peculiaridades de las mismas.

Es por todo ello que la Unión Europea valora tanto el aprendizaje de las lenguas comunitarias, pues lo que se busca son ciudadanos europeos conscientes de la pluralidad y de las características de las sociedades que la integran. El aprendizaje de lenguas, pues, se torna una necesidad cuyo objetivo es preservar tanto la diversidad lingüística como el patrimonio que existe en Europa. Siguiendo esta reflexión, Paricio Tato (2014, p. 216) apunta:

Llevar una lengua extranjera al aula significa poner en contacto al alumnado con un mundo culturalmente diferente al propio. Se requiere, por tanto, que el profesorado de lenguas explote este potencial y promueva la adquisición de una competencia comunicativa intercultural.

Para Byram (2001, pp. 16-17) es de suma importancia concebir la enseñanza de las lenguas y culturas como un todo integrado. En realidad, la lengua se postula como el vehículo de expresión de una cultura diferente a la propia. Algo que cualquier docente de lenguas percibe, asimila y transmite al alumnado sin dificultad, pues, por decirlo de alguna manera, lo tiene interiorizado. Volvemos, una vez más, a la concepción de la enseñanza de una lengua extranjera contextualizada.

Tenemos que tener en cuenta también la analogía del iceberg y la cultura, donde Weaver (1986) (citado por Fernández Peláez, s.f., p. 9) establece una correlación entre la

cultura de una determinada sociedad y un iceberg, donde apenas el 10% es visible y el 90% restante se encuentra bajo el océano lejos de las miradas curiosas. Si extrapoláramos la visión del bloque de hielo a la cultura de una sociedad el 10% -que correspondería a la parte visible- sería la cultura externa, donde se muestran las costumbres y comportamientos de determinada sociedad. Y, bajo la superficie, la cultura interna que es la que no se muestra con tanta facilidad al foráneo, aquí se encontraría todo lo referente a las creencias, valores y patrones de comportamiento. El rol que asume el docente es el de intentar hacer más visible al alumnado este 90% de cultura interna, pues es donde verdaderamente radica el bagaje cultural significativo en el aprendizaje de un idioma.

En lo que se refiere a la enseñanza del francés como lengua extranjera hay que prestar atención a la diferencia entre las palabras *culture* y *civilisation* pues multitud de manuales y autores las utilizan como sinónimos. Pero como apunta Paricio Tato (2014, pp. 216-217) la primera se refiere a todo el contenido más antropológico, es decir, las costumbres, tradiciones y modos de vida que tiene determinada sociedad, mientras que la segunda se trata más de los grandes logros de un pueblo en lo que atañe a su historia, artes o literatura. Por su parte, el diccionario en línea *Trésor de la Langue Française* (TLFi, 2019) los define de la siguiente manera:

« Culture » : Ensemble de connaissances et de valeurs abstraites qui, par une acquisition généralement méthodique, éclaire l'homme sur lui-même et sur le monde, enrichit son esprit et lui permet de progresser.

« Civilisation » : Ensemble transmissible des valeurs (intellectuelles, spirituelles, artistiques) et des connaissances scientifiques ou réalisations techniques qui caractérisent une étape des progrès d'une société en évolution.

Para incluir la enseñanza de cultura en la clase de FLE hay que atender al sentido más amplio de la cultura francesa y, como afirman Rondeau y Janon Torres (2014, p. 31), “En cuanto al idioma francés, la perspectiva intercultural sería referirse a los conocimientos y a la cultura francesa en su versión más amplia: La cultura francófona”. Se concibe la cultura como un elemento inherente a la lengua pues si el alumno conoce el contexto en el que esta se habla en una situación de comunicación real el alumno sabrá adaptarse a un contexto social determinado. Para que esto se pueda llegar a conseguir tanto alumnado como docentes tienen que poner de su parte y, según las autoras anteriormente citadas (2014, p. 37), los primeros deberán “integrar la cultura del país de la lengua estudiada a su propia cultura, aunque la cultura nativa sea la que impere” y los segundos han de “generar reflexiones, curiosidad y cuestionamiento sobre los aspectos de la vida cotidiana o del mundo de los negocios en Francia y en países francófonos”.

En síntesis, la lengua se presenta en el aula como soporte de la cultura que se está aprendiendo. El alumnado debe configurar un pensamiento amplio sobre la lengua que se aprende, de tal manera que sea capaz no solo de hablarla sino también de contextualizarla.

3.2.1. La cultura y el juego según Johan Huizinga. Johan Huizinga fue un lingüista e historiador holandés al cual ya hicimos referencia al principio del presente trabajo debido a sus aportaciones de suma relevancia a propósito del juego en relación con el ser humano. En su obra *Homo ludens* vincula los dos aspectos que vertebran este TFM: el juego y la cultura. Es por ello que hemos de hacer referencia en este punto del trabajo, tanto a su persona como a su obra.

Atendiendo a las reflexiones que hace Ríos Espinoza (2009, pp. 75-77), para este historiador el juego es un elemento indesligable de la cultura, pues lo concibe como uno de sus fundamentos. El ser humano, al igual que los animales, ha hecho uso de ellos desde tiempos inmemoriales y su día a día está impregnado de juego. El primero, y uno de los más importantes, es el aprendizaje del lenguaje, para el autor que tratamos dicho proceso lúdico se basa en el simple hecho de nombrar cosas: “jugando fluye el espíritu creador del lenguaje constantemente de lo material a lo pensado” (Huizinga, 1972, p. 17). Esta práctica comienza a establecer a cada persona en su contexto, es decir, en determinada sociedad. A través de las metáforas que se establecen entre el juego y la realidad el ser humano va estableciendo una serie de códigos que le permiten identificarse con una sociedad y, por consiguiente, con una cultura determinada. Por lo cual, “el juego del lenguaje nos da una comprensión del mundo” (Ríos Espinoza, 2009, p. 75).

Tenemos que diferenciar la broma del auténtico juego, pues la primera se da cuando el espíritu inventivo sobrepasa la realidad, sin embargo, y como afirma Ríos Espinoza (2009, p. 75) “el auténtico juego es el fundamento de la cultura”. Según el pensamiento de Huizinga, el juego estaría considerado como un elemento serio de la existencia humana, pues a través de él se simulan situaciones por las cuales las personas dan forma a su existencia, no solo personal sino también de su contexto cultural. Una de las características que otorga el juego es la libertad, pues más allá de la simulación de lo real es una actividad libre. Podemos deducir de estas palabras que este se puede adaptar a la cultura en la que se desarrolla, permitiendo a las personas que en él participan configurar todo un sistema contextual de la cultura a la que se pertenece.

Si encuadramos estas reflexiones en el aula, nos podemos percatar que el juego puede ser un elemento importante en la enseñanza de la cultura, pues permitirá al docente

recrear situaciones en las que el alumnado, en el caso de las lenguas extranjeras, aprenderá lengua, pero sin dejar atrás la cultura donde esta se encuadra. Y es que, como señalan Rondeau y Janon Torres (2014, p. 38):

La clase debe ser el espacio de encuentro, reconocimiento y discusión entre el idioma y la cultura, donde el docente presenta proposiciones e iniciativas complementarias con diversos elementos de su experiencia personal y los alumnos participarán de una manera dinámica siendo actor de su propia integración lingüística y cultural.

4. Propuesta de innovación

4.1. Contextualización del centro

Para poder poner en práctica la propuesta de actuación de este TFM hemos tenido que hacer un análisis general del centro donde se realizaría la misma, pues, de esta manera, se podría ajustar tanto a la realidad del centro educativo como a sus necesidades e intereses. El centro de enseñanza que se eligió fue el Colegio Privado-Concertado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (CPEIPS) Echeyde I.

Este colegio se encuentra ubicado en el barrio de Ofra, que pertenece, a su vez, al municipio de Santa Cruz de Tenerife. Dicha área ha sido objeto de la expansión de la ciudad de Santa Cruz en los últimos decenios, se han ido construyendo barrios lo que ha desplazado las zonas industriales antes ubicadas allí a la periferia de la ciudad. Una de sus características es que se han ido ocupando y urbanizando espacios sin edificar mediante promociones públicas, asimismo se han rehabilitado y repuesto viviendas de las barriadas, que se construyeron alrededor de la zona industrial hacia los años sesenta del siglo pasado, que presentaban un estado de avanzado deterioro.

En cuanto a sus datos demográficos, podemos decir que se trata de uno de los barrios con más densidad de población de la ciudad de Santa Cruz debido a la naturaleza de las construcciones que alberga: gran cantidad de edificios de los cuales, muchos de ellos superan las diez plantas de altura, lo que se traduce en un alto número de viviendas en pocos metros cuadrados.

En lo que se refiere a las familias que viven en la zona se puede decir que son en su mayoría familias humildes dedicadas, sobre todo, al sector servicios. Esto significa que los horarios de padres y madres suelen ser de turno partido, lo que se traduce en que una cantidad considerable del alumnado pasa muchas horas en el centro educativo, motivo por el cual la oferta extraescolar del colegio es bastante amplia, desde comedor en todas las etapas educativas hasta una amplia oferta de actividades extraescolares. Todo ello repercute, en muchos casos, para el centro en que los progenitores tienen poca disponibilidad horaria para asistir a reuniones o entrevistas con el profesorado y, en que el alumnado, tiene pocos o insuficientes hábitos de estudio (esto acarrea un escaso seguimiento, por parte de los padres, de los estudios de sus hijos como consecuencia de sus jornadas laborales).

En lo referente al alumnado, en el presente curso 2018-2019 se han matriculado en el colegio en torno a 1.100 alumnos que se distribuye equitativamente –en la medida

de lo posible– entre los 4 grupos de cada nivel, no solo en número, sino que también en sexos y evitando un elevado porcentaje de alumnos disruptivos en una sola clase.

Por otra parte, cabe reseñar que los centros educativos Echeyde se caracterizan por ser de los primeros colegios canarios en incluir en sus aulas alumnado con necesidades específicas de educación, de las que se pueden destacar: discentes con Síndrome de Down, Trastorno de Déficit de Atención, Trastorno de Hiperactividad o Trastorno del Espectro Autista, así como alumnado con deficiencias motoras, visuales, sensoriales o auditivas.

Antes de analizar los grupos donde se llevó a cabo la propuesta que presentamos, tenemos que apuntar que para su implementación se han tenido en cuenta las diferentes leyes que vertebran la educación en la Comunidad Autónoma de Canarias, es decir: la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE); y la concreción curricular de Canarias para la Segunda Lengua Extranjera, recogida 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.

El nivel escogido para la puesta en práctica de la propuesta de innovación ha sido el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en sus cuatro grupos (2 de la opción de Ciencias y 2 de la de Letras) dado que todos cursan la materia de Segunda Lengua Extranjera (Francés). Cada rama tiene sus especificidades que hemos de conocer para poder diseñar y abordar una Situación de Aprendizaje que se adapte al alumnado. Las características destacables son las siguientes:

Modalidad de Ciencias	Modalidad de Letras
<ul style="list-style-type: none"> - Número de alumnos: 45 - En general, el nivel de lengua francesa es bastante bueno en las dos clases. - 4. ° B es la clase que tiene mejor nivel de lengua y mejores hábitos de trabajo en la materia. - El alumnado escogió la materia por decisión propia excepto en algún caso puntual. - 2 alumnos repetidores. - Gran interés por la materia. - Por lo general desconocen las aplicaciones del juego como recurso didáctico en el aula de FLE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Número de alumnos: 33 - En general, el nivel de lengua francesa no es muy alto. - 4. ° D es la clase que más dificultades tiene con la materia. - Hay una parte del alumnado que fue obligado a cursar la materia. - 3 alumnos repetidores. - Un alumno procedente del Programa para la Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR). Por lo cual, no cursó la materia de Segunda Lengua Extranjera el año anterior. - Un alumno inmigrante que no ha cursado la asignatura nunca. - Motivación por la materia no muy alta. - Por lo general desconocen las aplicaciones del juego como recurso didáctico en el aula de FLE.

Dado que nuestra propuesta de Innovación va orientada hacia el empleo del juego como recurso didáctico para enseñar la cultura en la materia de Francés, nos ha parecido interesante abordar el perfil de estos estudiantes y realizar una encuesta inicial que nos permitiera conocer cuáles eran sus conocimientos previos del alumnado sobre esta cuestión. Los resultados que se han obtenido son interesantes, sobre todo, debido a las diferencias entre el alumnado por modalidades. Es por esto que atenderemos a recopilar los datos por rama de estudios para proceder a hacer una comparación y tratar de explicar los mismos. A continuación, se presentan los datos obtenidos a través de la encuesta preliminar que se encuentra adjunta a este trabajo en el [Anexo B](#).

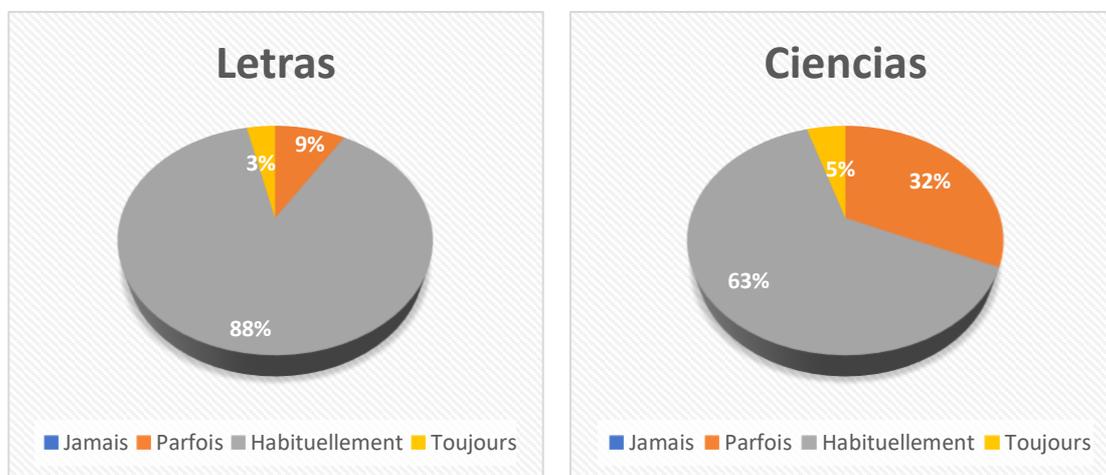
4.2. Análisis de las encuestas previas

▪ Datos previos:

- Total de alumnos encuestados: 73
- Alumnos encuestados por modalidades:
Letras: 33 (ninguna ausencia)
Ciencias: 40 (5 ausencias)
- La encuesta fue realizada en horas de tutoría por lo que ni el profesor de la materia ni el profesor en prácticas estaban presentes.
- Algunas de las evidencias de esta encuesta se encuentran en el [Anexo D](#) del presente trabajo.

▪ Resultados de las encuestas obtenidos por modalidades:

Pregunta 1: *Au lycée, as-tu appris des contenus culturels en cours de langue française ?*



Interpretación de los resultados:

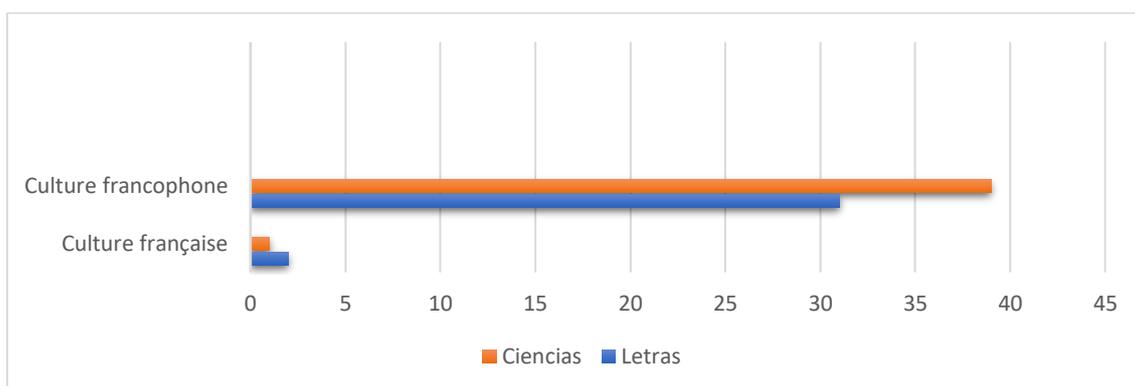
En esta primera pregunta se apunta a la importancia que, de manera paulatina, se les otorga a los contenidos culturales en el aula de la Segunda Lengua Extranjera (Francés) pues el alumnado de ambas modalidades pone de manifiesto que sí se abordan estos contenidos en el aula de la asignatura. Nos percatamos de que un porcentaje muy pequeño de los discentes encuestados de aventura a decir que siempre (en amarillo) ha

abordado contenidos culturales en la materia. Sin embargo, las opciones por las que más se decantan son el “a veces” (en naranja) y con una clara diferencia, apuntan que “habitualmente” (en gris) se estudian estos contenidos en el seno del aula. Por lo que, en mayor o menor medida, son contenidos que se suelen abordar, pues ningún aprendiente ha escogido la opción “nunca” (en azul).

Es interesante observar la diferencia en cuanto a los porcentajes reflejados en las encuestas entre los dos grupos referidos a la opción “a veces”, teniendo en cuenta que se abordan de la misma manera en los dos grupos y sin embargo la percepción de ellos difiere notablemente.

Siguiendo las palabras de Paricio Tato (2012, pp. 215-217), y como ya se abordó en el marco teórico de este trabajo, hay que presentar la cultura y la lengua como un todo integrado, haciendo que el estudio de la lengua por parte del alumnado se produzca de una manera contextualizada con el objetivo de que sean capaces no solo de adquirir una competencia comunicativa sino una competencia comunicativa intercultural. Las respuestas a esta pregunta ponen de manifiesto que esto todavía no se ha llegado a conseguir. Y, como apunta esta misma autora: “La evolución de una enseñanza que ponía el énfasis en la competencia comunicativa hacia una orientación inter-cultural obedecería al nuevo contexto social en el que estamos inmersos” (p. 216).

Pregunta 2: *Quel type de culture as-tu appris ?*



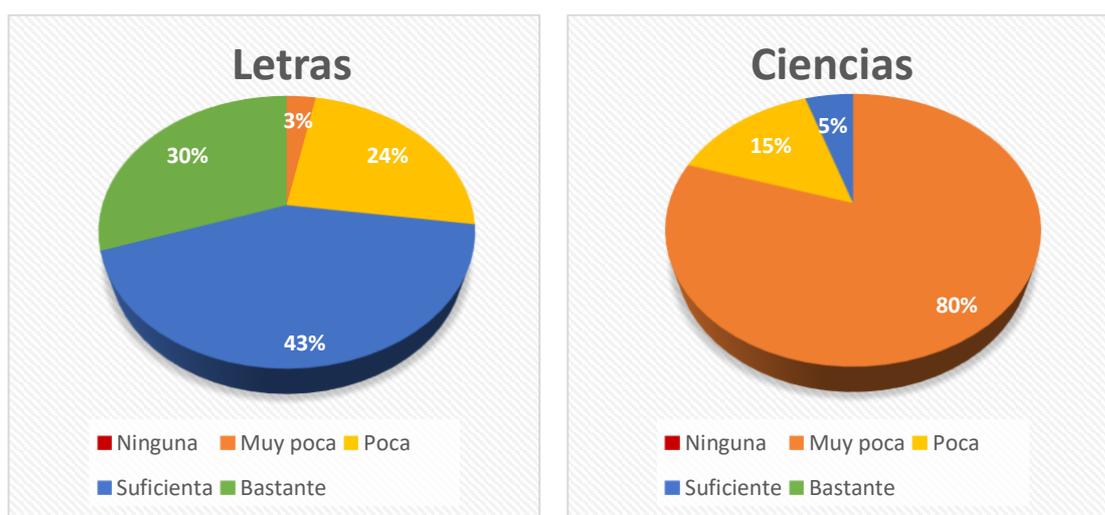
Interpretación de los resultados:

La segunda pregunta que se plantea a los alumnos está en relación con el tipo de cultura que han aprendido en su recorrido por la Educación Secundaria Obligatoria en la materia de Francés.

Claramente, lo que hace el alumnado es poner de manifiesto los planteamientos de algunos autores como, por ejemplo, Rondeau y Janon Torres (2014, pp. 32-34) quienes apuntan que los contenidos culturales que se ha de abordar en la clase de FLE son aquellos más amplios de la cultura francesa, es decir, la cultura francófona. Se trata de ofrecer una visión holgada al alumnado de las realidades de aquellos países que tienen integrada en el seno de sus sociedades la lengua francesa de una manera u otra con el objetivo de que abandonen la visión sesgada con la que cuentan, en muchas ocasiones, a estas edades creyendo que la cultura de la lengua francesa no traspasa las fronteras del Hexágono.

Ciñéndonos estrictamente a las respuestas de los alumnos, nos damos cuenta que solo un pequeño porcentaje hace alusión a la cultura francesa únicamente, lo que se podría deber al desconocimiento de las diferencias entre ambos términos. Los discentes creen que la cultura francesa es más amplia.

Pregunta 3: *Crois-tu que ton/ta professeur enseigne culture suffisamment ?*



Interpretación de los resultados:

En la presente pregunta nos damos cuenta, con un primer estudio de los porcentajes, que los resultados son muy dispares. Primeramente, podemos apuntar que ningún alumno –independientemente de la modalidad que curse– valora como “ninguna” (en rojo) la cultura que han abordado sus profesores de francés a lo largo de la ESO.

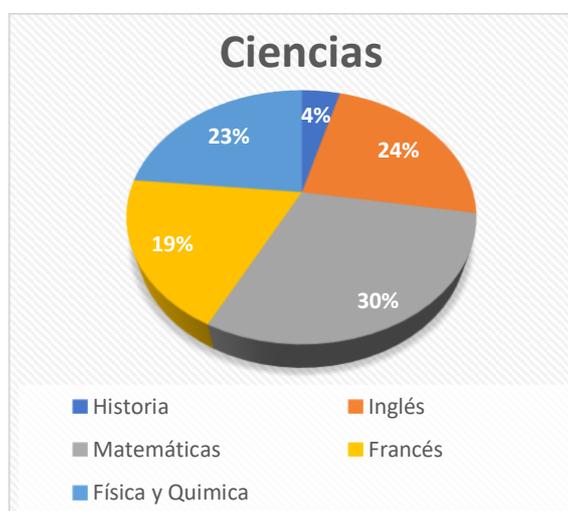
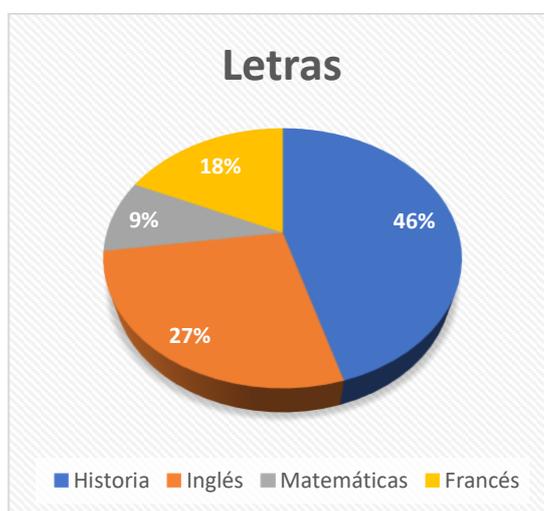
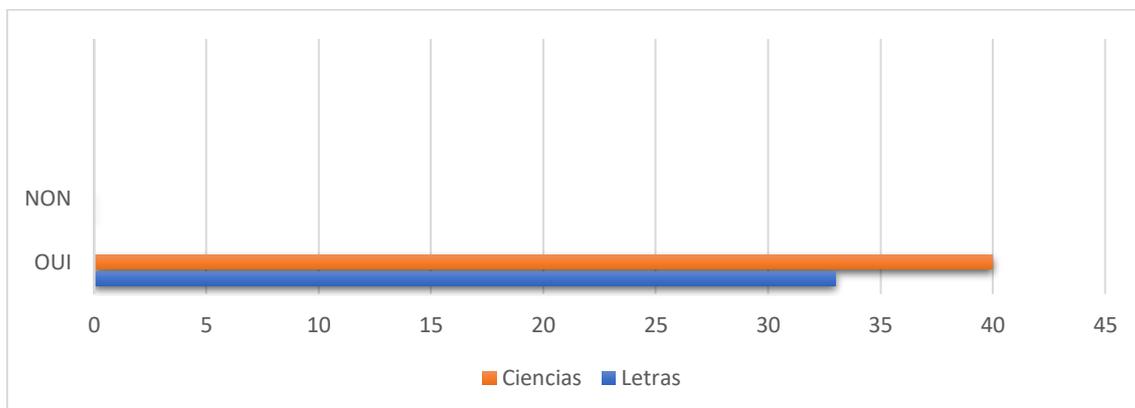
Por una parte, los discentes de Letras responden de manera muy dispar entre ellos, un 3% del alumnado considera que los contenidos culturales que aprenden son “muy pocos” (en naranja), seguido de un 24% que opina que la cultura se integra en el aula,

pero no suficientemente (“poca” en amarillo). Estas dos opciones se oponen al elevado 30% que considera que dichos contenidos se estudian “bastante” (en verde). Pero, sin lugar a dudas, la opción imperante es la de “suficiente” (en azul), pues un 43% de alumnos califican de aceptable la actuación de sus profesores en materia cultural. Haciendo una valoración general este grupo está bastante satisfecho con el papel que han ejercido los docentes de Francés enseñándoles cultura.

Por otra, el alumnado de Ciencias presenta una tendencia más generalizada y, cabe destacar, totalmente contraria a la de sus compañeros de Letras. Lo primero que hay que destacar es que los alumnos de esta modalidad no han elegido la puntuación máxima de la escala: “bastante”. Esto ya nos da un anticipo de lo que será el resultado de esta pregunta para ellos. Si estudiamos la gráfica nos damos cuenta que los porcentajes se invierten respecto a la anterior pues es un aplastante 80% del alumnado quien califica de “muy poca” la cantidad de contenidos culturales que se abordan en la clase. Pocos son los discentes que apuestan por una puntuación más elevada y el porcentaje más pequeño, en este caso, es el 5% que considera “suficiente” la enseñanza de estos contenidos. Nos damos cuenta que para ellos, al contrario que antes, no se aborda la competencia cultural de manera adecuada o suficiente en la clase de Francés.

En resumen, podríamos apuntar que las diferencias que se han puesto de manifiesto en esta pregunta responden a la distinta escala de motivación que tiene el alumnado por la materia. Pues los discentes de la modalidad de Letras, como se apuntó anteriormente, no muestran especial interés por el Francés resultándoles suficientes los datos culturales que estudian. Sin embargo, para los de Ciencias, que muestran más atracción hacia la asignatura, les pueden resultar insuficientes los contenidos culturales que satisfacen a sus compañeros.

Pregunta 4: *As-tu utilisé le jeu comme méthode d'apprentissage dans quelques matières ? Indique-les.*



Interpretación de los resultados:

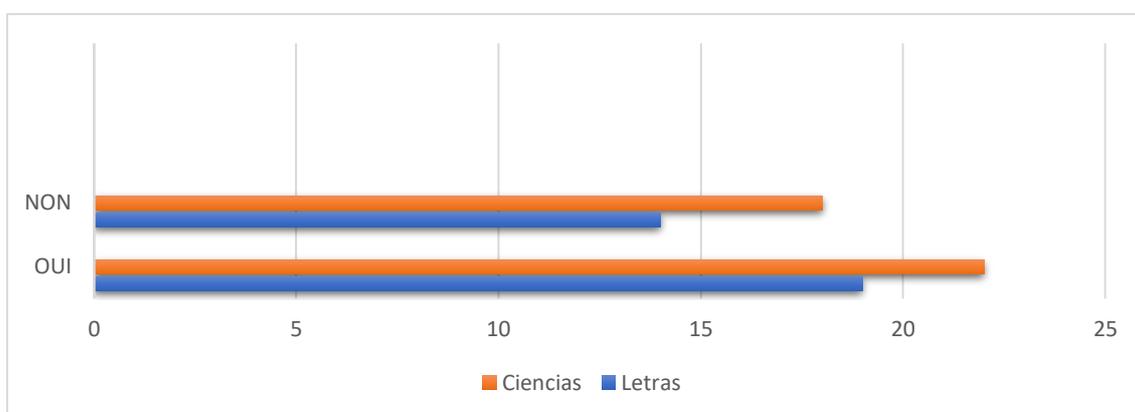
Atendiendo al diagrama de barras, nos damos cuenta de que, independientemente de la asignatura de la que se trate, el juego es utilizado como recurso didáctico en el seno de las aulas. Pero la materia de Francés se queda, en ambas modalidades, muy por debajo de otras materias en este aspecto, aunque en la opción de Letras las Matemáticas están por debajo y en la de Ciencias la de Historia.

Son las materias específicas de cada rama las que integran en mayor medida la utilización de este recurso didáctico. Nos percatamos de que todo el alumnado percibe la utilización del juego en clase de FLE de la misma manera pues le otorgan un porcentaje de en torno al 18%, es decir, son porcentajes considerables pero la materia se queda muy por detrás de otras según el punto de vista del alumnado. Lo que más nos puede llamar la atención es que, otra vez en ambos casos, la utilización del juego en la clase de Primera

Lengua Extranjera (Inglés) sobrepasa a su aplicación en la Segunda Lengua, un desajuste que se puede deber a la diferencia de carga horaria que tienen ambas materias.

Entonces, podemos afirmar que el juego como recurso didáctico se va asentado poco a poco en las aulas de la Educación Secundaria Obligatoria, pero en el caso de Francés es una materia que queda muy por detrás de otras que sí integran este recurso ya sea de manera cuantitativa o cualitativa.

Pregunta 5: *As-tu utilisé le jeu comme méthode d'apprentissage en cours de français ?*



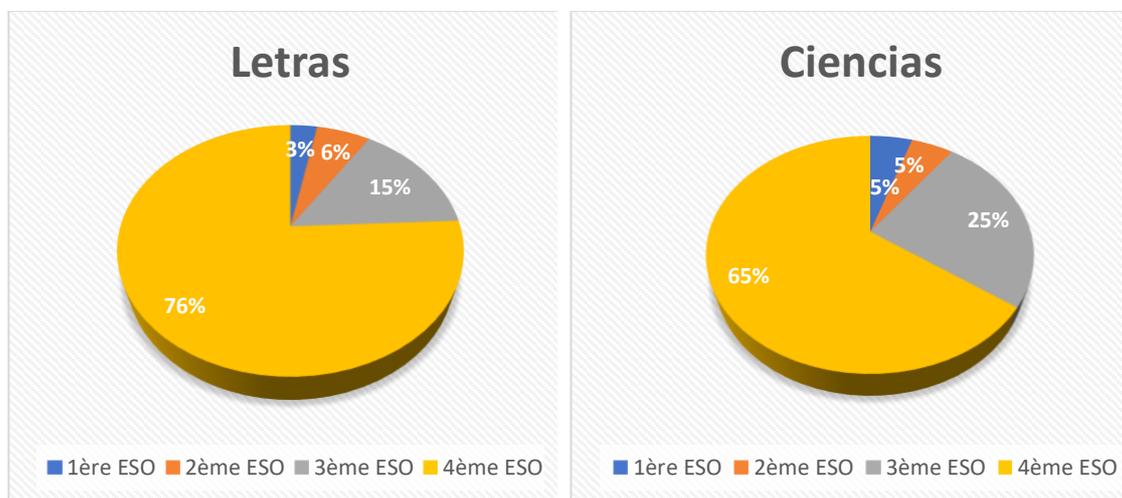
Análisis de los resultados:

A diferencia de la pregunta anterior, ahora se centra la respuesta en la materia de Segunda Lengua Extranjera (Francés), se pregunta al alumnado si ha utilizado el juego como recurso didáctico en esta asignatura y, como podemos observar, la mayoría responde positivamente a la pregunta. Pero los resultados están muy ajustados.

Durante este año, los alumnos han utilizado esta herramienta en la asignatura de Francés para aprender o repasar algunos puntos del temario de la materia. Sin embargo, el alto porcentaje que ha respondido que no a esta pregunta se puede deber a dos causas principales: no conciben los juegos realizados como tales o los consideran insuficientes.

Nos percatamos de que no basta con hacer un uso puntual de determinado juego, sino que, más allá de esa práctica, el alumnado espera divertirse aprendiendo. Esta materia es susceptible a todo tipo de juegos pues, al tratarse de una lengua extranjera, se puede aprender los contenidos de manera lúdica, ya que el juego hace que los alumnos asimilen mejor el vocabulario y determinadas estructuras gramaticales y, por supuesto, aspectos culturales.

Pregunta 6: *Dans quel niveau éducatif as-tu utilisé plus de jeux pour apprendre français?*



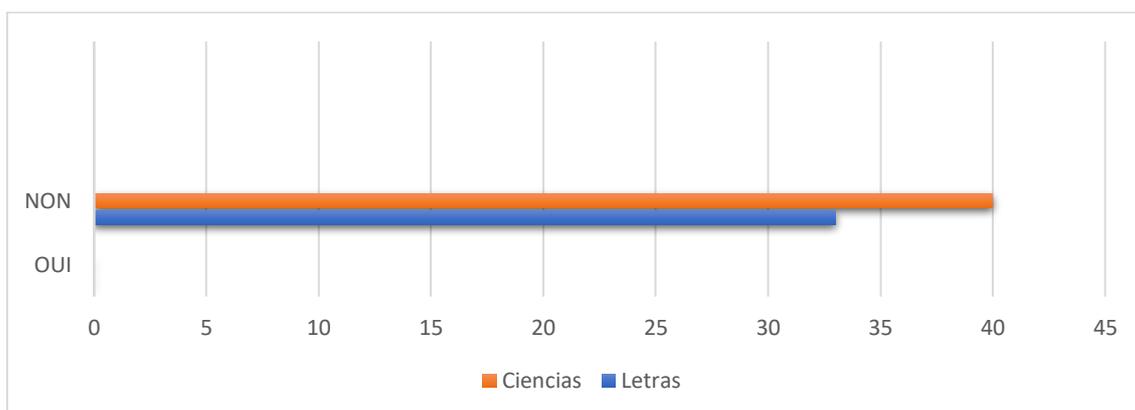
Análisis de los resultados:

En el caso de la presente pregunta, se pide al alumnado que haga una pequeña reflexión sobre el nivel educativo donde creen haber utilizado más el juego como recurso didáctico en la clase de Francés. Nos podemos fijar en que en las dos modalidades el alumnado divide, en mayor o menor medida, su respuesta pues en el gráfico se representan los cuatro cursos de la ESO con sus respectivos porcentajes. Pero lo que más se puede destacar es que tres cuartas partes (76%) del alumnado de Letras considera que cuando más ha utilizado dicho recurso es el presente curso. Por su parte, los discentes de Ciencias dividen un poco más sus opiniones optando el 65% por el último curso de la Secundaria mientras que un nada desdeñable 25% por 3.º. En definitiva, lo que vienen a manifestar los alumnos es que los docentes tienden a poner en práctica estas herramientas metodológicas en los cursos más elevados de la ESO, pues en ellos los discentes son mayores y pueden comprender con más facilidad que detrás del juego hay un componente de estudio que les permite poner en práctica una serie de contenidos.

Una de las posibles causas de lo expuesto anteriormente se podría deber a lo que apunta Silva (2008, pp. 28-29) como uno de los aspectos negativos de la utilización del juego en clase. Estas prácticas que se salen de lo que podríamos llamar “clase tradicional” en la que el docente explica y los alumnos escuchan, aun hoy, hacen temer a muchos profesores la pérdida de control sobre la clase, es decir, los discentes pueden hablar,

levantarse de su pupitre, preguntar dudas a sus compañeros entre otras cosas. Es por ello que el juego se suele poner en práctica en los cursos terminales de la secundaria, pues en ellos el alumnado es mayor tanto en edad como en conocimientos y por lo general saben cómo comportarse en el aula. Por otro lado, y siguiendo las palabras de esta misma autora, muchas veces el juego no tiene buena aceptación de cara a familiares y a otros docentes, es por ello que algunos profesores son reticentes a emplearlos en sus clases. Es verdad que los alumnos, cuanto más pequeños son cuentan en mayor medida sus experiencias del colegio en casa y la propuesta de jugar en clase podría resultar ineficaz para ciertas familias.

Pregunta 7: *As-tu été évalué à travers un jeu ?*



Análisis de los resultados:

En este caso, hay que aclarar que el diagrama atiende al número de respuestas y no de porcentajes. Es destacable que nos encontramos ante la segunda ocasión en que se muestra unanimidad en la respuesta a la pregunta que se plantea. Hay que apuntar que esta cuestión hace referencia a la materia de Francés y el alumnado manifiesta claramente que nunca ha sido evaluado a través de un juego.

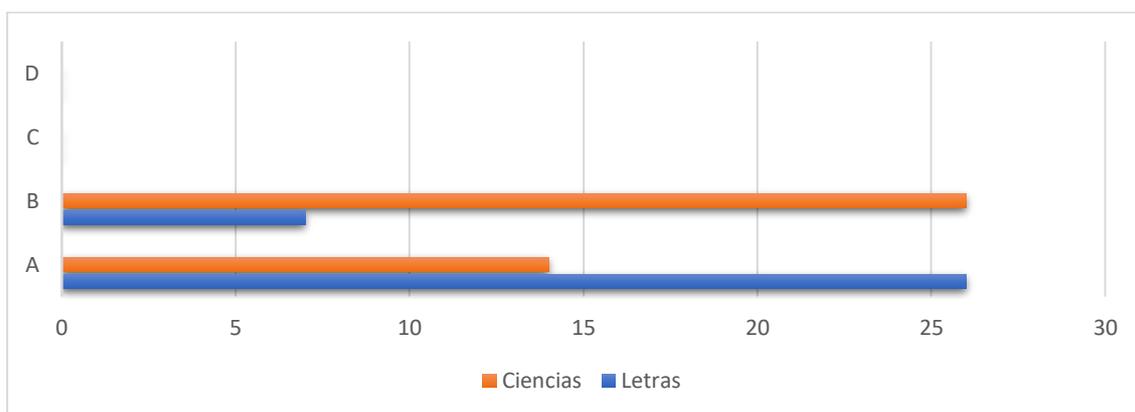
Nos damos cuenta que estas reticencias se podrían deber a la subestimación o infravaloración del juego, pero como señala Gil-Cepeda Pérez (1994, pp. 29-30) hay que diferenciar el juego en general del juego como recurso didáctico, pues el docente tiene la labor de proponer al alumnado actividades lúdicas, pero también educativas y que sirvan para integrar conocimientos a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje. No basta con jugar en el aula hay que confeccionar juegos que se ajusten al grupo-clase y que

tengan una finalidad, es decir, la preparación y puesta en práctica de material lúdico conlleva esfuerzo y compromiso tanto por parte tanto de docentes como de alumnos.

Si un juego está bien confeccionado y se ajusta a los contenidos que se han abordado en determinado grupo-clase se podría utilizar como elemento evaluador.

Pregunta 8: *À ton avis, signale l'option correcte:*

- a. *Les jeux sont une façon d'apprendre très utile.*
- b. *Les jeux sont des ressources que l'on peut utiliser en cours pour apprendre, mais non comme élément évaluatif.*
- c. *Les jeux sont amusants, mais non pour les utiliser en cours.*
- d. *On ne peut pas apprendre à travers les jeux.*



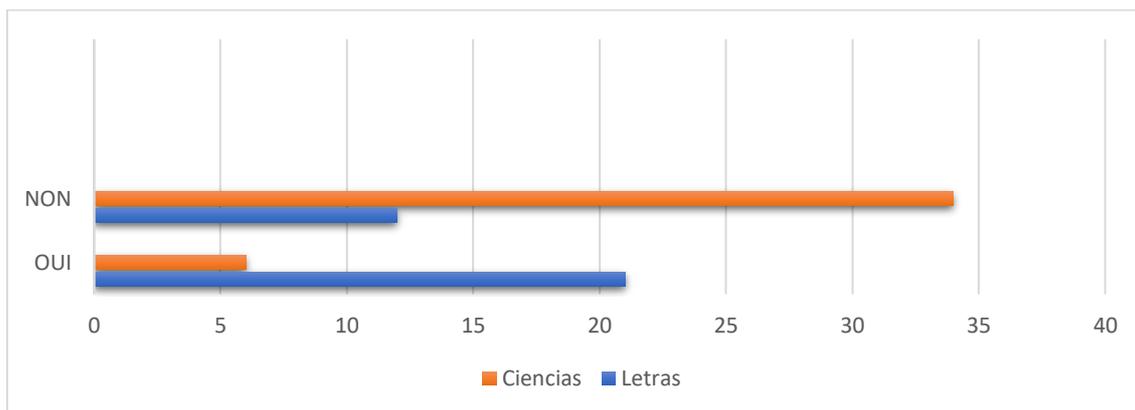
Análisis de los resultados:

En esta ocasión el alumnado pone de manifiesto su buena aceptación por la utilización de este recurso didáctico en las aulas, pues en ambas modalidades quedan desiertas las opciones C y D que apuntan a no usar el juego en clase.

Por otro lado, observamos que el alumnado de Letras se decanta de manera amplia por la opción A, es decir consideran el juego como una manera de aprender lúdica y divertida. Sin embargo, el alumnado de Ciencias -aunque en gran medida también se decanta por dicha opción- opina que la opción que más se ajusta a su concepción del juego como recurso didáctico es la B, pues consideran que es una buena herramienta de aprendizaje, pero rehúsan utilizarla como elemento evaluador. Esto se puede deber a los resultados que arrojaban la pregunta anterior, si nunca se les ha propuesto ser evaluados a través de una propuesta lúdica los discentes pensarán que es porque no se puede realizar tal cosa.

Básicamente, es un problema de desconocimiento, pues el juego se les plantea únicamente de manera puntual y como repaso de ciertos puntos de la materia, para ellos no podría sustituir al clásico examen final de cada unidad.

Pregunta 9: *As-tu fait des jeux pour apprendre culture française ou francophone ? Lesquels ?*



Análisis de los resultados:

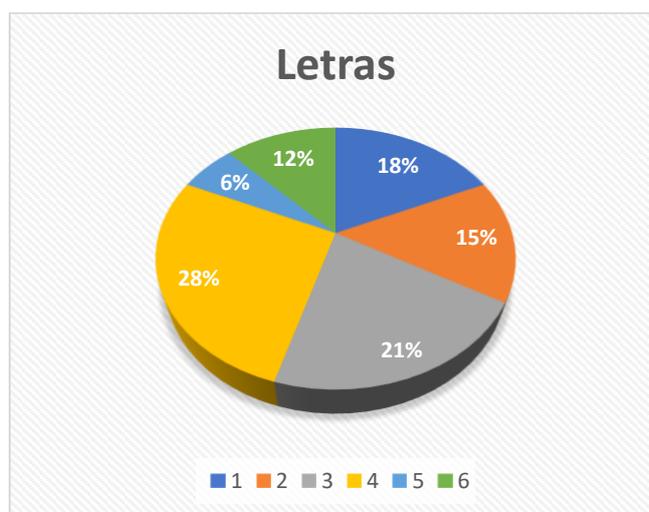
Esta pregunta aborda y relaciona los dos temas que vertebran este TFM: el juego como recurso didáctico y los contenidos culturales. En un primer análisis observamos que los resultados son muy dispares, trataremos de explicarlos.

Por parte de los alumnos de Ciencias, la mayoría opina que los juegos que se han llevado a cabo en la clase de Francés no han sido para abordar contenidos culturales ni franceses ni francófonos. Sin embargo, los discentes que cursan la modalidad de Letras si opinan que se ha utilizado esta herramienta didáctica para aprender cultura. Haciendo un análisis general del presente curso académico y, atendiendo a la segunda parte de la pregunta que se plantea, se han practicado varios *Kahoot!* en el aula (se trata de una plataforma digital a través de la cual se hace un cuestionario a la clase sobre determinado tema, normalmente se juega por equipos) y también se llevó a cabo una actividad en la que tenían que convertirse en chefs francófonos por un día. Puede ser por esto que se muestre tal disparidad en las respuestas, pues algunos alumnos califican estas prácticas de juego mientras que otros no.

En definitiva, se puede decir que el alumnado no tiene demasiado implantada la costumbre de jugar en clase de FLE. Por lo que la propuesta que plantea este TFM se presentará al alumnado como innovadora.

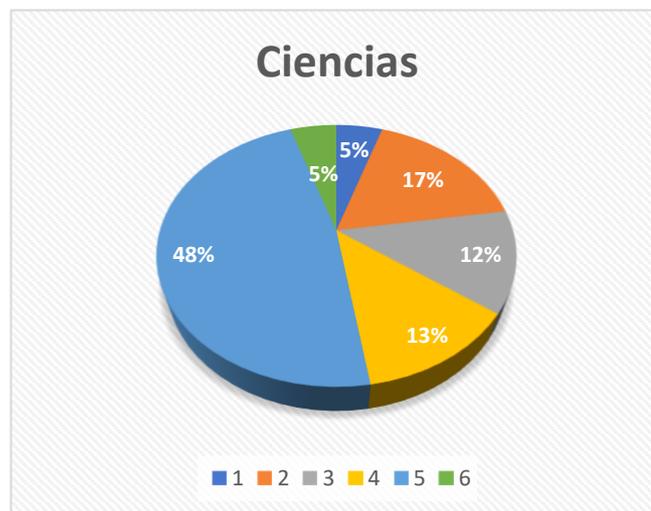
Pregunta 10: *D'après toi, les jeux sont une bonne ressource pour apprendre culture en cours de français ? Pourquoi ?*

Para hacer el vaciado de esta pregunta se ha procedido a leer las opiniones del alumnado de las cuales se extrajeron las frases o ideas más repetidas, obteniendo las respuestas que muestran los siguientes gráficos:



Leyenda:

1	El juego es una forma más divertida de aprender otro idioma.
2	Cuando te diviertes aprendes mejor.
3	Forma útil de aprender cultura que es un tema bastante importante.
4	Debido a la dificultad de la asignatura, los juegos facilitan su aprendizaje.
5	Se rompe con la monotonía de la clase a la que estamos acostumbrados.
6	Facilita la interacción entre compañeros



Leyenda:

1	Mejor recurso que un examen.
2	Jugando se aprende mejor la lengua y la cultura.
3	Estas propuestas nos predisponen a aprender.
4	Forma de aprender más dinámica.
5	Mejor aprender contenidos y utilizarlos en juegos que memorizarlos para un examen y olvidarse.
6	Buen método para aprender algo aburrido como la cultura.

Análisis de los resultados:

De lo que primero nos podemos percatar es de que cada modalidad ha configurado opiniones diferentes al respecto a la pregunta que se les plantea y que intentaremos interpretar. Antes de pasar a abordar las respuestas de cada rama de estudios, hemos de apuntar que las expectativas que tenía el alumnado respecto a la utilización del juego como recurso didáctico eran bastante buenas, pues lo concebían como una manera de aprender divirtiéndose y de darle utilidad a los contenidos que se aprenden en el aula de FLE –tanto lingüísticos como culturales–. Siguiendo el planteamiento de Castrillón Díaz (2017, p. 88): “la implementación de los juegos en la educación hace del aula un lugar lúdico de aprendizaje y de motivación constante para muchos estudiantes”.

En primer lugar, si atendemos a las respuestas del alumnado de Letras, el principal beneficio que les reporta el juego en el aula es la superación de la asignatura con menos dificultades. Como apuntamos al principio de este apartado, en esta modalidad hay una parte del alumnado que fue obligado a cursar la asignatura, por lo general se trata de alumnos que concebían como difícil la materia en los cursos anteriores y tenían pensado no escogerla en 4.º. Para ellos, el juego como herramienta didáctica, como muestra la gráfica, se convierte en una manera de interiorizar mejor los contenidos de manera lúdica

para después poderlos poner en práctica. Si nos fijáramos en el segundo porcentaje más alto (21%) son aquellos alumnos que conciben las herramientas lúdicas como una forma amena y más fácil de abordar los contenidos culturales que, a su vez, ellos consideran importantes ya que, siguiendo las palabras de Rondeau y Janon Torres (2014, pp. 31-32), la lengua y la cultura se deben enseñar como un todo integrado con el objetivo de que el alumnado asimile el contexto donde la lengua que está aprendiendo es hablada. Dentro de este mismo planteamiento podríamos situar al 18% de los discentes que opinan que el juego es una forma más divertida de aprender otro idioma, pues los contenidos que les puedan resultar más complejos se presentan de forma lúdica y amena. Los porcentajes más bajos manifiestan la predisposición de los alumnos cuando se presentan los contenidos de manera lúdica. Lo último que habría que destacar es que el alumnado de Letras otorga una plaza importante a la interacción en el aula, pues el juego es una forma de aprender que lo facilita y, por consiguiente, les permite integrar mejor los contenidos. Como señala Silva (2008, pp. 24-26), el juego es una forma de hacer participar a todo el alumnado en clase, aquellos que no lo hacen cotidianamente se animarán a intentarlo ya sea por la propia competición o porque sus compañeros los integran dentro de un equipo.

Si pasamos a observar la gráfica del alumnado de Ciencias, vemos que está un poco más unificada, pues casi el 50% se decanta por una de las opciones: “mejor aprender contenidos y utilizarlos en juegos que memorizarlos para un examen y olvidarse”. Dicha frase está extraída de las propias encuestas, lo que puede poner de manifiesto uno de los grandes problemas de nuestro sistema educativo, los alumnos son obligados a estudiar cantidades ingentes de temario para después reproducirlo en un examen. Cuando el alumnado llega a los últimos cursos de la ESO se da cuenta de que gran parte de esos contenidos cae en el olvido, para ellos una mejor forma de ponerlos en práctica es a través de los juegos en el aula. Siguiendo este porcentaje muy de lejos (17%) están los alumnos que opinan que a través de herramientas lúdicas se puede aprender mejor tanto la lengua como su cultura, aquí, junto a los porcentajes siguientes el alumnado de ambas modalidades coincide, pues para todos el juego predispone a los discentes a abordar las diferentes temáticas que se proponen en el aula de FLE. Los dos porcentajes más pequeños vuelven a valorar el juego como mejor recurso para aprender que un clásico examen de desarrollo, sin embargo, y lo que más llama la atención de esta gráfica es el 5% de aprendientes que conciben el juego como una gran ayuda para aprender contenidos culturales, pues para ellos son aburridos. Se trata de una forma de contrarrestar la

percepción que tienen estos alumnos hacia la cultura con propuestas lúdicas a través de las cuales presentar dicho contenido.

En resumen, con este TFM se pretende diseñar una propuesta de innovación con la que el alumnado corrobore estas expectativas que puso de manifiesto. Es decir, abordar contenidos culturales de forma lúdica y abandonar la visión –y el miedo que esto les genera – de que solo se puede evaluar a través de un examen, pues como apunta Gil-Cepeda Pérez (1994, p. 29): “El primer paso es humanizar la relación profesor-alumnos para poder lograr saber lo que les gusta, lo que puede suscitar su afán por aprender y no solo por aprobar el examen final”.

4.3. Análisis de las actividades propuestas

En el presente apartado se abordará el análisis de la Situación de Aprendizaje titulada *La France des monuments*, que se encuentra adjunta en al [Anexo A](#) del trabajo. Hay que destacar que esta SA ha sido diseñada y puesta en práctica como un experimento para las aulas de 4.º de Educación Secundaria del colegio Echeyde I, pues como hemos señalado en los epígrafes anteriores, el alumnado no tiene el hábito de utilizar el juego como herramienta didáctica en el día a día de la asignatura de Francés. Pese a ello, como hemos podido observar, la predisposición del alumnado es bastante positiva en lo que se refiere a la utilización de materiales lúdicos en el seno del aula. De igual manera hay que apuntar que dicha propuesta de intervención se ha elaborado atendiendo y respetando la legislación educativa vigente: la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) y el Currículum de la materia de Segunda Lengua Extranjera, de la Comunidad Autónoma de Canarias, recogido en la Disposición número 37, del Boletín Oficial de Canarias número 3 de 2015.

Como se ha señalado en el apartado 2. *Normativa y legislación vigente* de este TFM la lengua se presenta al alumnado como una herramienta que les permita convertirse en ciudadanos europeos integrados tanto en la pluralidad lingüística como cultural de la Unión. Es por ello que la materia de Segunda Lengua Extranjera se muestra como una oportunidad de desarrollo total del individuo, siguiendo este planteamiento, el currículum Canario de la misma apunta en su apartado de *Introducción* que:

El ser humano es un ser social por excelencia, y como tal tiene la necesidad de comunicarse y relacionarse a través de lenguajes verbales y no verbales. En este sentido, el dominio de una segunda lengua extranjera (L3) contribuye al desarrollo integral del individuo (p. 18943).

Es decir, el aprendizaje del segundo idioma extranjero se presenta al alumnado como una posibilidad de integrarse mejor en la sociedad en la que vive. Desde una perspectiva enfocada en la enseñanza de esta materia, este mismo documento apunta en el segundo párrafo de su epígrafe *Contenidos* que: “La primera perspectiva se centra en la lengua como objeto de aprendizaje, siguiendo un enfoque comunicativo de la misma” (p. 18949) por lo que la L3 debe ser abordada en las aulas con el fin de que el alumnado sea capaz de comunicar en esa lengua, pudiéndose enfrentar a situaciones de comunicación reales en las que comprenda lo que se le dice y sea capaz de responder movilizandando las herramientas comunicativas que se le han dado en la clase de Segunda Lengua Extranjera. Dicho objetivo no es sucinto y se le presenta al profesorado como un reto que asumir en el día a día en las aulas, pues la metodología que se emplee será la que dará resultados –tanto positivos como negativos– en el alumnado. Por lo que el docente debe estudiar y seleccionar la metodología –o metodologías– que permitan al alumnado interiorizar herramientas lingüísticas que le permitan ser competente en la comunicación en la lengua que se estudia.

En lo que respecta a la puesta en práctica de la propuesta de innovación que propone el presente TFM, como ya se ha reflejado en el marco teórico del mismo, se trabajarán contenidos previstos en la programación anual del centro educativo (en este caso la expresión del futuro y de la hipótesis y el contenido cultural referido a la ciudad de París y a Francia en general a través de sus monumentos más destacados) a través de la utilización del juego como recurso didáctico en el aula de FLE. En las primeras sesiones se trabajarán contenidos gramaticales para después abordar los culturales. En la mayoría de las sesiones el alumnado trabajará en grupos de entre 4 y 5 miembros que han sido establecidos por su profesor desde el comienzo del curso escolar.

El principal objetivo que tiene esta propuesta es plantear al alumnado una manera lúdica de aprender y de ser evaluados, a través de la cual se mantenga despierto su interés por la materia de Segunda Lengua Extranjera (Francés) al mismo tiempo que se entrene, desarrolle y perfeccione su competencia comunicativa y cultural en esta lengua. Atendiendo a los criterios que propone el Currículum canario para esta materia, hemos de apuntar que en esta SA se trabajarán seis de los diez que allí se disponen para el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria:

- Primero (SGN04C01): en el que se trabaja la comprensión de la información general expuesta en textos orales breves bien estructurados.

- Tercero (SGN04C03): que corresponde a la producción de textos orales breves, comprensibles, adecuados al receptor y al contexto de manera que se comunique de manera casi autónoma.
- Cuarto (SGN04C04): que está en relación con la interacción en el aula en lengua francesa.
- Sexto (SGN04C06): a través del cual se pretende comprender la información esencial de textos escritos auténticos o adaptados de longitud breve o media.
- Octavo (SGN04C08): que atañe a la producción escrita de textos, de longitud breve o media, bien estructurados y adaptados al receptor.
- Décimo (SGN04C10): en el que se abordan la comprensión y estudio de los componentes socioculturales y sociolingüísticos básicos y significativos de los países donde es hablada la lengua extranjera.

También hay que hacer referencia a las competencias clave asociadas a los criterios que se acaban de exponer y que se trabajarán a lo largo de la SA: Competencia Lingüística, Competencia Digital, Competencias Sociales y Cívicas, Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor, Conciencia y Expresiones Culturales. Esta última cobra especial importancia, pues la unidad que se abordará será, en su mayoría, cultura francesa.

En adelante describiremos las actividades que se abordan en la propuesta de innovación que se presenta, asimismo se hará una reflexión sobre la puesta en práctica de cada una de ellas, así como las propuestas de mejora que se puedan llevar a cabo:

Actividad 1: *Qu'est-ce que nous arrivera à l'avenir ?*

Como se apuntó anteriormente, las primeras sesiones en las que se pone en práctica la SA están dedicadas a los contenidos gramaticales de la unidad. Se comienza en la primera clase haciendo un repaso de dos tiempos de futuro en francés: *le futur proche* y *le futur simple de l'indicatif*. Se trata de contenidos abordados en los cursos precedentes y dicha revisión se efectúa apoyándose en la ficha titulada *Le futur en français* [[Anexo I](#) de la SA] confeccionada por el profesor. En ella se exponen los pasos para formar ambos tiempos verbales, así como una serie de ejemplos y las excepciones que el alumnado debe recordar. Se trata de una revisión meticulosa con el propósito de que se realicen los ejercicios [[Anexo D](#)] que se proponen en la misma ficha antes del término de la primera sesión. De esta manera el alumnado integrará los procedimientos para la formación de los dos futuros.

La clase siguiente estará dedicada íntegramente a repasar los contenidos gramaticales estudiados. Para ello, el profesor dispondrá al alumnado en grupos de no más de 4 miembros para llevar a cabo una serie de juegos de mesa [[Anexo II](#) de la SA]. Se comenzará la sesión explicando la utilización de los juegos como recurso didáctico y que el producto evaluable que cada alumno debe obtener de las actividades es una batería de frases en futuro (próximo o simple) resultantes de las situaciones que se proponen en los tableros. Se repartirán los tableros, dados y fichas a los alumnos y se supervisará el correcto desarrollo del trabajo, al final de la clase cada alumno entrega su recopilación de frases para ser evaluadas.

- Temporalización: dos sesiones.
- Aspectos positivos:

Los discentes mostraron unas expectativas muy positivas hacia la integración de las actividades lúdicas en el seno del aula. Los contenidos gramaticales que se abordaron fueron sencillos para ellos ya que, como se apuntó antes, se habían visto en cursos anteriores por lo que, en general, los resultados de las dos primeras sesiones fueron muy satisfactorios.

Por otro lado, el alumnado concibió el juego como una manera de aprender y repasar más lúdica y entretenida, lo que se salía de su rutina escolar. Es por ello que los juegos de la segunda sesión se desarrollaron correctamente y todos los alumnos entregaron al profesor su batería de frases [[Anexo D](#)].

- Aspectos negativos:

Al trabajar en grupos, a veces se desviaba la atención de lo que se estaba haciendo, incluso se recurría a la lengua materna para preguntar dudas. Ante esto, el profesor supervisaba cada grupo asegurándose así que los juegos se llevaran a cabo de la manera correcta y en lengua francesa. Una de las clases destacó por la eficacia y el interés que mostraban por la forma en la que se estaba repasando el temario aprendido, sin embargo, otra –la que presenta más dificultades en la materia– no pudo realizar sino el primer juego, debido a la actitud distraída de los discentes, así como la dificultad para formar el futuro de algunos verbos.

- Propuestas de mejora:

Con respecto a la utilización de la lengua materna, sería conveniente poner por escrito las normas de los juegos, pues, aunque el profesor las mencionó antes de empezar a jugar, estaría mejor tenerlas en soporte visual. De esta manera los aprendientes tendrían siempre acceso a las mismas sin necesidad de preguntar al profesor.

En lo que se refiere al grupo más rezagado en la adquisición de conocimientos, debido a que se trata a un problema de base en el estudio de la lengua, convendría tanto redactar las normas de los juegos como proponer en este grupo un único tablero y formular frases de ejemplo a través de las cuales los alumnos puedan redactar las suyas.

Actividad 2: *Que feriez-vous si...*

La segunda actividad que aborda la SA se organiza de la misma manera que la primera. Se estudian contenidos gramaticales y se estudian a través de un juego de mesa.

La primera sesión se dedica a la explicación de un tiempo verbal que el alumnado no conoce: *Le conditionnel présent*. La descripción de la formación de dicho tiempo verbal se realiza a través de una ficha teórico-práctica diseñada por el profesor, *le conditionnel en français* [[Anexo III](#) de la SA], a través de la cual se irá configurando el proceso de conjugación, así como ejemplos ilustrativos y excepciones. Los ejercicios que se plantean también se harán durante la sesión con el objetivo de que los discentes pregunten todas las dudas que puedan surgir en el proceso de conjugación de los verbos.

En la clase siguiente el alumnado se dispondrá en los mismos grupos que la semana anterior para realizar el juego *Que feriez-vous si...* [[Anexo IV](#) de la SA] en el que se seguirán las mismas pautas que en los anteriores: cada alumno debe crear una serie de frases que respondan a las situaciones hipotéticas que presenta el juego y que serán entregadas al profesor al término de la sesión para su corrección y calificación [[Anexo D](#)].

- Temporalización: dos sesiones.
- Aspectos positivos:

El alumnado muestra la misma aceptación e interés que en las sesiones anteriores. En este caso en particular, los discentes agradecieron mucho más el empleo del juego como material de repaso pues al ser un tiempo verbal nuevo les costó más trabajo entenderlo. Pese a las dudas que surgían tanto en el desarrollo de la primera como de la segunda clase, las frases producidas por los aprendientes se ajustaron a las consignas del juego y estaban, por lo general, bien estructuradas con los verbos en condicional.

- Aspectos negativos:

Como se ha apuntado, el tiempo verbal que se abordó no se había estudiado antes, por lo que la sesión de explicación fue más tediosa que la del futuro, pues el alumnado confundía ambos tiempos verbales y no veían la diferencia entre las nociones que

expresaban. En cuanto al juego se desarrolló bien, pero los discentes tenían problemas con las raíces de ciertos verbos.

Dadas las dificultades y, a diferencia que con la formación del futuro, solo se pudo realizar un juego para repasar el condicional.

- Propuestas de mejora:

Para solventar las dificultades con las raíces de los verbos, antes de abordar los tiempos nuevos se debería haber hecho un repaso de la formación del presente de indicativo en francés: grupos, terminaciones y excepciones. De esta manera el alumnado hubiese tenido más facilidades a la hora de abordar este aspecto gramatical.

Debido a que la primera sesión se tornó pesada en tanto en cuanto los alumnos parecían no entender el condicional, se tendría que haber dividido en dos partes: primero explicación y ejercicios que la apoyasen y un primer juego de repaso y, en la segunda clase una revisión general y un segundo juego.

Actividad 3: *Préparation de l'activité « La France à travers ses monuments »*

Esta sesión se dedica exclusivamente a la explicación de la quinta actividad que propone esta SA: *La France à travers ses monuments*. El objetivo es guiar al alumnado en el trabajo que tiene que realizar para exponer, por grupos, un monumento francés de relevancia ante sus compañeros.

Los discentes se reunirán de la manera que han venido haciendo durante todo el año escolar, esto es, en agrupaciones de no más de cinco alumnos creadas por el profesor al inicio del curso académico.

- De un listado de más de una veintena de monumentos seleccionados por el profesor se asignará uno a cada grupo. El objetivo es que ningún grupo de todo 4.º de la ESO tenga el mismo monumento.
- Se explicarán los diferentes elementos evaluables de la actividad: una guía que deberán preparar con aquella información de relevancia a propósito de su monumento [[Anexo IV](#) de la SA], la presentación que realicen para apoyar su exposición y, finalmente, la propia exposición de cada grupo ante sus compañeros.

Una vez realizadas las explicaciones el profesor hará una exposición simulando la que los discentes deben hacer tomando como ejemplo la Torre Eiffel [[Anexo V](#) de la SA] (este monumento no puede ser trabajado por ningún grupo). De esta manera los

aprendientes tendrán una idea preconcebida del trabajo que hay que hacer y de los puntos que hay que abordar.

- Temporalización: una sesión.
- Aspectos positivos:

Al haber contado con el tiempo suficiente para explicar detalladamente la actividad el alumnado supo en todo momento lo que se le solicitaba en el trabajo, cómo y qué informaciones tenía que buscar y de qué manera seleccionarla para realizar las diferentes actividades que proponía el trabajo. Por lo general, la aceptación y expectativas de los discentes fueron muy positiva, sobre todo en la modalidad de Ciencias. El alumnado de Letras, al considerar más difícil la materia y no poseer tanto manejo de la lengua fueron más reticentes al principio.

Cuando los trabajos fueron entregados y expuestos resultaron ser bastante buenos, pues los aprendientes habían participado en igual medida en el mismo y las exposiciones contaron con soportes visuales muy originales [[Anexo D](#)]. En cuanto al nivel de lengua, varió entre los distintos grupos.

- Aspectos negativos:

El único aspecto negativo a destacar es la poca previsión del alumnado y el no cumplimiento de las fechas establecidas. La SA se puso en práctica con unos plazos y un tiempo limitado, es por ello que las fechas de entrega de las diferentes partes de la tarea fueron fijadas por el profesor y consensuadas con el alumnado con anterioridad. Pese a esto hubo grupos que, desatendiendo las advertencias del profesor, entregaron tareas hasta con tres días de retraso.

- Propuestas de mejora:

La procrastinación es una actitud que se ha convertido en hábito en el caso de algunos alumnos, pues, aunque no respetan los tiempos consensuados siempre logran que sus tareas sean corregidas. Ante esto se podría dictar una serie de normas creadas por el profesor y el alumnado en la que se contemplen una serie de repercusiones para aquellos discentes que no se ajusten a las fechas establecidas.

Actividad 4: *La ville de Paris*

En esta sesión se abordarán contenidos culturales referentes a la ciudad de París con el objetivo principal de sustituir la idea concebida por el alumnado sobre esta ciudad idílica y mostrar toda una serie de curiosidades y de datos que le proporcionen una visión más próxima a la realidad, acercándolos a un universo cultural que va más lejos de la imagen de París que pueden mostrar los grandes cineastas. La clase estará dividida en dos partes:

- La primera parte de la sesión estará dedicada a una exposición que llevará a cabo el profesor sobre la ciudad propiamente dicha ayudándose del soporte *PowerPoint* [[Anexo IX](#) de la SA] que, a su vez, hará partícipes a los alumnos con preguntas y curiosidades, así como comparaciones con nuestro país para que así sean capaces de establecer diferencias y similitudes entre ambos.
 - Para finalizar, se propondrá al alumnado realizar una encuesta a través de la plataforma *Kahoot!* [[Anexo X](#) de la SA]. Este recurso se presenta como un juego por grupos en el cual han de responder a cuestiones sobre la exposición que acaban de escuchar. De esta manera se establece un ambiente de rivalidad por alcanzar el pódium y, por consiguiente, averiguar qué grupo ha prestado más atención y ha dado más respuestas correctas. Es una manera de integrar las TIC en el aula y de hacer que los aprendientes interioricen los datos que se le han facilitado, pues les serán de gran ayuda para la realización de sus exposiciones.
- Temporalización: una sesión.
 - Aspectos positivos:

Por un lado, los alumnos han prestado atención a los datos facilitados, pues les resultan interesantes datos como la división territorial, la importancia que tiene para la ciudad el río Sena, las diferencias entre nuestras ciudades y París, entre otras cosas. De manera global, se mostraron atentos y curiosos formulando preguntas y facilitando la interacción en lengua francesa en el aula.

Por otro, la utilización de la plataforma *Kahoot!* es concebida por el alumnado como un juego de suma rivalidad, lo que se traduce en atención en el proceso para intentar ganar el juego. Les resulta mucho más fácil aprender contenidos de esta manera, pues indudablemente es más tedioso aprender y memorizar datos en la memoria que utilizarlos en juegos que, a fuerza de repetición, se van instaurando en el imaginario de los discentes.

- Aspectos negativos:

Lo único que se podría señalar como aspecto negativo en la presente sesión es el miedo que siguen teniendo algunos alumnos a expresarse en la lengua extranjera, aunque todos participaron, hubo aprendientes que no querían aventurarse a hacer sus aportaciones en lengua francesa.

- Propuestas de mejora:

Una posible solución es establecer la metodología del método directo desde el principio en el aula, a través del cual todos los intercambios lingüísticos se hacen en la lengua meta. Es una manera de perder el miedo a expresarse en dicho idioma –pues todos lo hacen– y de normalizar el error en lo que a expresión oral se refiere.

Actividad 5: *La France des monuments*

Durante esta sesión los diferentes grupos de cada clase expondrán ante sus compañeros el monumento histórico francés que se les había asignado. Los grupos deben hacer la exposición íntegramente en francés y apoyados en el soporte visual que han confeccionado para la ocasión. Con el objetivo, una vez más, de favorecer la interacción en lengua francesa en el aula, los miembros de la clase deben plantear un mínimo de dos preguntas a cada grupo que expone sobre su monumento.

Al término de cada exposición cada miembro de los diferentes grupos tiene que cumplimentar una coevaluación sobre sus compañeros [[Anexo VII](#) de la SA]. De esta manera se recabará información sobre aquellos alumnos que hayan trabajado más y los que menos en el desarrollo de la tarea, así como las dificultades que se han planteado a lo largo de la misma.

- Temporalización: una sesión

- Aspectos positivos:

Las exposiciones fueron bastante trabajadas y los grupos hicieron todo lo posible por comunicar en lengua francesa. Hay que destacar que esta sesión fue muy productiva no solo por las propias exposiciones sino también por el intercambio de información entre los diferentes grupos, quienes se preocuparon de abordar todas las partes establecidas por el profesor de manera que se crease una visión general de cada monumento en cada discente. Asimismo, hay que destacar la espontaneidad de los aprendientes y la predisposición a interactuar en francés cuando llegó el turno de preguntas.

- Aspectos negativos:

Pese a que los aprendientes tenían clara la tarea que debían abordar desde el inicio, algunos de ellos se negaron a expresarse en francés ante sus compañeros y a ser evaluados por este motivo.

- Propuestas de mejora:

Para favorecer la interacción oral en lengua francesa de aquellos alumnos que se mostraban reacios a hablar ante sus compañeros y a ser evaluados, debemos intentar crear un clima de confianza en el aula y facilitar herramientas para mejorar la confianza de dicho alumnado.

Actividad 6: *Trivial des monuments*

Durante la última sesión de la SA se abordará la tarea final que siguiendo el tema vertebrador de este TFM será un juego: se trata de un juego de cartas con el que los alumnos podrán poner en práctica todos los contenidos que se han abordado en las exposiciones. Los discentes tendrán que configurarse en los mismos grupos que los días anteriores y se jugará al *Trivial des monuments*. Dicho juego consiste en repartir 5 tarjetas [[Anexo XI](#) de la SA] a cada grupo y, siguiendo el esquema del clásico juego de mesa, se hará uso de un dado y según el color los demás grupos tendrán que responder a la pregunta que proponga el juego.

Se puede decir que se fomenta la movilización del criterio décimo del currículo canario de la materia de Segunda Lengua Extranjera referente a los contenidos culturales y su competencia clave asociada de Conciencia y Expresiones Culturales, ambos elementos cobran especial relevancia en la presente unidad pues se trata de fomentar un aprendizaje de la lengua contextualizado en su cultura.

- Temporalización: una sesión
- Aspectos positivos:

Como ya se ha hecho en otras actividades el objetivo es que los aprendientes interioricen la información más relevante que se abordan en las exposiciones, de esta manera obtendrán una visión general sobre algunos monumentos históricos importantes de la Francia continental.

Podemos decir que la totalidad del alumnado tomó parte activa del juego, con el objetivo de hacer a su equipo vencedor del mismo.

- Aspectos negativos:

Pese a las advertencias del profesor, en determinados momentos, se perdía el control de la clase o el hilo del juego. Aunque son contrariedades poco significativas el docente siempre tiene que estar atento al correcto desarrollo de la tarea.

- Propuestas de mejora:

Sería conveniente que todos los aprendientes pudieran escuchar todas las exposiciones, pues de esta manera el abanico de preguntas podría ser mucho más amplio.

Una vez recopilados los datos, hecho el vaciado de las encuestas y habiendo presentado las tendencias generales, podemos destacar que:

- En general, para los discentes se enseña en el aula de FLE cultura francófona pero no en la medida suficiente. Para aquellos que cursan la materia de Francés en la modalidad de Ciencias resulta claramente insuficientes los contenidos culturales abordados en el aula.
- El juego es utilizado como recurso didáctico sobre todo en los cursos más altos de la ESO. Para la modalidad de Letras es muy utilizado en materias como Historia e Inglés y para el alumnado de Ciencias en Matemáticas y Física y Química. Resulta curioso que una amplia mayoría del alumnado de esta última rama, considera el juego como una buena herramienta para la clase de Francés pero tiene reticencias a usarlo como método evaluador.

4.3.1. Propuesta de mejora. Si bien cada una de las actividades anteriormente expuestas y explicadas cuenta con su propia propuesta de mejora, es conveniente hacer una valoración general y proponer una serie de aspectos mejorables que podrían ser aplicables a la Situación de Aprendizaje en su conjunto. Podemos destacar las siguientes:

- Se ha de explicar y organizar el funcionamiento de los juegos como recurso didáctico. Hay que hacer entender a los discentes que se trata de una herramienta didáctica a través de la cual se va a aprender y que está supeditada a una serie de normas y de directrices.
- La configuración por escrito y consensuada entre alumnos y docente de las normas que regirán los juegos que se realicen a lo largo de la SA, cuyo objetivo sería que el alumnado pueda acceder a las mismas en cualquier momento, pues de esta manera se agilizará el desarrollo de las actividades lúdicas en el aula.
- El consenso en materia de plazos. Una buena propuesta es acordar las fechas para la entrega de tareas entre todos y diseñar una serie de repercusiones para aquel

alumnado que no se ajuste a las mismas. De esta manera se favorecerá la igualdad de oportunidades pues los discentes que cumplan los plazos acordados no pueden obtener la misma calificación que aquellos que no lo hacen.

- En cuanto al contenido gramatical de la unidad, es conveniente realizar previamente un repaso general de los puntos relevantes que se abordarán a lo largo de la SA pues facilitará el desarrollo de las actividades lúdicas que se proponen a continuación.
- Establecer el empleo de la lengua meta desde el momento en que el profesor llega al aula de la asignatura de Francés, pues de esta manera el alumnado desarrollará herramientas lingüísticas para comprender y hacerse entender en L3.
- Para que pueda darse el contexto expresado en el punto precedente, se debe favorecer la interacción oral en lengua francesa de aquellos alumnos que se muestran reacios a hablar ante sus compañeros y a ser evaluados por ese motivo, hay que intentar crear un clima adecuado en el aula y facilitar herramientas para mejorar la confianza de dicho alumnado.

En síntesis, hemos de poner de manifiesto desde el inicio de la propuesta sus objetivos y cómo se van a lograr. En el caso que nos ocupa, se ha de hablar de la cultura francesa como una parte integrante de su expresión más amplia: la cultura francófona y adelantar el uso de los materiales didácticos como herramienta metodológica a través de la cual se estudiarán, revisarán y evaluarán ciertos contenidos que se van a abordar. Pues, como apunta Castrillón Díaz (2017, p. 90): “cuando se usa un juego en la clase, el estudiante se transforma y cambia su conducta de aprendizaje, mostrándose más relajado, confiado, desinhibido y con grandes deseos de aprender para ganar”.

5. Análisis de las encuestas finales

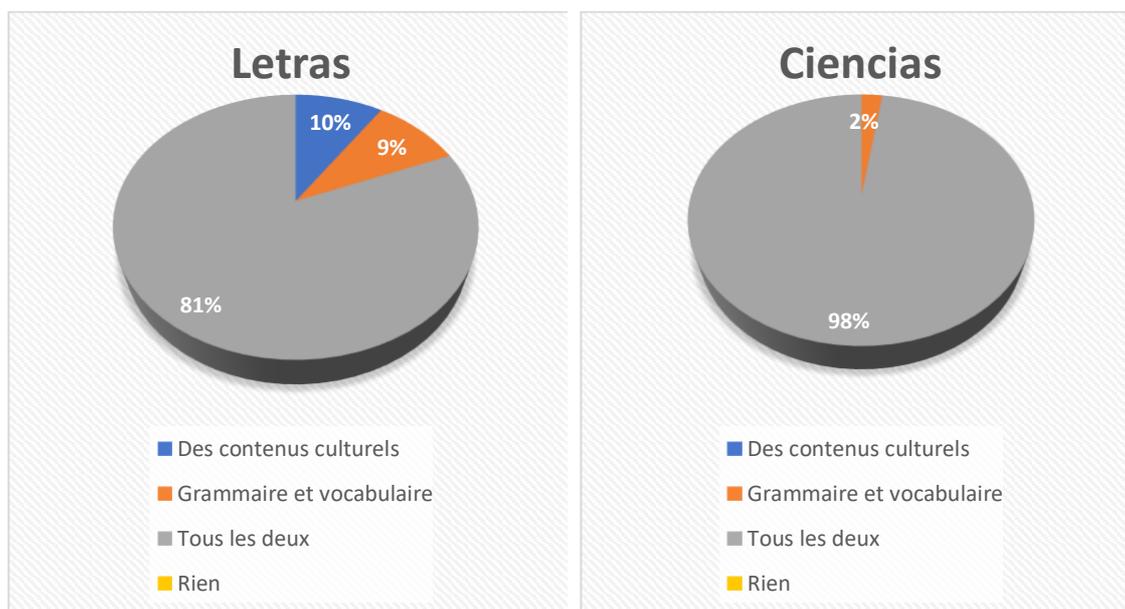
Una vez abordada la propuesta de innovación que se propone en este TFM, basada en la introducción del juego como recurso didáctico para enseñar contenidos culturales en el aula de la Segunda Lengua Extranjera (Francés), consideramos necesario realizar una segunda encuesta al alumnado [[Anexo C](#)]. En este caso, el objetivo es observar los efectos que la SA ha tenido en los discentes y así poder observar las coincidencias y los desajustes que se han producido entre las encuestas realizadas antes de poner en práctica la propuesta y al finalizarla. A continuación, se presenta el análisis de los resultados obtenidos:

▪ Datos previos:

- Total de alumnos encuestados: 75
- Alumnos encuestados por modalidades:
Letras: 32 (1 ausencia)
Ciencias: 43 (2 ausencias)
- La encuesta fue realizada en horas de tutoría por lo que ni el profesor de la materia ni el profesor en prácticas estaban presentes.
- Algunas de las evidencias de esta encuesta se encuentran en el [Anexo D](#) del presente trabajo.

▪ Resultados de las encuestas obtenidos por modalidades:

Pregunta 1: *À ton avis, qu'est-ce que tu as appris dans cette unité ?*



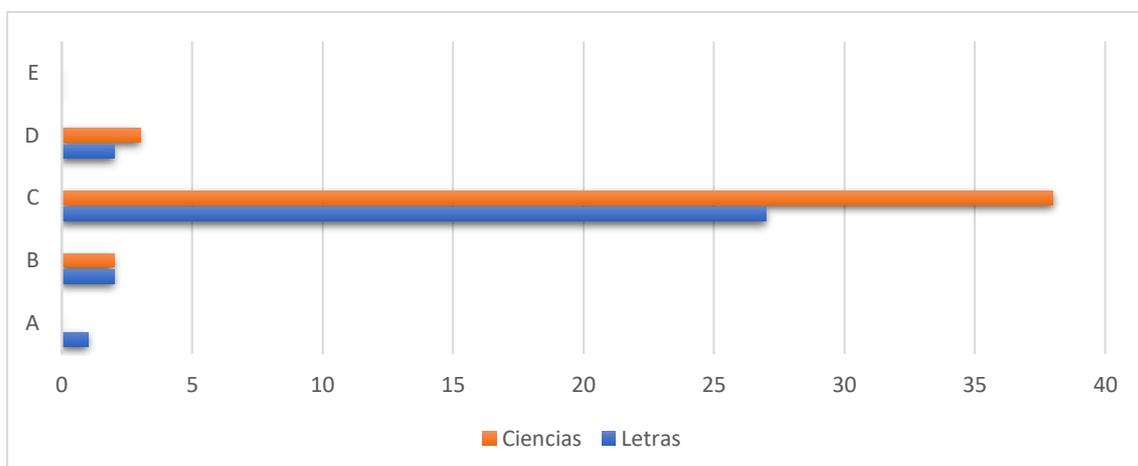
Interpretación de los resultados

Esta primera cuestión resulta muy esclarecedora, pues, sin lugar a dudas, la amplia mayoría del alumnado considera que la unidad que se ha abordado en la propuesta de innovación se ha aprendido gramática y vocabulario, así como contenidos culturales. Lo que arroja un primer dato satisfactorio, pues este era uno de los objetivos principales de nuestra propuesta.

Por otro lado, hay que atender a los pequeños porcentajes que se desvinculan de lo anteriormente dicho, pues hay discentes que se decantan por una de las opciones- gramática y vocabulario o contenidos culturales- pero no todo a la vez. En el caso de la modalidad de Letras esta diferencia se podría deber al alto porcentaje de faltas de asistencia del alumnado, pues hubo alumnos que se perdieron algunas clases en las que se abordaron contenidos importantes. En el caso del 2% de los aprendientes de Ciencias que consideran que se le ha dado más importancia a la gramática y vocabulario podría explicarse atendiendo a las dificultades que entrañó aprender el condicional, pues como se ha apuntado, era un tiempo verbal nuevo en el que se tuvo que hacer bastante hincapié.

Pregunta 2: Signale l'option correcte :

- a) *C'est la première fois que j'apprends culture cette année.*
- b) *C'est n'est pas la première fois que j'utilise les jeux pour apprendre culture.*
- c) *C'est la première fois que j'utilise les jeux pour apprendre culture.*
- d) *Les jeux sont un bon outil mais non pour apprendre culture.*
- e) *Je n'ai rien appris.*



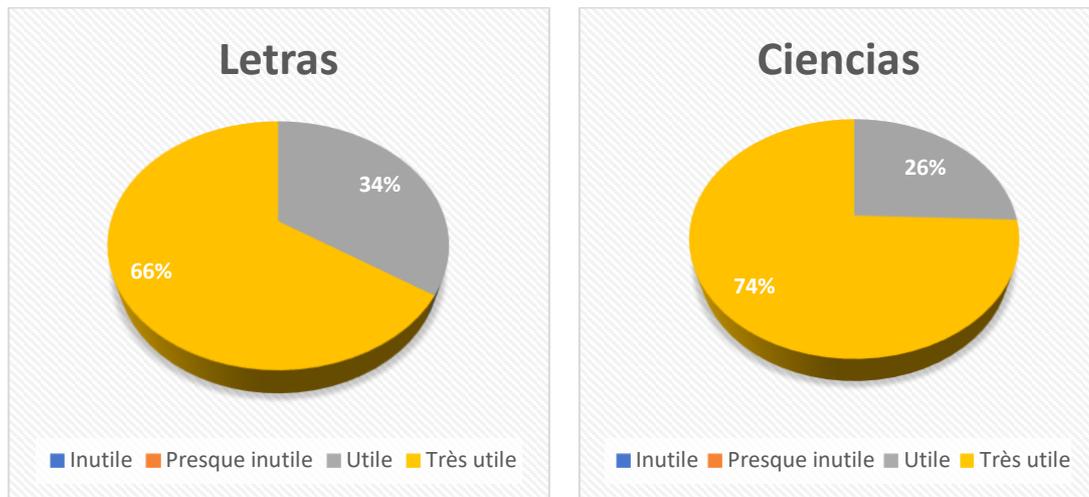
Interpretación de los resultados:

Lo primero a lo que hay que atender si analizamos esta segunda pregunta es que la opción E, “Je n’ai rien appris”, ha quedado desierta en ambas modalidades lo que pone de manifiesto que, independientemente de lo que opine cada alumno, algo se ha aprendido. El diagrama de barras pone de manifiesto, sin lugar a equivoco, que la mayoría de los discentes han elegido la opción C, pues para ellos es la primera vez que utilizan los juegos como recurso didáctico para aprender cultura. Se puede constatar, una vez más, que este recurso no es de frecuente uso en el aula de FLE si bien se han venido poniendo de manifiesto sus beneficios en los últimos decenios, pues como apunta Silva (2008, p. 27): “Le jeu en tant qu’outil pédagogique, sous ses diverses formes, peut favoriser l’enseignement et l’apprentissage d’une langue”.

Los siguientes porcentajes más altos los reúne la respuesta B: “Les jeux sont un bon outil mais non pour apprendre culture”. Existe un porcentaje de alumnado que se mantiene reacio a la utilización del juego en el aula para aprender cultura. Esto se podría deber al cambio que se produce en la rutina del estudiantado, si bien, es igualmente respetable su opinión. Asimismo, hay un pequeño porcentaje que se decanta por la opción B, pues no es la primera vez que han hecho juegos para aprender cultura. Como ya se ha señalado anteriormente, esto se debe a la utilización de pequeños juegos de rol que ha puesto en práctica el profesor a lo largo del presente curso académico.

Finalmente, hay que hacer referencia al porcentaje de discentes de la modalidad de Letras que apunta que “C’est la première fois que j’apprends culture cette année” (opción A). Pues como se abordó en el análisis de los grupos hay alumnos que no han cursado la materia antes o llevan tiempo sin hacerlo.

Pregunta 3: Comment valorises-tu l'utilisation des jeux ?

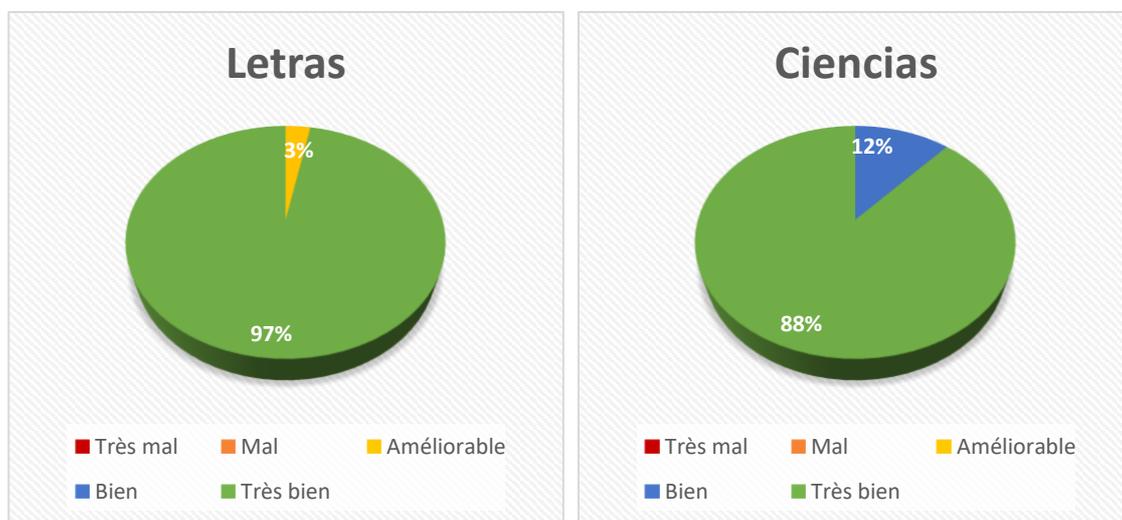


Interpretación de los resultados:

Atendiendo a ambas gráficas, las opciones que hacen referencia a la inutilidad de la utilización de los juegos quedan desiertas. Lo que apunta que el alumnado en general valora positivamente la utilización de dicho recurso didáctico.

Como vemos las respuestas se mueven en las opciones de “Utile” (en gris) y “Très utile” (en amarillo). El alumnado de Ciencias valora en casi tres cuartas partes la implementación del juego en el aula como muy útil, mientras que el 26% solo se aventura a decir que es “útil”. Letras, por su parte, divide más el resultado otorgándole un 68% a la valoración más alta y un 34% a la opción que queda por debajo “Útil”. Claramente la mayoría se decanta por la idoneidad de esta herramienta didáctica si bien algunos discentes se aventurarían a mejorarla de alguna manera.

Pregunta 4: *Crois-tu que les jeux ont été bien employés par le professeur (1-minimum/5-maximum) ? Quels changements ferais-tu ?*



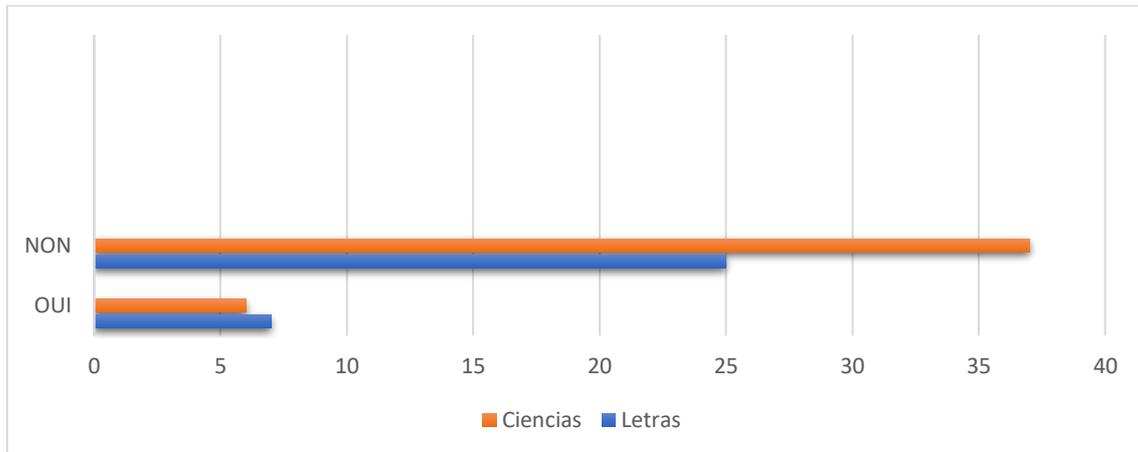
Interpretación de los resultados:

Si se analiza la primera parte de la presente pregunta nos damos cuenta que en ambas gráficas el color verde predomina, es decir la opción “Très bien” es la más seleccionada por los alumnos. Esto quiere decir que los aprendientes valoraron muy positivamente el empleo de los juegos como recurso didáctico llevado a cabo por el profesor de Francés. Esto podría deberse a diversos factores, los cuales se pondrán de manifiesto de manera más concreta en la novena pregunta del presente cuestionario.

Ahora, si atendemos a los porcentajes minoritarios, nos percatamos que se tiñen de un color diferente para los alumnos de cada modalidad: los de Letras apuntan que la utilización de los juegos es mejorable (en amarillo) y los de Ciencias se decantan por la opción de “Bien” (en azul). Para los aprendientes que han elegido estas opciones y, atendiendo a la segunda parte de la pregunta, habría que hacer un uso de las TIC más elevado y hacer los juegos en un periodo más corto de tiempo pero repartidos en las dos horas semanales con las que cuenta la materia de Francés.

Si se intentan justificar estas debilidades que ha puesto el alumnado de manifiesto sería por la falta de tiempo, pues la SA se encuadró al final del curso académico donde había que abordar ciertos contenidos y se debía realizar antes de que el alumnado partiera a su viaje de fin de curso.

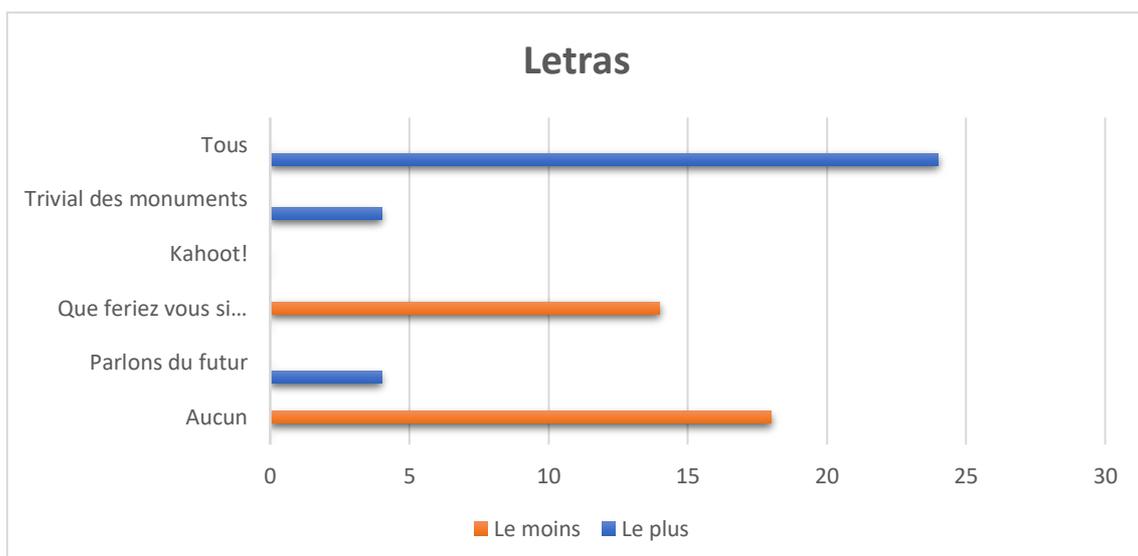
Pregunta 5: *As-tu utilisé avant ces types des jeux pour apprendre culture ? Lequel ?*

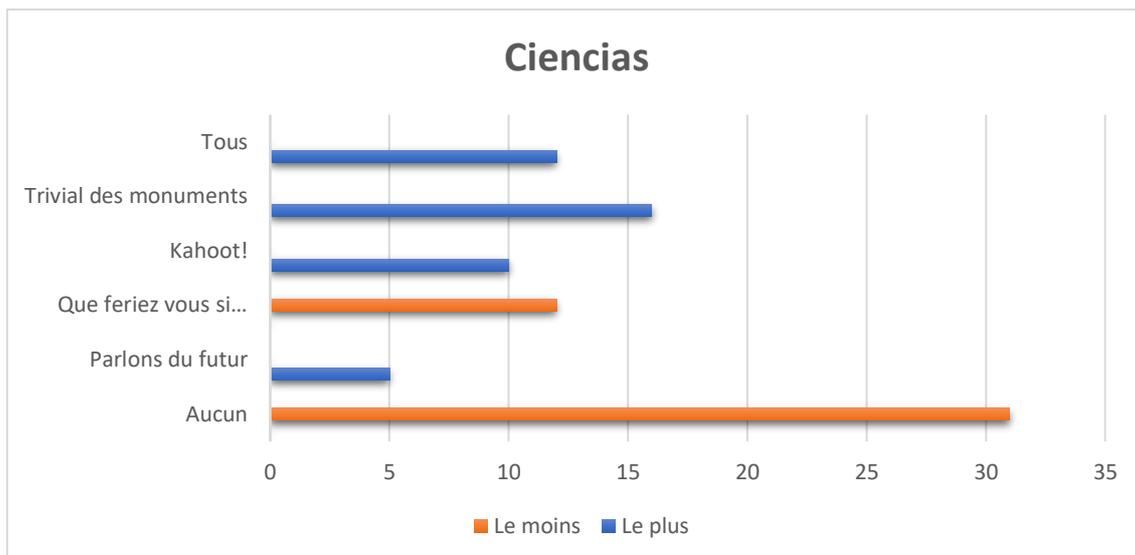


Interpretación de los resultados:

Como se puede observar la amplia mayoría del alumnado se decanta por la opción de “NON”, pues es la primera vez que abordan la clase de FLE a través de juegos. Por otra parte, hay un porcentaje de alumnos que apunta que sí los han utilizado y, como señalan en la segunda parte de la cuestión, se refieren a juegos realizados en otras materias a través de los cuales aprendieron algunos datos sobre cultura, señalan la asignatura de Historia como una de las que más integra los juegos como recurso didáctico.

Pregunta 6: *Quel est le jeu que tu as aimé le plus ? Et le moins ?*





Interpretación de los resultados:

En esta ocasión, comenzaremos atendiendo al diagrama de barras de la modalidad de Letras, en el que el alumnado apunta, con diferencia ante las demás respuestas, que no podrían elegir un juego en concreto como el que más les ha gustado, por este motivo señalan la opción “Tous” y, por consiguiente, en el juego que menos les ha gustado se decantan por “Aucun”, es decir “ningún juego les ha gustado menos”. En cuanto a la propuesta didáctica que les ha resultado más atractiva, los porcentajes son iguales para los juegos *Trivial des monuments* y *Parlons du futur*, a través de los cuales se aprendieron contenidos culturales (en el primero) y contenidos gramaticales (en el segundo). Sin embargo, si se hablara del juego que menos les gustó, sería *Que feriez-vous si...*, lo que podría ser causa no solo del juego en sí, sino, como ya se ha abordado con anterioridad, a las dificultades que tuvieron al aprender a formar este nuevo tiempo verbal y a ponerlo en práctica. Destacamos igualmente, que los discentes de esta modalidad no eligen la opción de *Kahoot!* ni positiva ni negativamente, esto se podría deber a que es una herramienta usada en otras materias y no les causó gran sorpresa como sí hicieron los otros juegos.

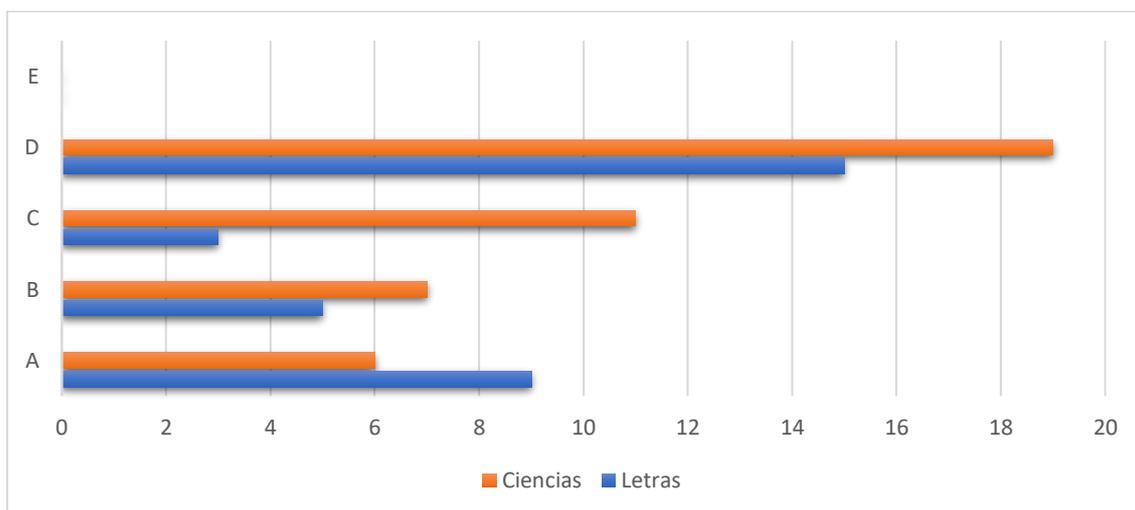
Los discentes de Ciencias, por su parte, otorgan el mayor porcentaje al juego *Trivial des monuments* como el que más les ha gustado, esto podría deberse a la gran interacción que se produjo en el aula y el componente de rivalidad entre los equipos que querían saberlo todo para llegar a colocarse en el pódium. Por detrás quedan las opciones de “Tous”, *Kahoot!* y *Parlons du futur* respectivamente. El alumnado llegó a olvidar que estaban siendo evaluados. Lo más destacable es que los discentes de esta modalidad le otorgan un gran porcentaje al empleo de la plataforma *Kahoot!* y, por consiguiente, se

pone de manifiesto su gusto por el uso de las TIC en el aula. En cuanto a las propuestas con menos aceptación se encuentra, en primer lugar, la opción que indica que ninguno fue el juego que menos les gusto (“Aucun”), es decir, los discentes encontraron de su gusto la totalidad de las actividades lúdicas que se propusieron. Esta opción es seguida, como en el caso del alumnado de Letras, por el juego *Que feriez-vous si...* cuyas causas podrían ser las mismas que se expusieron en el párrafo anterior, pues independientemente de la modalidad, el condicional resultó difícil a la mayoría del alumnado.

Pese a todo ello, podríamos concluir que los juegos tuvieron gran aceptación por parte de todos los aprendientes y, salvando las diferencias, todos han puesto de manifiesto su valoración positiva de los mismos.

Pregunta 7: *Qu’est-ce que tu as aimé le plus de cette unité ? (Plusieurs réponses sont possibles).*

- a) *Apprendre contenus que l’on n’aborde pas habituellement en cours.*
- b) *L’utilité des contenus.*
- c) *Ne pas avoir d’examen.*
- d) *Apprendre de manière ludique.*
- e) *Autres*



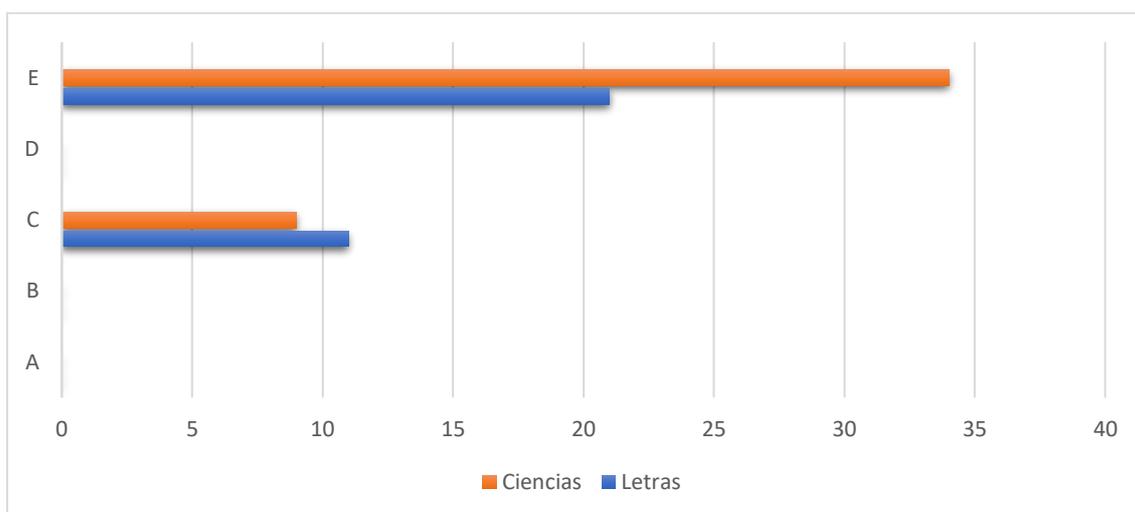
Interpretación de los resultados:

En las respuestas de la séptima pregunta, el alumnado de ambas modalidades se decanta por la opción D, es decir “Apprendre de manière ludique”, se le da al componente lúdico la mayor importancia. Se trata de una manera diferente de abordar los contenidos de manera que el alumnado no tenga la carga que supone un examen a las alturas de curso de la que se ha hablado. Las demás opciones sí muestran unas mayores diferencias si atendemos a las modalidades de estudio:

- Para los aprendientes de la modalidad de Ciencias (en naranja) la repuesta más escogida ha sido la C (“Ne pas avoir d’examen”) esto se podría deber a lo que ya se ha nombrado antes, lo alumnos le dan importancia a no tener examen pues en el final del curso académico se encuentran inmersos en una vorágine de trabajo para las diferentes materias. Es por esto que valoran positivamente la utilización de un recurso didáctico lúdico para aprender contenidos. La respuesta que sigue en mayor porcentaje es la opción B (“L’utilité des contenus”) la explicación a la elección de esta respuesta podría ser el viaje de fin de curso que realizarían los alumnos a Paris, pues se abordan en la unidad contenidos que después podrían constatar y poner en práctica en aquella ciudad. Por último, los alumnos que se decantan por la opción A (“Apprendre contenus que l’on n’aborde pas habituellement en cours”) consideran interesante la propuesta debido a que sus contenidos no se abordan muy habitualmente en el aula de FLE. Nos percatamos, una vez más, del escaso tratamiento que se le suele dar a los aspectos culturales.
- En cuanto al alumnado le Letras, los resultados son totalmente opuestos a los de la modalidad ya analizada, pues para ellos la respuesta más relevante es la A (“Apprendre contenus que l’on n’aborde pas habituellement en cours”) y la menos la C (“Ne pas avoir d’examen”). Es decir, consideran más importante el aprendizaje de los contenidos culturales que, según el criterio de los aprendientes, no se suele abordar con mucha frecuencia y le otorgan menos peso a no tener examen. Tampoco se puede olvidar que señalan también la respuesta B (“L’utilité des contenus”) en un porcentaje importante que se debería, principalmente, a las mismas razones que sus compañeros de Ciencias.

Pregunta 8: *Qu'est-ce que tu as aimé le moins de cette unité ? (Plusieurs réponses sont possibles).*

- a) *Apprendre contenus que l'on n'aborde pas habituellement en cours.*
- b) *L'utilité des contenus.*
- c) *Ne pas avoir d'examen.*
- d) *Apprendre de manière ludique.*
- e) *Autres*



Interpretación de los resultados:

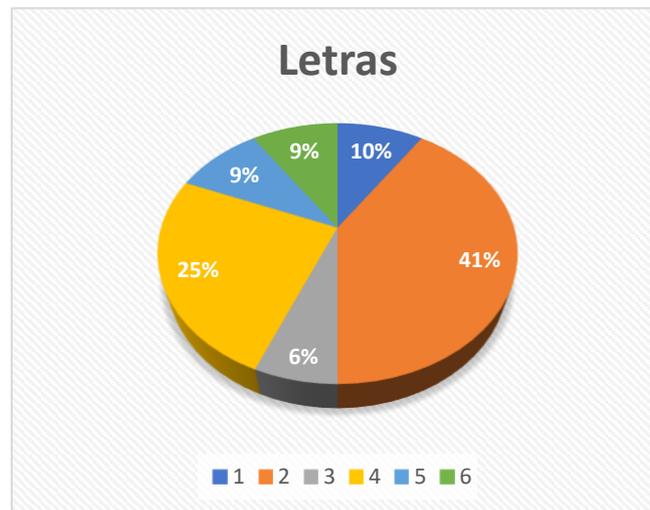
En cuanto aquellos aspectos que el alumnado no ha encontrado tan atractivos, las respuestas se dividen en ambas modalidades en solo dos opciones, en mayor medida la E “Autres” seguida de la C “Ne pas avoir d’examen”. Estas respuestas se podrían analizar de la siguiente manera:

- Por una parte, el alumnado de Ciencias cuenta con un porcentaje de alumnado que en contraposición con los compañeros que señalaban la opción C en la pregunta precedente, opinan que lo que menos les ha gustado es no tener examen, de manera que estudian determinado contenido y quizás, suponga menos trabajo. Si hablásemos de la opción más elegida, la E, el alumnado de Ciencias opina que lo que menos le ha gustado es contar con poco tiempo, de manera que se han abordado pocos juegos y casi ni se pudo hablar de la cultura francófona.
- Por otra, algunos discentes de la modalidad de Letras también ponen de manifiesto su predilección por hacer un examen. En cuanto a las razones por las que marcaron la opción E, se centran más en que no calificarían nada como lo que menos les

gustó y, en consonancia con sus compañeros de Ciencias, apuntan al poco tiempo con que se contó para realizar los juegos.

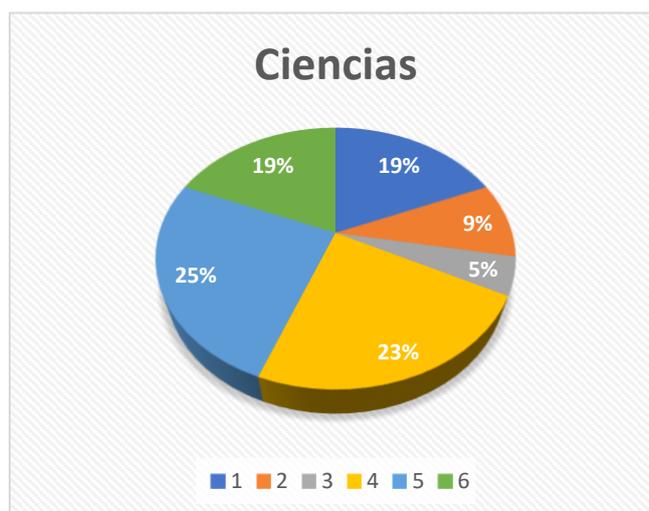
Si hiciéramos una valoración general de esta pregunta nos damos cuenta que el alumnado está muy dividido en cuanto a la visión del examen como elemento evaluador. Pues unos lo ven como un estrés añadido mientras que otros lo abordarían con más facilidad. En cuanto a las razones expuestas en la respuesta E, tienen que ver sobre todo con la temporalización, pero como ya se apuntó, la unidad debería realizarse en unos plazos de tiempo fijos.

Pregunta 9: *Exprime ton opinion personnelle à propos de cette unité.*



Leyenda:

1	Forma entretenida de aprender que te ahorra estudiar tanto.
2	Clases interactivas, no solo habla el profesor.
3	El juego ha ayudado a aprovechar el poco tiempo con que se contaba.
4	El juego permite trabajar juntos y si hay alguna duda ayudarnos entre nosotros.
5	Aprender contenido útil de manera lúdica, motivadora y nueva.
6	No hubo examen y sin esa presión aprendí más.



Leyenda:

1	Forma entretenida de aprender cultura sin necesidad de examen.
2	El juego como elemento motivador.
3	Propuesta interesante, divertida y dinámica.
4	Valoro mucho la creatividad para hacernos aprender de una nueva forma.
5	Más libertad para interactuar entre nosotros.
6	Gracias a los juegos aprendimos muchos datos curiosos. Al no tener exámenes estábamos más relajados.

Interpretación de los resultados:

Como ocurrió en la encuesta preliminar, en esta última pregunta de opinión personal, que se pide al alumnado expresar su opinión a propósito de la SA llevada a cabo, cada modalidad ha configurado sus propias respuestas, de las cuales se han extraído las frases que se presentan en las leyendas, pues son las propias que el alumnado escribe o expresan esa idea. Como podemos recordar, las expectativas que los discentes tenían de la implementación del juego como recurso didáctico en la clase de Segunda Lengua Extranjera (Francés) eran bastante altas, por lo que se puede apuntar que, de manera general aquellas previsiones se han cumplido. El análisis que podemos hacer atendiendo a las modalidades de estudio es el siguiente:

- El alumnado de Letras apunta, claramente que lo que más valora es la interacción que se ha producido en el aula (41%, en naranja), pues no se ha tratado de una clase instructiva en la que el profesor habla y los discentes se limitan a escuchar más allá de eso, ellos han podido participar igualmente y ayudarse entre ellos. Con esto tiene que ver el segundo gran porcentaje de respuestas (25%, en amarillo)

donde los aprendientes destacan positivamente la oportunidad que se les ha brindado para poder ayudarse entre ellos y así alcanzar todos los mismos conocimientos. Los porcentajes más bajos tienen que ver con la motivación que les ha otorgado la utilización de los juegos pues se trata de una manera divertida y diferente de aprender los contenidos que se tienen que abordar. Por último, destacaremos el porcentaje del 9% (en verde) pues son aquellos alumnos que valoran positivamente el hecho de no tener examen, pues para ellos, sin esa presión añadida se aprende más.

- Atendiendo a la gráfica de la modalidad de Ciencias, el mayor porcentaje (25%, en azul claro) también tiene que ver con la interacción y la cooperación en el aula a la hora de afrontar los juegos. El siguiente porcentaje (23%, en amarillo) son aquellos alumnos que han decidido valorar la creatividad del profesor al preparar los juegos que ha llevado al aula, para los discentes se trataba de aprender jugando, pero más allá de eso, como algunos apuntaban, el docente tiene que saber diseñar el juego que pondrá en práctica. Los siguientes dos porcentajes empatados en un 19% (en azul oscuro y verde) tienen que ver con la no realización de exámenes, una vez más el alumnado muestra su predilección por aprender de forma lúdica y ser evaluados a través de ello, en lugar de aprender contenidos de memoria para un examen. Finalmente, hay que atender a los porcentajes más pequeños en la gráfica, pues son alumnos que valorizan la motivación que ofrece el juego en el seno del aula, lo presentan como un recurso nuevo y dinámico a través del cual el aprendizaje y el estudio se hacen más fáciles.

5.1. Reflexiones finales

De manera general, si se relacionasen las encuestas previas con las encuestas finales, se podrían señalar las siguientes conclusiones:

- El alumnado cumple sus expectativas en relación con la utilización del juego como recurso didáctico en el aula de FLE.
- Las propuestas lúdicas crean gran motivación y facilitan al alumnado la adquisición del conocimiento.
- Siguiendo el planteamiento del punto anterior y, pese a las diferencias que se han venido poniendo de manifiesto en alumnos de ambas modalidades, la sustitución del examen clásico por los juegos, permite a los aprendientes abordar los contenidos de manera más distendida y fijar mejor los conocimientos.

- El alumnado apuntaba en las encuestas previas que el juego propiciaba la interacción en el aula. Se pudo constatar que los discentes interactuaban en lengua francesa y, además, valoraban muy positivamente la posibilidad de participar en las sesiones de clase, pues el docente no era el único que hablaba.

Se puede afirmar pues que los discentes cumplieron sus expectativas y que la Situación de Aprendizaje propuesta fue aceptada por la mayoría, calificándola de una propuesta novedosa, dinámica e interactiva con la que se facilitaba el estudio de contenidos culturales en el aula de FLE.

6. Conclusiones

Fruto de la gran cantidad de estudios pedagógicos y metodológicos que han visto la luz en los últimos decenios, el profesorado cuenta con innumerables recursos que puede implementar dentro del aula. Atendiendo a estas perspectivas de avance e innovación educativa, el presente Trabajo de Fin de Máster se ha propuesto contribuir a engrosar dicho abanico de posibilidades con una práctica que permite el estudio del Francés desde perspectivas nuevas situando siempre en el epicentro del proceso de enseñanza-aprendizaje al verdadero protagonista: el alumno.

En este sentido, y como se ha podido ir viendo a lo largo de todo el trabajo, se ha propuesto adaptar una parte de los contenidos correspondientes al 4.º curso de la ESO en la materia de Segunda Lengua Extranjera, aplicando el juego como herramienta en la clase, otorgándole un matiz lúdico y motivacional a través del cual el alumnado fuera capaz de llegar a desarrollar por sí mismos –o buscando ayuda en sus compañeros– una conciencia cultural del mundo francés. Las actividades lúdicas permitieron que los discentes fueran parte activa de todo su proceso de enseñanza-aprendizaje, pues el docente se convirtió en guía y abandonó la visión tradicional de transmisor de todo el conocimiento.

Una vez abordada la propuesta de innovación pedagógica en el aula y recogidos los resultados de las encuestas diseñadas para el alumnado, se pudo observar que los discentes, al menos en la materia de Francés, no estaban acostumbrados a utilizar el juego como herramienta didáctica. Desde el inicio, con las encuestas previas, los alumnos pusieron de manifiesto sus expectativas positivas hacia la unidad que se iba a abordar. Asimismo, mostraron su interés hacia los contenidos culturales y a estudiarlos desde una perspectiva lúdica. Atendiendo a los resultados de las encuestas finales, se puede apuntar a que los aprendientes asimilaron mejor los contenidos que se trataron pues se les presentaban de una manera atractiva para ellos. Lo más destacable fue la posibilidad de interacción entre el propio alumnado, pues, de esta manera, se ayudaban unos a otros con el fin de superar los juegos, en otras palabras, asimilar los contenidos que se iban abordando.

Todo ello indica que la motivación y las expectativas positivas de los aprendientes dependerán, en gran medida, de la metodología que proponga el profesorado pues, como se ha apuntado hay que, por un lado, otorgar al alumnado el papel protagonista en el aula y, por otro, cambiar la perspectiva del docente como refugio de todos los saberes y normalizar la relación alumnado-profesor.

Si bien se trata de una metodología laboriosa, numerosos son los beneficios de implantarla en el aula. El profesor, no pasa por alto sus deseos de conectar con su público e intenta buscar lo mejor para ellos, de esta forma diseñará situaciones de aprendizaje con las que el alumnado se sienta atraído y dispuesto a aprender una determinada materia. Por su parte, debe conocer bien al grupo-clase y confeccionar juegos que se adapten a este, de tal manera que se cumplan los objetivos que proponga la actividad. Pese a ello, esta herramienta didáctica promete resultados positivos en el alumnado, pues cuenta con muy buena acogida y se le pueden asignar una gran cantidad de usos en el seno del aula. Asimismo, hay que señalar que se trata de una excelente estrategia para potenciar no solo a la adquisición de las Competencias Lingüística (CL) y la de Conciencia y Expresiones Culturales (CEC) en nuestro caso, sino que, más allá, la utilización del juego como recurso didáctico en el aula de Francés permite que todas las competencias clave (recogidas por la legislación vigente y contempladas en el MCERL) –en mayor o menor medida– formen parte del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Podemos destacar:

- Se trabaja la Competencia Digital (CD) pues las TIC pueden ser el soporte del juego que se lleve a la práctica en el aula.
- Dado que se trata de propuestas en las que el alumnado debe ser capaz de posicionarse como protagonista de la actividad lúdica, se potencia la competencia de Aprender a Aprender (AA), a través de la cual los discentes organizan sus conocimientos y tiempo en beneficio de un grupo para lograr su objetivo: ganar.
- El juego necesita de interacción en las clases, lo que permite al alumnado poner en práctica las Competencias Sociales y Cívicas (CSC) a través de las cuales interactúan con los compañeros de manera activa, participativa y democrática.
- El componente lúdico, igualmente, facilita el desarrollo de la creatividad y de las capacidades de abordar, planificar y gestionar proyectos. La competencia del Sentido y Espíritu Emprendedor (SIEE) pone en práctica las habilidades que tienen los alumnos para hacer de sus ideas actos de realidad.

Por todo lo anteriormente expuesto, podemos concluir en que la implementación del juego como recurso didáctico en el aula abre un abanico de posibilidades inmenso no solo al alumnado sino también al docente. Su validez en las clases de lenguas extranjeras es incuestionable, pues, además de trabajar todas las competencias clave, coloca al alumno en el puesto de protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

7. Bibliografía

- Byram, M., et al (2001): *Developping Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters. Recuperado de: <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258> [Consultado en línea el 16 de junio del 2019].
- Consejo de Europa 2002 (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (traducido por el Instituto Cervantes).
- Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, *Boletín Oficial de Canarias* núm. 136, de 15 de julio de 2016.
- Gil-Cepeda Pérez, M. A. (1994): “Aspectos lúdicos en la enseñanza del francés, lengua extranjera”. *Actas del II coloquio sobre los estudios de la filología francesa en la universidad española*. Edición Juan Bravo Castillo (27-37).
- Helme, L. et al (2014): *Le jeu en classe de fle: intérêts et pratiques*. Kansai. Institut Français du Japon. Recuperado de: <http://www.institutfrancais.jp/kansai/files/2014/09/RPK-2014-Article.pdf> [Consultado en línea el 30 de mayo del 2019].
- Huinzinga, J. (1972): *Homo ludens*. Madrid. Alianza Editorial.
- Iglesias Casal, I. (1997): “Diversidad cultural en el aula E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación. *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997)*. pp. 463-472. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=893231> [Consultado el 20 de junio de 2019].
- Intituto Cervantes (2004): *Diccionario de términos clave de español lengua extranjera*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm [Consultado el 20 de junio del 2019].
- Jiménez Rodríguez, M. M. (2008): *El juego como instrumento de motivación en el aula*. Recuperado de: <http://www.eduinnova.es/sept09/ELJUEGO.pdf> [Consultado el 10 de junio de 2019].
- Lamour, H. (1991): *Manual para la enseñanza de la educación deportiva*. España. Editorial Paidós.
- Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 diciembre.
- Martínez Arbelaiz, M. A. (2003): “El componente cultural en los cursos de español como L2: una propuesta de clase fuera de clase”. *El español, lengua del mestizaje y la*

- interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE: Murcia, 2-5 de octubre de 2002* (pp. 586-597). Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0586.pdf [Consultado el 20 de junio del 2019].
- Minerva Torres, C. (2002). “El juego: una estrategia importante”. *Educere*, 6 (19), 289-296.
- Miquel, L. y N. Sans (1992): “El componente cultural: un ingrediente más de las clases de Lengua”. *Cable* (6). Recuperado de: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/Elcomponentecultural:uningredientemasenlasclasesdelengua.pdf [Consultado el 20 de junio del 2019].
- Montero Herrera, B. (2017): *Revista de investigación. Pensamiento matemático*. “Experiencias docentes. Aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza: Una revisión de la Literatura” 1 (75-92). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6000065.pdf> [Consultado el 12 de junio del 2019].
- Paricio Tato, M. S. (2014): “Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras”. A Coruña. IES plurilingüe Elviña. Recuperado de: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf [Consultado el 15 de junio del 2019].
- Peláez Fernández, E. (sin fecha): “Cómo llevar la cultura invisible a la clase: una propuesta práctica en la clase de primaria”. Universidad de Delhi. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/delhi_2014/02_fernandez.pdf [Consultado el 20 junio del 2019].
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado* nº 3, 2015.
- Ríos Espinoza, M. y M. C. Ríos Espinoza (2009): “Johan Huizinga (1872-1945): Ideal caballeresco, juego y cultura”. *Konvergencias: Revista de Filosofía y Culturas en Diálogo* (21), 71-80. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3053746> [Consultado el 14 de junio del 2019].

- Rodríguez Abella, R. M. (2002): “El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras”. Salamanca. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/18/18_239.pdf [Consultado el 15 de junio del 2019].
- Rondeau, H. y B. de Janon Torres (2014): “Competencias culturales e interculturales: aplicación en la enseñanza del idioma francés”. Universidad de Santa María. Recuperado de: <http://publicaciones.usm.edu.ec/index.php/GS/article/view/42> [Consultado el 15 de junio del 2019].
- Sánchez Lobato, J. et al (1999): *Lengua y cultura en el aula de ELE*, Madrid, SGEL.
- Sapir, E. (1966): *El lenguaje*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Silva, H. (2008): *Le jeu en classe de langue*. Paris. CLE International.
- TLFi (2019): Trésor de la langue française informatisé. Recurso en línea: <http://atilf.atilf.fr> [Consultado el 16 de abril del 2019].
- Vanthier, H. (2009): *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris. CLE International.

ANEXOS

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

*La France des monuments***Sinopsis**

Con la presente Situación de Aprendizaje (en adelante SA), el alumnado de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria se adentrará en el aprendizaje de los contenidos culturales franceses inherentes a la asignatura de Segunda Lengua Extranjera (Francés) a través del juego y el aprendizaje lúdico. Partiendo de los contenidos adquiridos en el primer ciclo de la ESO, el alumnado estudiará no solo contenidos culturales y hablará con propiedad de la ciudad francesa por antonomasia, París, sino que también aprenderá a expresarse en futuro y a formular frases hipotéticas. Todo ello con vista a que los discentes se familiaricen con estos contenidos que, posteriormente, pondrán en práctica y utilizarán en su viaje de fin de curso a París.

Datos técnicos

Autor/a: Sergio Alejandro Martín Hernández

Centro educativo: CPEIPS Echeyde I

Tipo de Situación de Aprendizaje: Tareas

Estudio: 4.º de Educación Secundaria Obligatoria

Materias: Segunda Lengua Extranjera (Francés) SGN

Identificación Justificación:

La SA *La France des monuments* tiene por objetivo primero mantener despierto el interés del alumnado por la asignatura de Segunda Lengua Extranjera (Francés), al mismo tiempo que se entrenará, se desarrollará y se perfeccionará su competencia comunicativa en esta lengua. De igual manera, se busca la participación e implicación de los alumnos en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta SA trabaja contenidos básicos y sencillos y, aún más importante, cotidianos y útiles para los alumnos de 4.º de la ESO, se abordarán en ella temáticas variadas con un objetivo principal: el conocimiento cultural a través de los monumentos de Francia, las características de la ciudad de París y la expresión del futuro y de la hipótesis. Todo ello a través de un aprendizaje lúdico y centrado, sobre todo, en la expresión oral. Además, otro factor que ha de tenerse en cuenta es que esta SA favorece el trabajo en equipo y cooperativo y otorga al alumnado una herramienta útil para saber comunicar en lengua francesa.

Fundamentación curricular

Criterios de evaluación para Segunda Lengua Extranjera (Francés)

Código	Descripción
SGN04C01	Comprender el sentido general, la información esencial, los puntos principales y los detalles más relevantes en textos orales de longitud breve o media que traten sobre aspectos concretos o abstractos, con la finalidad de desenvolverse con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional/laboral.
Competencias del criterio:	Competencia Lingüística, Competencia Digital y Competencias Social y Cívica
SGN04C03	Producir textos orales breves o de longitud media, adecuados al receptor y al contexto, y relativos a asuntos cotidianos, generales o de interés propio, con la finalidad de comunicarse con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional/laboral.
Competencias del criterio:	Competencia Lingüística, Competencia Digital y Competencias Social y Cívica
SGN04C04	Interactuar de manera sencilla y coherente en breves intercambios orales claramente estructurados, 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 habituales en los ámbitos personal, público y educativo.
Competencias del criterio:	Competencia Lingüística, Competencia Digital y Competencia Social y Cívica
SGN04C06	Comprender la información esencial, los puntos más relevantes y detalles importantes en textos escritos, «auténticos» o adaptados, de longitud breve o media y bien estructurados, que traten sobre asuntos cotidianos o menos frecuentes, con la finalidad de participar con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional/laboral.
Competencias del criterio:	Competencia Lingüística, Competencia Digital y Competencia Social y Cívica
SGN04C08	Escribir textos de longitud breve o media, coherentes, de estructura clara y adecuados al receptor y al contexto, que traten sobre temas de su interés, o sobre asuntos cotidianos o menos frecuentes, con el fin de participar con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional/laboral.
Competencias del criterio:	Competencia Lingüística, Competencia Digital y Competencia Social y Cívica
SGN04C10	Aplicar a la comprensión y producción del texto los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos básicos y significativos de los países donde se habla la lengua extranjera, adaptando estos al contexto en que se desarrollan, respetar las convenciones comunicativas más elementales, mostrando un enfoque intercultural y una actitud de empatía hacia las personas con cultura y lengua igual o distinta, y desarrollar una visión creativa y emocional del aprendizaje propiciadora de la motivación y del pensamiento efectivo y divergente, con el fin de identificar la lengua extranjera como vehículo para el entendimiento entre los pueblos y de contribuir al pleno desarrollo personal, creativo y emocional del individuo.
Competencias del criterio	Competencia Lingüística, Competencias Sociales y Cívicas, Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor y Conciencia y Expresiones Culturales.

Fundamentación metodológica/concreción

Modelos de Enseñanza: enseñanza directiva, enseñanza deductiva, simulación, investigación grupal, juego de roles e investigación guiada.

Fundamentos metodológicos: Como se sabe, la lengua se presenta a los alumnos como una herramienta para comunicarse con otras personas, es un vehículo de suma importancia que une culturas, costumbres y pensamientos. Es un elemento vivo y ha de aprenderse y enseñarse en situaciones de comunicación que simulen la realidad o que sean reales, de esta forma el alumnado será el protagonista de esa situación de comunicación y encontrará una conexión clara de lo que se trabaja en las aulas con la realidad. Por consiguiente, la metodología que cobra mayor importancia es la del enfoque comunicativo, que se empleará conjuntamente con las que se exponen a continuación:

- Enfoque comunicativo: se emplea la metodología del enfoque comunicativo con el objetivo de entrenar y capacitar al alumnado para enfrentarse a situaciones de comunicación reales en lengua francesa, tanto orales como escritas.
- Método directo. la lengua francesa será el idioma empleado durante las sesiones de clase tanto de manera oral como escrita, dejando la lengua materna para hacer concreciones o explicaciones muy puntuales. Esto proporcionará resultados beneficiosos para los discentes, ya que escucharán y practicarán constantemente las estructuras de la lengua.
- Aprendizaje por tareas: además de las explicaciones impartidas por el profesor, los alumnos deberán realizar diversas tareas para afianzar y practicar los conocimientos, el vocabulario y la gramática (tanto en el tiempo de clase como tareas realizadas en casa). Todo ello como método de entrenamiento para abordar con éxito la tarea final de la presente SA.
- Metodología audiovisual: a través de diversos dispositivos electrónicos (facilitados por el centro o por el propio alumnado), los discentes consultarán una cantidad considerable de material real audiovisual, lo que comportará una gran fuente de documentos auténticos donde podrán nutrirse de información para la realización de las diferentes tareas propuestas en la SA.

[1] *Qu'est-ce que nous arrivera à l'avenir ?*

En la primera sesión comenzaremos a revisar y a trabajar la expresión del futuro en francés. Para ello, trabajaremos dos tiempos verbales: *Le futur proche* y *le futur simple de l'indicatif*. La clase se organizará en torno a una explicación por parte del docente sirviéndose de la ficha de trabajo *Le futur en français* [[Anexo I](#)], a través de la cual se revisarán y se practicarán los dos tiempos verbales expuestos anteriormente.

En la segunda, se seguirá revisando la expresión del futuro, para ello, los alumnos se configurarán por grupos y se harán una serie de juegos [*Parlons du futur* [AnexoII](#)] de los cuales se producirán frases en futuro (tanto en futuro próximo como en futuro simple) que serán evaluadas por el profesor.

Crterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/contexto	Observaciones
SGN04C04 SGN04C06 SGN04C08	- Fichas de repaso y de ejercicios [Anexo I]. - Las diferentes producciones escritas de cada uno de los alumnos resultantes de los juegos realizados [Anexo II].	- Gran grupo. - Pequeño grupo.	2	- Internet - Ordenador - Proyector - Pizarra - Fichas - Juegos	Aula.	Los agrupamientos serán configurados por el profesor y no excederán los 4 alumnos por casa uno de ellos. Tanto las actividades que se proponen en la segunda parte de la ficha <i>Le futur en français</i> como las frases producidas por los grupos en los juegos, serán entregadas al profesor para que este las corrija y obtener las primeras calificaciones del progreso del alumnado.

[2] *Que feriez-vous si...*

La segunda semana en la que se abordará esta SA, se introducirá el condicional presente en francés con el objetivo de que el alumnado sea capaz no solo de hablar en futuro sino también de formular hipótesis. Para ello se trabajará, en la primera sesión con la ficha *Le conditionnel en français* [[Anexo III](#)]. Se comenzará con la explicación del profesor para continuar después con el trabajo por parte del alumnado en la realización de los ejercicios que se proponen en la misma ficha.

En la siguiente sesión el alumnado se volverá a configurar en pequeños grupos con el objetivo de formular frases hipotéticas a través del juego *Que feriez-vous si...* [[Anexo IV](#)]. Se repartirá a cada grupo una serie de situaciones hipotéticas y el juego consistirá en responder entre todos los miembros de cada grupo a cada una de ellas. El final de la clase será dedicado a hacer una puesta en común de las diferentes propuestas de los grupos para cada situación y se votará por la respuesta más convincente para cada situación.

Criterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/contexto	Observaciones
SGN04C03 SGN04C04 SGN04C06 SGN04C08	- Fichas de repaso y de ejercicios [Anexo III]. - Las diferentes producciones escritas de cada uno de los alumnos resultantes de los juegos realizados [Anexo IV].	- Gran grupo. - Pequeño grupo.	2	- Internet - Ordenador - Proyector - Pizarra - Fichas - Juegos	Aula.	Las actividades propuestas en la ficha serán entregadas y evaluadas por el profesor como parte de la expresión escrita de la unidad.

[3] Préparation de l'activité « La France à travers ses monuments »

El alumnado se organizará en grupos de máximo 5 miembros y esta sesión será dedicada a la explicación de la actividad *La France à travers ses monuments*, que consiste en la selección de un monumento importante de Francia y su exposición en clase de SGN.

En primer lugar, se presentará al alumnado un ejemplo de exposición sobre la Torre Eiffel [[Anexo V](#)] (este monumento no será incluido en la lista de los posibles para exponer por parte de los discentes) que podrán usar como plantilla para la realización de sus exposiciones. A continuación, se especificará que los elementos que se evaluarán en esta actividad serán tres: la guía que deberán preparar con el monumento que les ha asignado el profesor [[Anexo VI](#)], el PowerPoint que realicen para apoyar su exposición y, finalmente, la propia exposición ante sus compañeros. Además, se pedirá a cada alumno una coevaluación sobre el trabajo que ha realizado su grupo [[Anexo VII](#)].

Una vez se han explicado las diferentes partes de la actividad el profesor repartirá un monumento a cada grupo [[Anexo XIII](#)]. La última parte de la clase será dedicada por los alumnos a la organización del trabajo y a la búsqueda de información.

Crterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/contexto	Observaciones
SGN04C01 SGN04C06 SGN04C08 SGN04C10	- La guía de la exposición [Anexo VI].	- Pequeño grupo.	1	- iPad - Internet - Ordenador - Proyector - Pizarra - Fichas de orientación para el trabajo.	Aula.	- El docente creará una lista con más de 40 monumentos importantes de la historia de Francia y será el encargado de asignarlos a los distintos grupos con el objetivo de que ninguno de ellos trabaje sobre la misma obra - Los grupos para la realización de esta actividad serán configurados por el profesor. - Los tres elementos evaluables señalados, se calificarán a través de rubricas confeccionadas por el profesor [Anexo VIII].

[4] *La ville de Paris*

Esta sesión estará dividida en dos partes, y su objetivo será el aprendizaje por parte del alumnado de contenidos culturales referentes a la ciudad de París (donde irán de viaje de fin de curso): ubicación en el mapa, curiosidades, historia, etc.

- El principio de la clase será dedicado a una exposición que llevará a cabo el profesor sobre la ciudad propiamente dicha ayudándose del soporte *PowerPoint* [[Anexo IX](#)] que, a su vez, hará partícipes a los alumnos con preguntas y curiosidades, así como comparaciones con nuestro país para así establecer diferencias entre ambos.

- La última parte, se llevará a cabo un juego para afianzar conocimientos a través del soporte *Kahoot!* [[Anexo X](#)]. El alumnado se configurará en grupos de no más de 4 personas para jugar en modo equipos, los equipos que resulten ganadores (los tres primeros) obtendrán una pequeña gratificación en la nota final del proyecto.

Crterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/contexto	Observaciones
SGN04C01 SGN04C03 SGN04C04 SGN04C06 SGN04C10	- Resultados del juego <i>Kahoot!</i>	Gran grupo. Pequeño grupo.	1	- iPad - Internet - Ordenador - Proyector - Pizarra	Aula.	En este caso, los grupos podrán ser confeccionados por el propio alumnado, además tendrán que poner un nombre al agrupamiento para poder jugar.

[5] *La France à travers ses monuments*

La séptima sesión de la presente SA será dedicada a la actividad titulada *La France à travers ses monuments* en la que el alumnado debe exponer ante sus compañeros el monumento de Francia que les ha asignado. La exposición constará de máximo 8 minutos por grupo y habrá un turno de preguntas en el que el alumnado debe proponer al grupo que expone un mínimo de dos preguntas, de tal manera que se favorezca la interacción en lengua francesa en el aula.

Crterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/contexto	Observaciones
SGN04C01 SGN04C03 SGN04C04 SGN04C06 SGN04C10	<ul style="list-style-type: none"> - La exposición de cada grupo. - El <i>PowerPoint</i> como elemento de apoyo visual. - La coevaluación de cada alumno [Anexo VII]. 	Pequeño grupo.	1	<ul style="list-style-type: none"> - Internet - Ordenador - Proyector - Pizarra 	Aula.	

[6] Tâche finale : *Trivial des monuments*

El alumnado se agrupará de igual manera que para hacer su exposición de la clase anterior y a cada grupo se le repartirán 5 tarjetas *Trivial des monuments* [[Anexo XI](#)]. El juego consistirá en que cada grupo tire un dado y según el color de este se cogerá una de esas tarjetas y se preguntará al resto de la clase. El grupo que primero levante la mano contestará. Las normas serán las siguientes:

- Si se acierta el grupo ganará 10 puntos y hará la siguiente pregunta.
- Si no se acierta se restarán 5 puntos y la pregunta pasará a otro grupo hasta que uno acierte.
- Si no se respeta el turno de palabra se pierden 5 puntos y se hará otra pregunta.
- Al finalizar la sesión, el grupo que hay conseguido más puntos ganará el juego.

Crterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/contexto	Observaciones
SGN04C01 SGN04C04 SGN04C06 SGN04C10	- Las respuestas a las preguntas.	Pequeño grupo.	1	- Juego	Aula.	El profesor observará el transcurso del juego en todo momento e irá evaluando (a través de una rúbrica [Anexo XII]) las intervenciones de cada grupo (estas valoraciones también pueden ser individuales) lo que proporcionará una calificación de esta tarea final al acabar la sesión.

Fuentes, Observaciones, Propuestas

Fuentes:

Pinterest (2019): Jeu de l'oie pour pratiquer le futur simple-FLE A2. Recurso en línea:

<https://www.pinterest.es/pin/590956782330334584/> [Consultado en línea el 2 de mayo del 2019].

Pinterest (2019): Jeu sur le futur. Recurso en línea:

<https://www.pinterest.fr/pin/382665299576173078/> [Consultado en línea el 2 de mayo del 2019].

Pinterest (2019): Les hypothèses. Recurso en línea:

<https://www.pinterest.es/pin/487725834631976346/> [Consultado el 1 de mayo del 2019].

Observaciones: Como se puede constatar a lo largo de la SA, son imprescindibles los dispositivos electrónicos, así como conocimientos previos sobre la cultura francesa, pues abordamos contenidos que intentan ir un poco más lejos de la clásica clase de lengua extranjera ceñida a un libro de gramática y ejercicios mecánicos.

Propuestas: Como ya hemos apuntado, esta SA está diseñada de tal manera que el alumnado pueda obtener y utilizar los contenidos que se estudian en ella y ponerlos en práctica en su viaje a París, de tal manera que encontrarán no solo conexión entre lo que se ha estudiado y situaciones de comunicación reales sino también, y aún más importante, utilidad.

Le futur en français.

→ LE FUTUR PROCHE

Le **futur proche** est un temps verbal français utilisé pour parler d'une action ou situation dans un futur peu éloigné du moment présent. On emploie le futur proche quand l'action va se dérouler bientôt.



Verbe **ALLER** + INFINITIF

Exemple :

ALLER (ir)

Je vais

Tu vas

Il/elle/on va

Nous allons

Vous allez

Ils/elles vont



INFINITIF

Je vais manger des pommes.

Nous allons partir à cinq heures.

Ils vont faire leurs devoirs ensemble.



Au contraire qu'en espagnol, en français, le futur proche se conjugue **SANS** la préposition **à** :

Il **va sortir** rapidement / Él **va a salir** rápidamente

Pour pratiquer... Conjugue les verbes suivants au futur proche :

1. Nous (*partir*) _____ en vacances demain.
2. J' (*écrire*) _____ un mail tout de suite.
3. Ils (*arriver*) _____ dans deux minutes.
4. Est-ce que tu (*rendre*) _____ visite à Julie aujourd'hui ?
5. Vous (*prendre*) _____ le train.

→ LE FUTUR SIMPLE

Le **futur simple de l'indicatif** est un temps verbal français que l'on utilise pour parler d'un fait ou d'une action qui se déroulera à l'avenir.

INFINITIF + terminaisons « avoir »

Exemple :

INFINITIF

+

- ai
- as
- a
- ons
- ez
- ont



Parler

Je parlerai
Tu parleras
Il/elle/on parlera
Nous parlerons
Vous parlerez
Ils/elles parleront

Le futur simple a, principalement, **trois emplois** :

- parler d'un projet dans l'avenir : Ex. *Demain, je regarderai la télé.*
- faire des suppositions dans le futur : Ex. *Tu ne finiras pas en une journée.*
- on l'utilise dans les phrases conditionnelles : Ex. *Si l'on va en bus, on arrivera plus vite.*

1. ON ENLÈVE LE E FINAL DES VERBES EN -RE. Ex : Prendre => je prendrai, tu prendras,...

2. ATTENTION AUX RACINES IRREGULIÈRES :

Avoir => aur-	Être => ser-
J'aurai	Je serai
Tu auras	Tu seras
Il/elle/on aura	Il/elle/on sera
Nous aurons	Nous serons
Vous aurez	Vous serez
Ils/elles auront	Ils/elles seront



Aller	Ir-	Ex. <i>Il ira au cinéma à dix heures et demie.</i>
Devoir	Devr-	Ex. <i>Vous devrez faire tous les exercices.</i>
Faire	Fer-	Ex. <i>Je ferai le voyage en juillet.</i>
Pouvoir	Pourr-	Ex. <i>On pourra chanter la semaine prochaine.</i>
Venir	Viendr-	Ex. <i>Elles viendront à l'école.</i>
Voir	Verr-	Ex. <i>Tu verras un arbre à la fin de la rue.</i>
Vouloir	Voudr-	Ex. <i>Est-ce que vous voudrez manger poisson ?</i>

Pour pratiquer... Complète les phrases en conjuguant les verbes au futur simple :

1. Demain je (*finir*) _____ de lire cette bande-dessinée.
2. La semaine prochaine il (*visiter*) _____ le nouveau musée.
3. Quand est-ce que tu (*être*) _____ à Paris ?
4. Tu (*prendre*) _____ un thé.
5. Nous (*rester*) _____ un jour de plus.
6. À mon anniversaire j'(*avoir*) _____ plein de cadeaux.
7. Est-ce que vous (*aller*) _____ à la piscine en été ?

Le futur en français. Exercices



1. Choisis une réponse pour chaque question.

- | | |
|---|---|
| 1. Tu crois qu'il comprendra ma blague ? <input type="checkbox"/> | A. Vas-y, raconte ! Je te dirai ! |
| 2. Tu achèteras du pain ? <input type="checkbox"/> | B. Oui, je mangerai peut-être le croûton ! |
| 3. Tu m'attendras à la gare ce midi ? <input type="checkbox"/> | C. Bien sûr, je suis sûr qu'il rira. |
| 4. Tu ne croiras pas ce qui m'est arrivé ! <input type="checkbox"/> | D. Oui, j'espère qu'ils répondront. |
| 5. Tu mettras le gâteau dans le four. <input type="checkbox"/> | E. D'accord, il cuira combien de temps ? |
| 6. Tu appelleras tes parents ? <input type="checkbox"/> | F. Je prendrai un café en face, tu me rejoindras. |

2. Écris la terminaison du futur des verbes suivants (verbes réguliers)

1. La semaine prochaine je partir_____ en Angleterre, je visiter_____ Londres.
2. Quand tu prendr_____ le bus, tu achèter_____ un ticket au chauffeur.
3. Elle ne te croire_____ pas quand tu lui raconter_____ ton histoire !
4. Il monter_____ et descendr_____ par les escaliers.
5. Nous manger_____ chez Malik et nous dormir_____ chez Lucie.
6. Vous ouvrir_____ les fenêtres quand vous arriver_____ .
7. Elles fermer_____ la porte à clé quand elles sortir_____ .
8. Ils rendr_____ visite à Manuel quand ils passer_____ à Munich.

3. Mets ce texte au futur

Cette année, Fathia a 25 ans : elle **arrête** de travailler, elle **part** de son appartement et elle **va** s'installer en centre-ville. Elle **vend** sa voiture et elle **achète** un vélo. Elle **suit** de nouvelles études, elle **rencontre** d'autres amis et, ensemble, ils **sortent** au cinéma, ils **voient** des expositions et ils **testent** de nouveaux bars où ils **écoutent** des concerts et **boivent** un peu aussi ! Moi... je ne **suis** pas comme elle, je **reste** ici mais je ne **peux** pas continuer mon travail. Je **dois** chercher un autre emploi alors j'**envoie** des CV dans la région (il **faut** en envoyer beaucoup) et je **fais** des entretiens.

Départ

Le prix du pétrole en 2030

Où seras-tu l'année prochaine?

Que/Qu'

Tes 50 ans

Ta prochaine sortie

Ton prochain repas

Ta carrière en 2020

Mots interrogatifs: les autres joueurs inventent une question

Où

N'hésitez pas à poser des questions en plus !

Noël prochain

Arrivée

Que feront ta famille et tes amis en 2017

Ce que tu vas faire après le cours

Jusqu'à quel âge vivrons-nous?

Parle pendant au moins 30 secondes de chaque sujet

Le monde en 2050

Quelles villes seront sous l'océan ?

Ce que tu vas faire le weekend prochain

Comment

Qui

Combien

Ce que tu vas faire dans 10 ans

Samedi prochain

Ton prochain anniversaire

Ton prochain gros achat

Le prochain film que tu comptes aller voir

Ton repas de ce soir

Ton prochain voyage à l'étranger

L'énergie du futur

Quelles seront les technologies de 2030 ?

Comment voyagerons-nous en 2200 ?

Parlons du futur

Quelles maladies pourra-t-on guérir en 2020 ?

Que vas-tu manger demain au petit-déjeuner ?

Combien y aura-t-il de pays en 2050 ?

Quel sera le niveau de pollution en 2050 ?

Quel pays dominera le monde en 2030 ?

Pourquoi?

Quels seront les changements climatiques en 2050 ?

Aura-t-on reçu la visite d'aliens ?

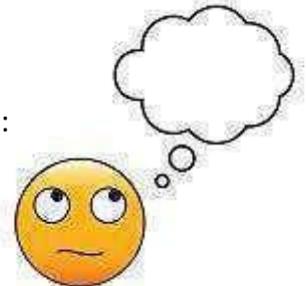
Comment voyagerons-nous en 2050?		Dans cinq ans, on...		REJOUE 		Quel sera ton prochain voyage ?		Où tu habiteras dans dix ans ?		
Combien d'enfants auras-tu ?	Quand je serai grand, je...		Quelle sera ta profession ?		À quelle heure tu te lèveras demain ?		Comment sera ta maison ?		Un jour, ils	Quelles seront les technologies du futur?
	Quelles langues parleras-tu ?		<div style="text-align: center;">  <p>PARLONS DU FUTUR</p> <p><i>Le Jeu de l'ole</i></p> <p><i>Aprende con Mel</i></p> <p>Arrivée</p> </div>							
? 2 choses que tu pourras faire en 2030	Est-ce que tu viendras demain ?									
	Quels sports pratiqueras-tu cet été ?		Que feront tes amis en 2025 ?		Le prochain film que tu verras		Comment sera le monde en 2050 ?			
Départ		Où tu iras en vacances ?		Ton repas de ce soir		Qu'est-ce que tu feras l'année prochaine ?		Combien de pays visiteras-tu ?		Ta ville en 2027

Le conditionnel en français.

Le **conditionnel** est un temps verbal français qui permet d'exprimer **le futur dès un point de vue du passé**. Il exprime **aussi l'éventualité, l'imaginaire** (une action future dont la réalisation n'est pas certaine).

→ Le conditionnel a, principalement, **quatre usages** :

1. expression d'un souhait, d'une possibilité ou d'une hypothèse. Ex :
Michel aimerait être en vacances.
2. le conditionnel exprime le futur dans le passé. Ex : *Michel pensait qu'il pourrait partir en voyage.*
3. emploi dans les phrases hypothétiques. Ex : *S'il partait pour les Caraïbes, il pourrait aller à la plage tous les jours.*
4. formule de politesse à la forme interrogative. Ex : *Michel, est-ce que tu pourrais venir au tableau ?*



→ Pour former le conditionnel...

Racine du futur + terminaisons de l'imparfait

Exemple :

AIMER => AIM-

J'aimerais

Tu aimerais

Il/elle/on aimerait

Nous aimerions

Vous aimeriez

Ils/elles aimeraient

→ **ATTENTION !** N'oubliez pas les exceptions pour obtenir la racine du futur :

1. ON ENLÈVE LE E FINAL DES VERBES EN -RE. Ex : Prendre => je prendrais, tu prendrais,...

2. ATTENTION AUX RACINES IRREGULIÈRES :

Avoir => aur-

J'aurais

Tu aurais

Il/elle/on aurait

Nous aurions

Vous auriez

Ils/elles auraient

Être => ser-

Je serais

Tu serais

Il/elle/on serait

Nous serions

Vous seriez

Ils/elles seraient



Aller	Ir-	Ex. <i>Il irait aux grands magasins.</i>
Devoir	Devr-	Ex. <i>En cours, vous devriez être en silence.</i>
Faire	Fer-	Ex. <i>Avec un iPad, je ferais les devoirs plus rapidement.</i>
Pouvoir	Pourr-	Ex. <i>S'il ne pleut pas, on pourrait aller à la plage.</i>
Venir	Viendr-	Ex. <i>Elles viendraient à l'école demain ?</i>
Voir	Verr-	Ex. <i>Tu verrais le lendemain.</i>
Vouloir	Voudr-	Ex. <i>Est-ce que vous voudriez manger de la viande ?</i>

Pour pratiquer un peu ...

1) Mettez les verbes entre parenthèse au conditionnel présent

- Si j'habitais en ville, je (vendre) ma voiture et je (prendre) les transports en commun.
- Nous (vouloir) savoir quand part notre train.
- S'ils avaient un garçon, ils l'(appeler) Arnaud.
- Si j'étais riche, je (faire) le tour du monde.
- Tu as pris du poids. Tu (devoir) faire du sport.
- S'il avait le choix, il (préférer) partir en vacances.
- Si j'invitais vos parents, vous (venir) aussi?
- Si j'étais toi, j'(aller) plus souvent à la mer.
- (pouvoir)-vous me prêter votre stylo?
- Si on allait en Alsace, on (pouvoir) faire de belles randonnées; on (boire) de grands vins et on (voir) de magnifiques vignobles.
- Nous (aimer) obtenir des renseignements sur les vols pour Madrid au départ de Bruxelles.
- (être)-il possible d'être servi rapidement?
- S'il ne devait pas travailler, il (se lever) tard et (regarder) la télévision toute la journée.

2) Que feriez-vous si vous étiez riche, président, minuscule, ...? Imaginez la suite.

Si j'étais riche, je ...

Si j'étais président, je ...

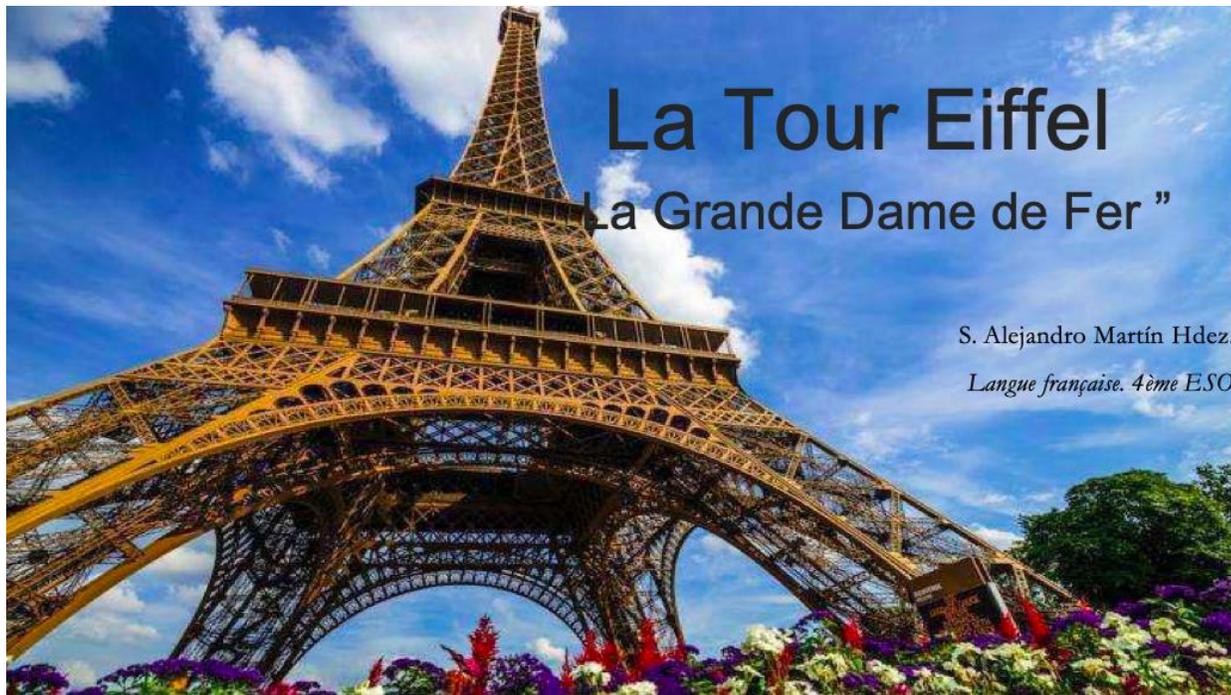
Si j'étais minuscule, je ...

3) Imaginez la journée de l'un(e) de tes ami(e)s.

Ex. Mon ami Marc se lèverait à sept heures et demie le matin, après il prendrait le bus pour aller à l'école. À l'école, nous irions à la salle de classe ensemble...

Que feriez-vous si...

QUE FAITES-VOUS SI VOUS PERDEZ VOS CLÉS ?	QUE FERIEZ-VOUS SI VOUS VOUS ENDORMIEZ AVANT UN EXAMEN IMPORTANT ?	QU'AURIEZ-VOUS PU FAIRE AU LIEU D'ÉTUDIER LE FRANÇAIS ?	QUE FAITES-VOUS S'IL COMMENCE À PLEUVOIR TRÈS FORT ET QUE VOUS AVEZ OUBLIÉ VOTRE PARAPLUIE À LA MAISON ?	QUE FERIEZ-VOUS SI VOUS RENCONTREZ VOTRE ACTEUR / ACTRICE PRÉFÉRÉ(E) ?
QU'AURIEZ-VOUS PU FAIRE SI AU LIEU DE NAÎTRE EN ESPAGNE VOUS ÉTIEZ NÉ(E) EN ÉGYPTÉ ?	QUE FAITES VOUS SI VOUS TROUVEZ UN PORTEFEUILLE DANS LA RUE ?	QUE FERIEZ-VOUS SI VOUS GAGNIEZ AU LOTO ?	QUE FAITES-VOUS SI VOUS TROUVEZ UN CHIEN ABANDONNÉ DANS LA RUE ?	QUE FERIEZ-VOUS SI VOUS RECEVIEZ LE CADEAU D'UN(E) INCONNU(E) ?
QUE FAITES-VOUS SI VOUS TROUVEZ UN TÉLÉPHONE PORTABLE OUBLIÉ DANS UN BAR ?	QU'AURIEZ-VOUS PU FAIRE SI VOUS ÉTIEZ NÉ(E) DANS UNE AUTRE ÉPOQUE ?	QUE FERIEZ-VOUS SI VOUS HABITIEZ DANS UNE GRANDE VILLE COMME PARIS OU NEW YORK ?	QUE FAITES-VOUS SI VOUS AVEZ TRÈS MAL À LA TÊTE ?	QUE FERIEZ-VOUS SI VOUS ÉTIEZ INVISIBLE ?



La Tour Eiffel

“La Grande Dame de Fer”

S. Alejandro Martín Hdez.

Langue française. 4ème ESO

Anexo V

Donnés d'importance

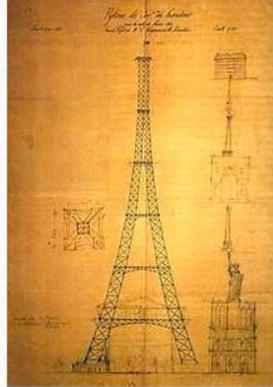
- Nom du monument : Tour Eiffel.
- Noms anciens : *Tour de 300 mètres* et *Tour de Paris*.
- Architecte : Gustave Eiffel.
- Date de construction : 1887-1889
- Ouverture au public : le 31 mars 1889
- Raison de la construction : Elle a été la porte principale de l'exposé universelle de Paris de 1889.





La Tour Eiffel

La tour Eiffel est une tour de fer de 324 mètres de hauteur située à Paris, au Champs-de-Mars à côté de la Seine. Elle a été construite par Gustave Eiffel pour l'Exposition universelle de Paris de 1889, et initialement nommée « tour de 300 mètres », ce monument est devenu le symbole de la capitale française, et elle est l'un des sites touristiques le plus visité du monde.



Gustave Eiffel

Alexandre Gustave Bonnickausen, dit Gustave Eiffel, est né à Dijon, le 15 décembre 1832 et mort à Paris le 27 décembre 1923.

En 1852 il entre à l'École centrale des arts et manufactures à Paris et obtient un diplôme d'ingénieur chimiste en 1855.

En 1856, Eiffel rencontre Charles Nepveu, un entrepreneur dans la construction métallique. Il fait la preuve de ses talents d'ingénieur en réalisant le pont ferroviaire de Bordeaux en 1858.

Gustave Eiffel est également célèbre pour avoir contribué à la Statue de la Liberté de New York.

Petite histoire du monument



18 juillet 1887 : commencement du montage métallique de la pile n°4.

7 décembre 1887 : montage de la partie inférieure sur les pylônes en charpente.

20 mars 1888 : montage des poutres horizontales sur l'échafaudage du milieu.

15 mai 1888 : montage des piliers au-dessus du premier étage.

21 août 1888 : montage de la deuxième plateforme.

26 décembre 1888 : montage de la partie supérieure.

15 mars 1889 : montage du campanile.

Fin mars 1889 : vue générale de l'ouvrage achevé.

À l'occasion de l'Exposition Universelle de 1889 qui marque le centenaire de la Révolution de 1789, la République renaissante souhaite faire un coup d'éclat. Elle lance un grand concours dans le Journal officiel mettant les ingénieurs au défi "d'élever sur le Champ-de-Mars une tour de fer, à base carrée, de 125 mètres de côté et de 300 mètres de hauteur".

Le projet de l'entrepreneur Gustave Eiffel est finalement choisi parmi 107 projets. Gustave Eiffel signe une convention avec le gouvernement, le 8 janvier 1887.

Ce projet représentait une extraordinaire prouesse technique pour l'époque : sa conception a demandé 5300 dessins réalisés par 50 ingénieurs et dessinateurs. Plus d'une centaine d'ouvriers ont préfabriqué en atelier plus de 18.000 pièces et 132 ouvriers ont travaillé sur le chantier au montage.

La Tour Eiffel a commencé à se construire le 1^{er} juillet 1887 et elle a été finie le 31 mars 1889. La construction a duré environ trois ans.

Curiosités

- Au début de la construction certaines personnes d'influence critiquent le projet. Le gouvernement français de l'époque a assuré le démontage de la tour à la fin de l'Exposition Universelle.
- Chaque pied de la Tour Eiffel correspond à un point cardinal.
- On doit monter 1662 échelons jusqu'au sommet.
- Par une dilatation thermique la Tour peut arriver à mesurer jusqu'à 18 cm. plus en été qu'en hiver.
- Le 20 mars 1928, un essai de parachute à la tour Eiffel, alors que cette pratique est totalement interdite depuis 1912, provoque la mort de Marcel Gayet, un bijoutier de 35 ans.
- En 2019, on fête son 130^e anniversaire.

La France à travers ses monuments. Guide pour l'exposé

L'objectif de cette activité est de présenter en cours de français un monument important de la France. Pour pouvoir faire l'exposé en cours, vous devez remplir ce guide qui vous servira d'aide pour écrire les textes de l'exposé :

Membres du groupe	
Monument	
Localisation	
Données d'importance :	
Introduction à propos du monument :	
Courte biographie de l'architecte :	
Petite histoire du monument :	
Curiosités :	

ATTENTION ! Tous les membres du groupe doivent participer dans la mise en page du travail : le guide, le PowerPoint et l'exposé. **Chaque membre du groupe doit prendre la parole. L'exposé ne doit pas être pris en charge par un seul membre du groupe.**

La evaluación del grupo por sus miembros

1. En general, ¿cómo ha sido el trabajado del grupo en esta actividad?

2. De los miembros del grupo, ¿cuántos participaban activamente la mayor parte del tiempo? Rodea el número de tu respuesta.

Ninguno - Uno - Dos - Tres – Cuatro - Cinco

(si tu grupo solo tiene tres o cuatro miembros, tacha los que no procedan y señala –rodeando con un círculo- el nº que estimes oportuno)

3. De los miembros del grupo, ¿cuántos estaban completamente preparados para la puesta en común? Rodea el número de tu respuesta.

Ninguno - Uno - Dos - Tres - Cuatro - Cinco

(si tu grupo solo tiene tres o cuatro miembros, tacha los que no procedan y señala –rodeando con un círculo- el nº que estimes oportuno)

4. Pon un ejemplo concreto de algo que hayas aprendido del grupo, que probablemente no hubieras aprendido trabajando solo

5. Pon un ejemplo concreto de algo que los demás miembros del grupo hayan aprendido de ti, que probablemente no hubieran aprendido en otro caso

6. Indica los cambios que podría hacer el grupo para mejorar su actuación

Seguimiento y evaluación de los miembros del grupo

Miembro 1:	(1) Necesita mejorar	(2) Suficiente	(3) Notable	(4) Sobresaliente	Observaciones
Prepara el material y tiene lo necesario cuando se queda					
Muestra interés y se molesta en participar					
Aporta ideas y escucha a los demás con respeto					
Ayuda a los demás en lo que puede					
Domina la materia y es resolutivo/a ante los problemas					
Total					
Miembro 2:	(1) Necesita mejorar	(2) Suficiente	(3) Notable	(4) Sobresaliente	Observaciones
Prepara el material y tiene lo necesario cuando se queda					
Muestra interés y se molesta en participar					
Aporta ideas y escucha a los demás con respeto					
Ayuda a los demás en lo que puede					
Domina la materia y es resolutivo/a ante los problemas					
Prepara el material y tiene lo necesario cuando se queda					
Total					

Miembro 3:	(1) Necesita mejorar	(2) Suficiente	(3) Notable	(4) Sobresaliente	Observaciones
Prepara el material y tiene lo necesario cuando se queda					
Muestra interés y se molesta en participar					
Aporta ideas y escucha a los demás con respeto					
Ayuda a los demás en lo que puede					
Domina la materia y es resolutivo/a ante los problemas					
Prepara el material y tiene lo necesario cuando se queda					
Total					
Miembro 4:	(1) Necesita mejorar	(2) Suficiente	(3) Notable	(4) Sobresaliente	Observaciones
Prepara el material y tiene lo necesario cuando se queda					
Muestra interés y se molesta en participar					
Aporta ideas y escucha a los demás con respeto					
Ayuda a los demás en lo que puede					
Domina la materia y es resolutivo/a ante los problemas					
Prepara el material y tiene lo necesario cuando se queda					
Total					

Miembro 5:	(1) Necesita mejorar	(2) Suficiente	(3) Notable	(4) Sobresaliente	Observaciones
Prepara el material y tiene lo necesario cuando se queda					
Muestra interés y se molesta en participar					
Aporta ideas y escucha a los demás con respeto					
Ayuda a los demás en lo que puede					
Domina la materia y es resolutivo/a ante los problemas					
Prepara el material y tiene lo necesario cuando se queda					
Total					

Observaciones generales

Comenta los siguientes aspectos:

- Cordialidad entre los diferentes miembros del grupo:
- Respeto a las opiniones de los demás:
- Interés general y particular por realizar el trabajo:
- Trabajo desempeñado por cada uno de los miembros del grupo (sé lo más detallado/a posible, por favor)
- Anécdotas o comentarios:

Anexo VIII

Exposé 4ème ESO	Très Bien 10	Assez Bien 7.5	Améliorable 4.5	Mal 1
Comunicación clara, ordenada y directa (el mensaje llega) 30%	El mensaje es transmitido de manera muy clara y sin dificultades haciendo perfectamente comprensible el mismo. No mira ningún guión y habla	El mensaje es transmitido de manera clara y con pocas dificultades haciendo comprensible el mismo. Mira alguna vez el guión y habla con bastante	El mensaje es transmitido de manera poco clara y con algunas dificultades haciendo que su comprensión sea difícil. Mira el guión con asiduidad y habla con	No se transmite el mensaje o se hace de manera muy poco clara y con bastantes dificultades, haciendo que su comprensión sea muy difícil o imposible. Mira el
Corrección al hablar y utilización de la gramática aprendida 25%	Se habla de manera correcta y sin dificultades, aplicando los puntos gramaticales abordados en clase.	Se habla de manera correcta, aunque con alguna dificultad y se aplican los puntos gramaticales abordados cometiendo errores.	Se habla con muchas dificultades y de manera do del todo correcta. Se aplican los puntos gramaticales abordados en clase cometiendo bastantes errores.	Se habla con muchas dificultades y de manera incorrecta. No se aplican (o muy escasamente y con muchos errores) los puntos gramaticales abordados en clase.
Utilización de un vocabulario adecuado 25%	Se emplea de manera correcta y amplía el vocabulario relacionado con el tema que se trata.	Se emplea con algunos errores vocabulario relacionado con el tema que se trata.	Se emplea de manera escasa y con bastantes errores el vocabulario relacionado con el tema que se trata.	No se emplea (o de manera muy escasa e incorrecta) vocabulario relacionado con el tema que se trata.
Todos los miembros del grupo participan 15%	Todos los miembros del grupo intervienen equitativamente.	Todos los miembros del grupo intervienen pero uno destaca sobre el resto.	Intervienen algunos miembros mucho más que otros.	No intervienen todos los miembros del grupo de manera equitativa.
Introducción y cierre 5%	Se presentan, dicen de lo que van a hablar y concluyen.	Introducen y concluyen pero se olvidan de algún aspecto.	Introducen pero no concluyen o viceversa.	Ni introducen ni concluyen.

Exp. Écríte guide 4ème ESO	Très Bien 10	Assez Bien 7.5	Améliorable 4.5	Mal 1
Expresión clara, ordenada y directa (el mensaje llega) 30%	El mensaje se expresa de manera ordenada y clara haciendo que este se transmita sin dificultades.	El mensaje se expresa de manera poco clara y poco ordenada pero se comprende.	El mensaje es transmitido de manera poco clara y poco ordenada haciéndolo casi incomprensible.	No se transmite el mensaje debido al desorden y la escasa claridad.
Utilización de un vocabulario y gramática adecuados 30%	Se emplea de manera correcta y amplia el vocabulario y la gramática relacionado con el tema que se trata.	Se emplea con algunos errores vocabulario y la gramática relacionado con el tema que se trata.	Se emplea de manera escasa y con bastantes errores el vocabulario y la gramática relacionado con el tema que se trata.	No se emplea (o de manera muy escasa e incorrecta) vocabulario y la gramática relacionado con el tema que se trata.
Se respetan las instrucciones del profesor y la producción escrita se ajusta a ello 25%	Se emplea la plantilla facilitada por el profesor y la expresión escrita se ajusta a lo que se demanda.	Se emplea la plantilla facilitada por el profesor pero las respuestas no se ajustan totalmente a lo que se pide.	Se emplea la plantilla facilitada por el profesor pero no se ajusta a lo que se pide.	No se emplea la plantilla que facilita el profesor o está muy modificada.
Entrega en fecha y forma 15%	La guide se entrega en la fecha y forma indicadas.	La guide se entrega en la fecha indicada pero tiene fallos en la forma.	La guide se entrega en la fecha indicada pero no cumple las formas.	La guide no se entrega en la fecha indicada.

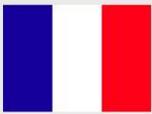
Evaluation PowerPoint	Très Bien 10	Assez Bien 7.5	Améliorable 4.5	Mal 1
Expresión clara, ordenada y directa (el mensaje llega) 25%	<p>El mensaje se expresa de manera ordenada y clara haciendo que este se transmita sin dificultades.</p>	<p>El mensaje se expresa de manera poco clara y poco ordenada pero se comprende.</p>	<p>El mensaje es transmitido de manera poco clara y poco ordenada haciéndolo casi incomprensible.</p>	<p>No se transmite el mensaje debido al desorden y la escasa claridad.</p>
Utilización de un vocabulario y gramática adecuados 25%	<p>Se emplea de manera correcta y amplia el vocabulario y la gramática relacionado con el tema que se trata.</p>	<p>Se emplea con algunos errores vocabulario y la gramática relacionado con el tema que se trata.</p>	<p>Se emplea de manera escasa y con bastantes errores el vocabulario y la gramática relacionado con el tema que se trata.</p>	<p>No se emplea (o de manera muy escasa e incorrecta) vocabulario y la gramática relacionado con el tema que se trata.</p>
Se respetan las instrucciones del profesor y la producción escrita se ajusta a ello 20%	<p>Se emplea la plantilla facilitada por el profesor y la expresión escrita se ajusta a lo que se demanda.</p>	<p>Se emplea la plantilla facilitada por el profesor pero las respuestas no se ajustan totalmente a lo que se pide.</p>	<p>Se emplea la plantilla facilitada por el profesor pero no se ajusta a lo que se pide.</p>	<p>No se emplea la plantilla que facilita el profesor o está muy modificada.</p>
Entrega en fecha y forma 15%	<p>El PPT se entrega en la fecha y forma indicadas.</p>	<p>El PPT se entrega en la fecha indicada pero tiene fallos en la forma.</p>	<p>el PPT se entrega en la fecha indicada pero no cumple las formas.</p>	<p>el PPT no se entrega en la fecha indicada.</p>
Maquetado y originalidad 5%	<p>La presentación es original y está muy trabajada.</p>	<p>La presentación es buena y original.</p>	<p>La presentación está poco trabajada.</p>	<p>La presentación no es original y no está trabajada.</p>



Anexo IX



La France et L'Espagne

	
Les Régions (22=>18)	Las Comunidades Autónomas (17)
Les Départements	Las Provincias
Les Arrondissements	Los Distritos

Paris, “la ville de Lumières”



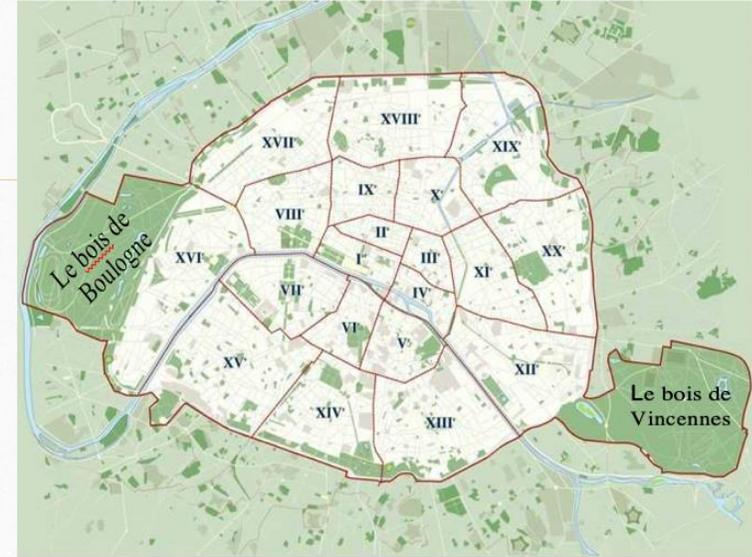
- C'est la ville la plus peuplée de France ainsi que sa capitale.
- Région : Île-de-France.
- Sa position au centre du territoire la fait choisir comme capitale de la France. Située au cœur d'un territoire agricole fertile avec un climat humide et doux, Paris devient une des principales villes de France au cours du X^e siècle, avec des palais royaux, de riches abbayes et une cathédrale; au cours du XII^e siècle, avec l'Université de Paris, la cité devient l'un des premiers foyers en Europe pour l'enseignement et les arts.
- Symbole de la culture française, Paris est connue dans le monde entier pour sa beauté, son élégance, et ses monuments, la ville, surnommée la *Ville Lumière*, attire en 2017 près de 34 millions de visiteurs ce qui en fait une des capitales les plus visitées au monde. Paris occupe également, au niveau mondial, une place unique dans les secteurs du luxe, de la mode, de la haute gastronomie, et dans le monde de la culture.

L'organisation de la ville de Paris

- La région d'Île-de-France est divisée en 8 départements.
- La ville de Paris est divisée en arrondissements, comme par exemple les villes de Lyon et de Marseille.
- Qu'est-ce qu'un arrondissement ? 🤔

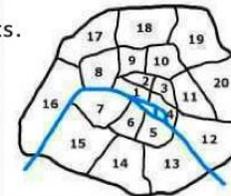
Un arrondissement est une subdivision territoriale des départements français.

- Paris était divisée en douze arrondissements jusqu'en 1860, après on a créé 20 arrondissements lors de son extension territoriale.



La Seine

- La Seine est l'un des plus importants fleuves de la France. Il est navigable et traverse la ville de Paris.
- À Paris, il y a la **rive droite** et la **rive gauche**, c'est une forme de division de la ville en deux parties : celle du nord de La Seine (la rive droite) et celle du sud (la rive gauche).
- Les deux rives sont connectées par plus de 38 ponts.



La France est divisée en...

Full Screen

21

Kahoot!

Skip

0 Answers

Villes

Arrondissements

Communautés autonomes

Régions

Anexo X

Où se trouve Paris?

Full Screen

17

Kahoot!

Skip

0 Answers

Au Sud de la France

Au nord de la France

Au centre de la France

Il y a combien de régions françaises aujourd'hui?

18

Kahoot!

0 Answers

Skip

▲ 13

◆ 20

● 18

Paris est située...

22

Kahoot!

0 Answers

Skip

▲ En Bretagne

◆ En Normandie

● En Île-de-France

■ En PACA (Provence Alpes Côte d'Azur)

Paris est appelée aussi...

Full Screen

24

Kahoot!

Skip

0 Answers

▲ La ville de la Seine	◆ La ville de l'Amour
● La ville des Lumières	■ La ville de France

Qu'est ce qu'un arrondissement?

Full Screen

22

Kahoot!

Skip

0 Answers

▲ C'est une subdivision territoriale des départements français	◆ C'est une forme de gouvernement
● C'est un département	■ C'est un gâteau typique

Où se trouve la rive gauche?

22

Kahoot!

Skip

0 Answers

▲ Au Nord de la Seine

◆ Au Sud de la Seine

Les arrondissements sont en forme de...

23

Kahoot!

Skip

0 Answers

▲ Chien

◆ Dauphin

● Escargot

■ Coeur

Jeu Trivial des monuments



➤ Les cartes du jeu (exemple) :



NM C'est l'une des plus anciennes gares de Paris

L Il se trouve sur l'Île de la Cité à Paris

A Son principal créateur est le roi Louis XIV

DH Il a été construit à l'occasion d'une Exposé Universelle

C Il a été une résidence royale, maintenant est un musée

Trivial des monuments 215



NM C'est le pont le plus ancien de Paris

L Il se trouve sur une Île, au nord de la France

A Son architecte s'appelle Gustave Eiffel

DH Ici se trouve la tombe de Napoléon I

C Ses fontaines fonctionnent sans électricité

Trivial des monuments 215

➤ Légende :

NM (bleu) : Nom du monument

L (rouge) : Localisation

A (jaune) : Architecte

DH (marron) : Donné historique

C (vert) : Curiosité

Anexo XII

Tâche finale 4ème	Très bien 10	Assez bien 7.5	Améliorable 4.5	Mal 1
Expresión clara, ordena y directa (el mensaje llega) 25%	El mensaje se expresa de manera ordenada y clara haciendo que este se transmita sin dificultades.	El mensaje se expresa de manera poco ordenada y poco clara pero este se comprende.	El mensaje es transmitido de manera poco clara y poco ordenada haciéndolo casi incomprensible.	No se transmite el mensaje debido al desorden y a la poca claridad.
Utilización de un vocabulario y gramática adecuados. 25%	Se emplea de manera correcta y amplia el vocabulario y la gramática relacionados con el tema que se trata.	Se emplean con algunos errores la gramática y el vocabulario relacionados con el tema que se trata.	Se emplea de manera escasa y con bastantes errores de vocabulario y de gramática relacionados con el tema que se trata.	No se emplea (o de manera muy escasa) el vocabulario y la gramática relacionados con el tema.
Número de aciertos y de errores 25%	Se responden con soltura la mayoría de las preguntas que propone el juego, demostrando que se ha prestado atención a las exposiciones de sus compañeros.	Se responden con algunas dificultades las preguntas del juego demostrando falta de atención.	Se responden con muchas dificultades y errores las preguntas del juego, lo que se traduce en falta de atención en las exposiciones de sus compañeros.	Se responden las preguntas incorrectamente (o se aciertan muy pocas)
Interacción y atención durante el juego 25%	Se interactúa de manera espontánea, tanto con el profesor como con los compañeros y se atiende al juego y se respetan las normas	Se interactúa con alguna dificultad, se atiende al juego y se respetan las normas.	La interacción es casi nula, la atención al juego es poca pero se pasa por alto alguna norma.	No se interactúa y no se toma el juego en serio.

La France à travers ses monuments.

Liste de monuments :

- Le Château de Versailles
- L'Arc du Triomphe
- Le musée du Louvre
- L'Opéra Garnier
- La Cathédrale Notre-Dame de Strasbourg
- La Cathédrale Notre-Dame de Paris
- Les Jardins de Tulleries
- Le vieux Port de la Rochelle
- La Cathédrale de Reims
- La Gare du Nord
- Le Musée d'Orsay
- La Place de la Concorde
- Le Pont Neuf
- Le Mont Saint Michel
- Le Sacre Cœur
- Les Invalides
- L'Opéra de Lille
- Le Jardin des plantes de Montpellier
- Le Château des Ducs de Bretagne
- Le Viaduc de Millau
- Le Moulin Rouge
- La Galerie Lafayette



Enquête à propos de l'utilisation des jeux pour apprendre culture en cours de FLE. (4^{ème} ESO)

Avant de commencer, je te remercie très fortement de prendre un peu de ton temps pour répondre à cette enquête. Tu dois remplir le questionnaire sincèrement. On y va !

1. Au lycée, as-tu appris des contenus culturels en cours de langue française ?

Jamais	<input type="checkbox"/>	Parfois	<input type="checkbox"/>	Habituellement	<input type="checkbox"/>	Toujours	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	---------	--------------------------	----------------	--------------------------	----------	--------------------------

2. Quel type de culture as-tu appris ?

Culture française	<input type="checkbox"/>	Culture francophone	<input type="checkbox"/>
-------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------

3. Crois-tu que ton/ta professeur enseigne culture suffisamment ?

Non					Oui
1	2	3	4	5	

4. As-tu utilisé le jeu comme méthode d'apprentissage dans quelques matières ? Indique-les.

OUI	<input type="checkbox"/>
NON	<input type="checkbox"/>

- _____

5. As-tu utilisé le jeu comme méthode d'apprentissage en cours de français ?

OUI	<input type="checkbox"/>
NON	<input type="checkbox"/>

6. Dans quel niveau éducatif as-tu utilisé plus de jeux pour apprendre français ?

1 ^{ère} ESO	2 ^{ème} ESO	3 ^{ème} ESO	4 ^{ème} ESO
----------------------	----------------------	----------------------	----------------------

7. As-tu été évalué à travers un jeu ?

OUI	<input type="checkbox"/>
NON	<input type="checkbox"/>

8. À ton avis, signale l'option correcte :

- e. Les jeux sont une façon d'apprendre très utile.
- f. Les jeux sont des ressources que l'on peut utiliser en cours pour apprendre, mais non comme élément évaluatif.
- g. Les jeux sont amusants, mais non pour les utiliser en cours.

h. On ne peut pas apprendre à travers les jeux.

**9. As-tu fait des jeux pour apprendre culture française ou francophone ?
Lesquels ?**

OUI	<input type="checkbox"/>
NON	<input type="checkbox"/>

- _____

10. D'après toi, les jeux sont une bonne ressource pour apprendre culture en cours de français ? Pourquoi ? (Si tu veux, tu peux répondre en espagnol)

Enquête finale à propos de l'utilisation des jeux pour apprendre culture en cours de FLE. (4^{ème} ESO) « SA La France à travers ses monuments »

Avant de commencer, je te remercie très fortement de prendre un peu de ton temps pour répondre à cette enquête. Tu dois remplir le questionnaire sincèrement. On y va !

1. À ton avis, qu'est-ce que tu as appris dans cette unité ?

Des contenus culturels	<input type="checkbox"/>	Grammaire et vocabulaire	<input type="checkbox"/>	Tous les deux	<input type="checkbox"/>	Rien	<input type="checkbox"/>
------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	---------------	--------------------------	------	--------------------------

2. Signale l'option correcte :

- f) C'est la première fois que j'apprends culture cette année.
 g) C'est n'est pas la première fois que j'utilise les jeux pour apprendre culture.
 h) C'est la première fois que j'utilise les jeux pour apprendre culture.
 i) Les jeux sont un bon outil mais non pour apprendre culture.
 j) Je n'ai rien appris.

3. Comment valorises-tu l'utilisation des jeux ?

Inutile	<input type="checkbox"/>	Presque inutile	<input type="checkbox"/>	Utile	<input type="checkbox"/>	Très utile	<input type="checkbox"/>
---------	--------------------------	-----------------	--------------------------	-------	--------------------------	------------	--------------------------

4. Crois-tu que les jeux ont été bien employés par le professeur (1-minimum/5-maximum) ? Quels changements ferais-tu ?

Non					Oui
1	2	3	4	5	

- _____

5. As-tu utilisé avant ces types des jeux pour apprendre culture ? Lequel ?

OUI	<input type="checkbox"/>
NON	<input type="checkbox"/>

-

6. Quel est le jeu que tu as aimé le plus ? Et le moins ?

-

7. Qu'est-ce que tu as aimé le plus de cette unité ? (Plusieurs réponses sont possibles).

- f) Apprendre contenus que l'on n'aborde pas habituellement en cours.
 g) L'utilité des contenus.
 h) Ne pas avoir d'examen.
 i) Apprendre de manière ludique.

j) Autres : _____

8. Qu'est-ce que tu as aimé le moins de cette unité ? (Plusieurs réponses sont possibles).

a) Apprendre contenus que l'on n'aborde pas habituellement en cours.

b) L'utilité des contenus.

c) Ne pas avoir pas d'examen.

d) Apprendre de manière ludique.

e) Autres : _____

9. Exprime ton opinion personnelle à propos de cette unité. (Si tu veux, tu peux répondre en espagnol)

▪ Encuesta inicial modalidad Letras



**Universidad
de La Laguna**



FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Trabajo de Fin de Máster
2018/19

Máster en formación del
profesorado en ESO, Bachillerato,
FP y EOI (Esp. Francés)

Clase : 4: C

**Enquête à propos de l'utilisation des jeux pour apprendre culture en
cours de FLE. (4^{ème} ESO)**

Avant de commencer, je te remercie très fortement de prendre un peu de ton temps pour répondre à cette enquête. Tu dois remplir le questionnaire sincèrement. On y va !

- Au lycée, as-tu appris des contenus culturels en cours de langue française ?**

Jamais	<input type="checkbox"/>	Parfois	<input checked="" type="checkbox"/>	Habituellement	<input type="checkbox"/>	Toujours	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	---------	-------------------------------------	----------------	--------------------------	----------	--------------------------
- Quel type de culture as-tu appris ?**

Culture française	<input type="checkbox"/>	Culture francophone	<input checked="" type="checkbox"/>
-------------------	--------------------------	---------------------	-------------------------------------
- Crois-tu que ton/ta professeur enseigne la culture suffisamment ?**

Non					Oui
1	2	3	<input checked="" type="checkbox"/>	5	
- As-tu utilisé le jeu comme méthode d'apprentissage dans quelques matières ?
Indique-les.**

OUI	<input checked="" type="checkbox"/>
NON	<input type="checkbox"/>

- 4 Sociales, français, todas, matem
- As-tu utilisé le jeu comme méthode d'apprentissage en cours de français ?**

OUI	<input checked="" type="checkbox"/>
NON	<input type="checkbox"/>
- Dans quel niveau éducatif as-tu utilisé plus de jeux pour apprendre français ?**

1 ^{ère} ESO	2 ^{ème} ESO	3 ^{ème} ESO	<input checked="" type="checkbox"/> 4 ^{ème} ESO
----------------------	----------------------	----------------------	--
- As-tu été évalué à travers un jeu ?**

OUI	<input checked="" type="checkbox"/>
NON	<input type="checkbox"/>
- À ton avis, signale l'option correcte :**
 - Les jeux sont une façon d'apprendre très utile.
 - Les jeux sont des ressources que l'on peut utiliser en cours pour apprendre, mais non comme élément évaluatif.
 - Les jeux sont amusants, mais non pour les utiliser en cours.
 - On ne peut pas apprendre à travers les jeux.
- As-tu fait des jeux pour apprendre culture française ou francophone ?
Lesquels ?**

OUI	<input checked="" type="checkbox"/>
NON	<input type="checkbox"/>

- Des jeux
- D'après toi, les jeux sont une bonne ressource pour apprendre culture en cours de français ? Pourquoi ? (Si tu veux, tu peux répondre en espagnol)**

Si es algo bueno ya que al otro modo te aburren y este modo te divierte y te lo aprendes y no es tan pesado

▪ Encuesta inicial modalidad Ciencias

Clase : 4^oB

Enquête à propos de l'utilisation des jeux pour apprendre culture en cours de FLE. (4^{ème} ESO)

Avant de commencer, je te remercie très fortement de prendre un peu de ton temps pour répondre à cette enquête. Tu dois remplir le questionnaire sincèrement. On y va !

1. Au lycée, as-tu appris des contenus culturels en cours de langue française ?

Jamais Parfois Habituellement Toujours

2. Quel type de culture as-tu appris ?

Culture française Culture francophone

3. Crois-tu que ton/ta professeur enseigne la culture suffisamment ?

Non					Oui
	1	2	3	4	5

4. As-tu utilisé le jeu comme méthode d'apprentissage dans quelques matières ? Indique-les.

OUI
NON

- Historia, Francés, E y Q, B y G, Inglés

5. As-tu utilisé le jeu comme méthode d'apprentissage en cours de français ?

OUI
NON

6. Dans quel niveau éducatif as-tu utilisé plus de jeux pour apprendre français ?

1 ^{ère} ESO	2 ^{ème} ESO	3 ^{ème} ESO	4 ^{ème} ESO
----------------------	----------------------	----------------------	----------------------

7. As-tu été évalué à travers un jeu ?

OUI
NON

8. À ton avis, signale l'option correcte :

- a. Les jeux sont une façon d'apprendre très utile.
- b. Les jeux sont des ressources que l'on peut utiliser en cours pour apprendre, mais non comme élément évaluatif.
- c. Les jeux sont amusants, mais non pour les utiliser en cours.
- d. On ne peut pas apprendre à travers les jeux.

9. As-tu fait des jeux pour apprendre culture française ou francophone ? Lesquels ?

OUI
NON

- Receta de cocina

10. D'après toi, les jeux sont une bonne ressource pour apprendre culture en cours de français ? Pourquoi ? (Si tu veux, tu peux répondre en espagnol)

Si, porque nos hacen pasar un buen rato y nos ayuda a aprender las cosas de esta y es más dinámico que hacer un examen para sólo memorizar, pero al jugar se nos quedan mejor las cosas

▪ Encuesta final modalidad Letras



Universidad de La Laguna



Encuesta

Trabajo de Fin de Máster
2018/19

Máster en formación del profesorado en ESO, Bachillerato, FP y EOI (Esp. Francés)

Enquête finale à propos de l'utilisation des jeux pour apprendre culture en cours de FLE. (4^{ème} ESO) « SA La France à travers ses monuments »

Avant de commencer, je te remercie très fortement de prendre un peu de ton temps pour répondre à cette enquête. Tu dois remplir le questionnaire sincèrement. On y va !

1. À ton avis, qu'est-ce que tu as appris dans cette unité ?

Des contenus culturels	Grammaire et vocabulaire	Tous les deux <input checked="" type="checkbox"/>	Rien
------------------------	--------------------------	---	------
2. Signale l'option correcte :
 - a) C'est la première fois que j'apprends culture cette année.
 - b) C'est n'est pas la première fois que j'utilise les jeux pour apprendre culture.
 - c) C'est la première fois que j'utilise les jeux pour apprendre culture.
 - d) Les jeux sont un bon outil mais non pour apprendre culture.
 - e) Je n'ai rien appris.
3. Comment valorises-tu l'utilisation des jeux ?

Inutile	Presque inutile	Utile <input checked="" type="checkbox"/>	Très utile
---------	-----------------	---	------------
4. Crois-tu que les jeux ont été bien employés par le professeur (1-minimum/5-maximum) ? Quels changements ferais-tu ?

Non					Oui
1	2	3	4	5	

- Ninguno
5. As-tu utilisé avant ces types des jeux pour apprendre culture ? Lequel ?

OUI	
NON	<input checked="" type="checkbox"/>
6. Quel est le jeu que tu as aimé le plus ? Et le moins ?

- El Kaboot, la ora
7. Qu'est-ce que tu as aimé le plus de cette unité ? (Plusieurs réponses sont possibles).
 - a) Apprendre contenus que l'on n'aborde pas habituellement en cours.
 - b) L'utilité des contenus.
 - c) Ne pas avoir d'examen.
 - d) Apprendre de manière ludique.
 - e) Autres : _____
8. Qu'est-ce que tu as aimé le plus de cette unité ? (Plusieurs réponses sont possibles).
 - a) Apprendre contenus que l'on n'aborde pas habituellement en cours.
 - b) L'utilité des contenus.
 - c) Ne pas avoir pas d'examen.
 - d) Apprendre de manière ludique.
 - e) Autres : _____
9. Exprime ton opinion personnelle à propos de cette unité. (Si tu veux, tu peux répondre en espagnol)

Mi opinión es B que me ha gustado mucho aprender francés con juegos y de forma divertida

▪ Encuesta final modalidad Ciencias

Enquête finale à propos de l'utilisation des jeux pour apprendre culture en cours de FLE. (4^{ème} ESO) « SA La France à travers ses monuments »

Avant de commencer, je te remercie très fortement de prendre un peu de ton temps pour répondre à cette enquête. Tu dois remplir le questionnaire sincèrement. On y va !

1. À ton avis, qu'est-ce que tu as appris dans cette unité ?

Des contenus culturels	<input type="checkbox"/>	Grammaire et vocabulaire	<input type="checkbox"/>	Tous les deux	<input checked="" type="checkbox"/>	Rien	<input type="checkbox"/>
------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	---------------	-------------------------------------	------	--------------------------

2. Signale l'option correcte :

- a) C'est la première fois que j'apprends culture cette année.
- b) C'est n'est pas la première fois que j'utilise les jeux pour apprendre culture.
- c) C'est la première fois que j'utilise les jeux pour apprendre culture.
- d) Les jeux sont un bon outil mais non pour apprendre culture.
- e) Je n'ai rien appris.

3. Comment valorises-tu l'utilisation des jeux ?

Inutile	<input type="checkbox"/>	Presque inutile	<input type="checkbox"/>	Utile	<input type="checkbox"/>	Très utile	<input checked="" type="checkbox"/>
---------	--------------------------	-----------------	--------------------------	-------	--------------------------	------------	-------------------------------------

4. Crois-tu que les jeux ont été bien employés par le professeur (1-minimum/5-maximum) ? Quels changements ferais-tu ?

Non					Oui
	1	2	3	4	5

- No.

5. As-tu utilisé avant ces types des jeux pour apprendre culture ? Lequel ?

OUI	<input type="checkbox"/>
NON	<input checked="" type="checkbox"/>

6. Quel est le jeu que tu as aimé le plus ? Et le moins ?

- No.

7. Qu'est-ce que tu as aimé le plus de cette unité ? (Plusieurs réponses sont possibles).

- a) Apprendre contenus que l'on n'aborde pas habituellement en cours.
- b) L'utilité des contenus.
- c) Ne pas avoir d'examen.
- d) Apprendre de manière ludique.
- e) Autres :

8. Qu'est-ce que tu as aimé le plus de cette unité ? (Plusieurs réponses sont possibles).

- a) Apprendre contenus que l'on n'aborde pas habituellement en cours.
- b) L'utilité des contenus.
- c) Ne pas avoir pas d'examen.
- d) Apprendre de manière ludique.
- e) Autres : Rien

9. Exprime ton opinion personnelle à propos de cette unité. (Si tu veux, tu peux répondre en espagnol)

Me ha gustado mucho este curso ya que hemos aprendido mucho de forma divertida.

Le futur en français



Langue française. 4^e ESO

Le futur en français. Exercices

1. Choisis une réponse pour chaque question.

- Tu crois qu'il comprendra ma blague ? A. Vas-y, raconte ! Je te dirai !
- Tu achèteras du pain ? B. Oui, je mangerai peut-être le croûton !
- Tu m'attendras à la gare ce midi ? C. Bien sûr, je suis sûr qu'il rira.
- Tu ne croiras pas ce qui m'est arrivé ! D. Oui, j'espère qu'ils répondront.
- Tu mettras le gâteau dans le four. E. D'accord, il cuira combien de temps ?
- Tu appelleras tes parents ? F. Je prendrai un café en face, tu me rejoindras.

2. Écris la terminaison du futur des verbes suivants (verbes réguliers)

- La semaine prochaine je partirai A en Angleterre, je visiterai AI Londres.
- Quand tu prendras A le bus, tu achèteras A un ticket au chauffeur.
- Elle ne te croira A pas quand tu lui raconteras A ton histoire !
- Il montera A et descendra A par les escaliers.
- Nous mangerons ONS chez Malik et nous dormirons ONS chez Lucie.
- Vous ouvrirez EZ les fenêtres quand vous arriverez EZ.
- Elles fermeront ONT la porte à clé quand elles sortiront ONT.
- Ils rendront ONT visite à Manuel quand ils passeront ONT à Munich.

3. Mets ce texte au futur

Cette année, Fathia a 25 ans : elle arrête de travailler, elle part de son appartement et elle va s'installer en centre-ville. Elle vend sa voiture et elle achète un vélo. Elle suit de nouvelles études, elle rencontre d'autres amis et, ensemble, ils sortent au cinéma, ils voient des expositions et ils testent de nouveaux bars où ils écoutent des concerts et boivent un peu aussi ! Moi... je ne suis pas comme elle, je reste ici mais je ne peux pas continuer mon travail. Je dois chercher un autre emploi alors j'envoie des CV dans la région (il faut en envoyer beaucoup) et je fais des entretiens.

Cette année, Fathia aura 25 ans; elle arrêtera de travailler, elle partira de son appartement et elle s'installera en centre-ville. Elle vendra sa voiture et elle achètera un vélo. Elle suivra de nouvelles études, elle rencontrera d'autres amis et, ensemble, ils sortiront au cinéma, ils verront des expositions et ils testeront de nouveaux bars où ils écouteront des concerts et boiront un peu aussi ! Moi... je ne serai pas comme elle, je resterai ici mais je ne pourrai pas continuer mon travail. Je devrai chercher un autre emploi alors j'enverrai des CV dans la région (il faudra en envoyer beaucoup) et je ferai des entretiens.

▪ Parlons du futur

1. On ira o en France ✗
2. Nous voyagerions à trente pays
3. Ma ville sera très grande e
4. Ma maison sera à Gran Canaria ✓
5. Je aurai trois enfants
6. En 2030, je pourrai volet? et je Chanterai
7. Je pratiquerai le football football
8. Je vais voir o "Toy Story" ✗

Il manque des phrases!



▪ *Le conditionnel en français*



Pour pratiquer un peu ...

1) Mettez les verbes entre parenthèse au conditionnel présent

- Si j'habitais en ville, je (vendre) vendrais..... ma voiture et je (prendre) prendrais..... les transports en commun.
- Nous (vouloir) voudrions..... savoir quand part notre train.
- S'ils avaient un garçon, ils l'(appeler) appelleraient..... Arnaud.
- Si j'étais riche, je (faire) faisais..... le tour du monde.
- Tu as pris du poids. Tu (devoir) devrais..... faire du sport.
- S'il avait le choix, il (préférer) préférerait..... partir en vacances.
- Si j'invitais vos parents, vous (venir) viendriez..... aussi?
- Si j'étais toi, j'(aller) allais..... plus souvent à la mer.
- (pouvoir) pourrais.....-vous me prêter votre stylo?
- Si on allait en Alsace, on (pouvoir) pourrait..... faire de belles randonnées; on (boire) boirait..... de grands vins et on (voir) voudrait..... de magnifiques vignobles.
- Nous (aimer) aimerions..... obtenir des renseignements sur les vols pour Madrid au départ de Bruxelles.
- (être) serais.....-il possible d'être servi rapidement?
- S'il ne devait pas travailler, il (se lever) se leverais..... tard et (regarder) regarderais..... la télévision toute la journée.

2) Que feriez-vous si vous étiez riche, président, minuscule...? Imaginez la suite.

- Si j'étais riche, je ^{achèterais une ile gigant} achèterais beaucoup ^{de} voitures de luxe
- Si j'étais président, je traînerais Donald Trump
- Si j'étais minuscule, je voyagerais gratis

H
a

▪ Que feriez-vous si...

- 1) Il ira ⊕ chez mon grand-père
- 2) Je chanterais sous la pluie. ✓
- 3) Nous serions des grands empereurs
- 4) Je voyagerais à ^ΔItalie et à ^ΔFrance.
- 5) Je prendrais le chien
- 6) Je jetterais le cadeau à la papetière??
- 7) Tu pourrais ⊕ aller à la police ✓
- 8) Je serais très heureux ⊕. ✓
- 9) Nous irions à l'hôpital avec ma mère.
- 10) Il aurait fait le tour du monde ✓

B ☺

- Presentaciones PowerPoint. La France à travers ses monuments



LA CATHÉDRALE DE NOTRE-DAME DE PARIS



CURIOSITÉS

- Incendiée le 15 avril 2019
- Un film de Disney a été créé sur la cathédrale
- Elle a 600 ans d'ancienneté.

