

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Facultad de Traducción e Interpretación

*Programa de doble titulación: Grado en Traducción e Interpretación:
Inglés-Alemán y Grado en Traducción e Interpretación: Inglés-Francés*

Curso 2020/2021

Propuesta didáctica de FLE para Bachillerato: lengua y cultura

Alumno: Álvaro Ramos Quintana

Tutora: M. Ángeles Sánchez Hernández

Resumen

El objetivo que se pretende lograr con la realización de este trabajo consiste en diseñar una propuesta didáctica destinada a los alumnos de 1º de Bachillerato que cursan la asignatura de francés como segunda lengua extranjera en las Islas Canarias. Para ello, partimos de la legislación educativa sobre la enseñanza postobligatoria en España y en la Comunidad Autónoma mencionada, lo que implica el tratamiento de los objetivos y los elementos que forman parte del currículo; y del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), un referente orientado a la acción en la metodología sobre el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas extranjeras. De esta manera, mediante una situación de aprendizaje denominada *On découvre la France et ses régions en voyageant*, ratificamos la relevancia del binomio formado por la lengua y la cultura con una serie de actividades que contribuyen al uso de las nuevas tecnologías y a la motivación del alumnado, al abordar temáticas de la vida cotidiana. Asimismo, tales actividades se plantean en torno a un recurso audiovisual emitido en la cadena francófona *TV5Monde*. Con respecto a ellas, que inciden en cada una de las destrezas de la lengua, el contenido cultural que hemos seleccionado es la geografía francesa (concretamente, la región *Provence-Alpes-Côte d'Azur*, situada al sur del país galo), mientras que el contenido lingüístico se refiere al estudio de diversas preposiciones como una de las unidades lingüísticas que presentan mayor dificultad en el aprendizaje de un idioma extranjero.

Palabras clave: lengua, francés, aprendizaje, cultura, enseñanza, actividades, alumnado, segunda lengua extranjera.

Abstract

This paper attempts to design a didactic proposal for Year 12 students who take French as a second foreign language in the Canary Islands. Concerning this idea, regulations on education which are applicable in our country and in our autonomous community are taken into account considering the objectives and other aspects of the curriculum. Another relevant source is the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) due to the fact that it firmly provides a functional method of language learning, teaching and assessing. Combining both language and culture represents a key element

and that is what this teaching unit, called *On découvre la France et ses régions en voyageant*, tries to demonstrate. In this sense, it focuses on all language skills by implementing some activities which involve the use of new technologies and promote students' motivation, as some issues of their daily lives are included. These exercises are also organized towards an audiovisual resource broadcasted on *TV5Monde*, a francophone channel. Regarding their specific content, they cover the French geography (they are particularly based on *Provence-Alpes-Côte d'Azur*, a region which is located in the south of the country) and the study of some prepositions, considered as one of the most complex linguistic elements in language learning.

Keywords: language, French, learning, culture, teaching, activities, students, second foreign language.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	1
2. CAPÍTULO DE FUNDAMENTACIÓN	3
2.1. NORMATIVA DE LA ENSEÑANZA POSTOBLIGATORIA EN ESPAÑA	3
2.1.1. Currículo de la Segunda Lengua Extranjera en Canarias	4
2.1.1.1. Contribución a los objetivos de la etapa	4
2.1.1.2. Contribución a las competencias básicas	4
2.2. MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (MCERL)	7
2.2.1. Finalidad	8
2.2.2. Fundamento teórico del MCERL	8
2.2.3. El elemento cultural desde el punto de vista del MCERL	9
2.2.4. Las actividades de la lengua y su repercusión en el currículo	11
2.3. LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE Y SUS ELEMENTOS	12
2.3.1. Modelos de enseñanza	14
2.3.2. Formación de grupos	14
2.3.3. Procesos de evaluación, autoevaluación y coevaluación	15
2.4. CONTEXTUALIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	16
2.4.1. Características del alumnado	16
2.4.2. Características del entorno	17
3. CAPÍTULO DE DESARROLLO	17
3.1. IDENTIFICACIÓN: TÍTULO Y JUSTIFICACIÓN	17
3.2. DATOS TÉCNICOS	18
3.3. FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR	18

3.4. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA	19
3.5. SECUENCIA DE ACTIVIDADES	19
4. CONCLUSIONES	27
5. BIBLIOGRAFÍA	29
ANEXO I - SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	
ANEXO II - <i>DOSSIER</i> DE ACTIVIDADES	

1. INTRODUCCIÓN

Ciertamente, la enseñanza de lenguas extranjeras ha adquirido una gran relevancia en las últimas décadas gracias, en cierta medida, a la realidad de la sociedad globalizada y plurilingüe en la que vivimos.

Desde comienzos del siglo XXI, las instituciones han centrado sus esfuerzos en el fomento de los idiomas durante las etapas formativas del estudiantado. En este sentido, el Consejo Europeo, en sus conclusiones adoptadas en 2002, ratificó la necesidad de la «enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana» (Unión Europea, 2019: 15).

Sin embargo, se podría afirmar que no se han logrado los resultados deseados. Desde el punto de vista de la segunda lengua extranjera, este organismo europeo puso de manifiesto en su Recomendación del 22 de mayo de 2019 el hecho de que solo una cuarta parte del alumnado de educación secundaria alcanza el nivel de «usuario independiente», que indica su capacidad para mantener una conversación sencilla (*Ibidem*: 16).

Por otro lado, si atendemos a la situación geográfica de la Comunidad Autónoma de Canarias, cabe resaltar que la influencia de las lenguas extranjeras resulta especialmente importante. El turismo, como principal actividad económica de las islas, representa el 35% del PIB y más del 40% del empleo regional, tal y como señala el Estudio de Impacto Económico del Turismo Impactur Canarias 2018.

Del mismo modo, destacamos no solo el establecimiento de relaciones comerciales en las que predomina la confluencia de países de ámbito internacional, sino también la presencia de una población multicultural que, según las últimas previsiones, continuará aumentando progresivamente en los próximos años.

Una vez expuesto lo anterior, este trabajo se lleva a cabo con el propósito de iniciar una aproximación a la docencia del francés como segunda lengua extranjera, una actividad profesional que me gustaría desempeñar en el futuro. En concreto, se pretende elaborar una propuesta didáctica que se ajuste a la actualidad de la enseñanza de tal idioma con el objetivo de implementarla en Canarias durante el ejercicio de la práctica docente. De este modo, la principal expectativa consiste en ratificar, de manera clara y evidente, la trascendencia que implica el tratamiento simultáneo de la lengua y la cultura en el aula de francés.

Para lograr tales objetivos, comenzaremos con la exposición de una base teórica en la que partiremos de la legislación educativa vigente en la actualidad. Sobre la base de que el receptor de la unidad didáctica es el alumnado de 1º de Bachillerato, abordaremos el currículo de la enseñanza postobligatoria con el que incidiremos no solo en la contribución de la asignatura *Segunda Lengua Extranjera* a los objetivos de la etapa y a las competencias básicas que el estudiante debe alcanzar, sino también en la relevancia que tal normativa le confiere al elemento cultural en el aula.

Posteriormente, trataremos el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), nuestra referencia principal en el aprendizaje y la enseñanza de un idioma. Destacaremos tanto su finalidad y fundamento teórico, como el tratamiento de la cultura y la repercusión de las actividades de la lengua en el currículo de la Comunidad Autónoma de Canarias.

Con el fin de diseñar una situación de aprendizaje de manera apropiada, mencionaremos brevemente los aspectos que deben integrarse en ella, y centraremos nuestra atención en ciertos métodos de enseñanza y en el agrupamiento de alumnos para la puesta en marcha de proyectos grupales, tal y como se concibe la actividad final. Asimismo, estableceremos una contextualización previa sobre las características del alumnado al que se destina la unidad y del entorno que le rodea.

Con respecto al capítulo de desarrollo, detallaremos la propuesta didáctica que tomará como punto de partida una temática social, las regiones francesas, y un recurso audiovisual de la cadena de televisión francófona *TV5Monde* para, posteriormente, llevar a cabo una serie de actividades. Estas, mediante la utilización de recursos y metodologías que propician la motivación en los estudiantes, incidirán en cada una de las destrezas de la lengua y contribuirán a los objetivos del Bachillerato, así como a la adquisición paulatina de las competencias básicas.

Desde el punto de vista de los contenidos, el aspecto de la lengua que hemos seleccionado hace referencia a la enseñanza de las preposiciones como una de las unidades lingüísticas que resultan más complejas en el aprendizaje de un idioma.

Todo ello, se realizará con la incorporación del elemento cultural como un aspecto fundamental e inherente a la enseñanza de la lengua francesa que, en esta ocasión, consiste

en descubrir las regiones del país galo, en particular la región *Provence-Alpes-Côte d'Azur*, y establecer relaciones con nuestro territorio, Canarias.

2. CAPÍTULO DE FUNDAMENTACIÓN

2.1. NORMATIVA DE LA ENSEÑANZA POSTOBLIGATORIA EN ESPAÑA

Comenzamos este marco teórico con la normativa que regula la enseñanza postobligatoria en España. Concretamente, hemos tomado como referencia el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, documento vigente en la actualidad que explicita, según la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), los objetivos de la etapa educativa en la que abordaremos esta propuesta didáctica.

En este sentido, se presentan catorce objetivos que el alumno debe lograr a lo largo de los dos cursos académicos de forma que, al concluir la etapa, su consecución implicará diversas capacidades, entre las que destacamos una de las más relevantes: «expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras» (Real Decreto 1105/2014, 2015: 188).

Asimismo, con respecto a la incorporación de la cultura como elemento inherente a la lengua, cabe destacar que el currículo básico de la asignatura específica *Segunda Lengua Extranjera* pone de manifiesto la importancia del aspecto cultural en la enseñanza de un idioma:

[...] el Consejo de Europa señala que la finalidad de la educación lingüística en el mundo de hoy no debe ser tanto el dominio de una o más lenguas segundas tomadas aisladamente como el desarrollo de un perfil plurilingüe e intercultural [...]. Así, para fomentar y facilitar la construcción de un repertorio plurilingüe e intercultural, los currículos de las etapas de ESO y de Bachillerato incluyen, con carácter específico, la materia de Segunda Lengua Extranjera (*Ibidem*: 516).

Por su parte, en España las competencias vinculadas al ámbito educativo se distribuyen entre el Estado y las Comunidades Autónomas (Peris 2014: 7). Para clarificar la intervención de ambos, si tomamos como referencia la asignatura que forma parte de nuestro objeto de estudio, el Gobierno estatal se encarga de establecer los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables, mientras que la Administración autonómica determina los contenidos (Real Decreto 1105/2014, 2015: 172-173).

Por consiguiente, en este trabajo también debemos contemplar la legislación en Canarias establecida 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*, en el que se presenta el conjunto de componentes que regula el aprendizaje en las distintas enseñanzas de la etapa de dicho territorio geográfico.

2.1.1. Currículo de la Segunda Lengua Extranjera en Canarias

En el currículo de la asignatura *Segunda Lengua Extranjera*, se establece una serie de principios que determinan la contribución de esta área no solo a los objetivos del Bachillerato mencionados anteriormente, sino también a las competencias básicas.

2.1.1.1. Contribución a los objetivos de la etapa

Tras finalizar la ESO y, consecuentemente, alcanzar una comprensión y expresión adecuadas en una o más lenguas extranjeras, esta asignatura en Bachillerato se orienta a que el alumno sea capaz de «expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras» (Decreto 83/2016, 2016: 18947).

Esta meta implica la utilización de materiales de mayor complejidad y se alcanza mediante la consolidación de las destrezas del discurso logradas en la ESO, el enriquecimiento de los conocimientos lingüísticos, la adaptación del registro ante situaciones comunicativas menos frecuentes y una amplia gama de contextos en los que se emplean las destrezas discursivas.

2.1.1.2. Contribución a las competencias básicas

Las competencias básicas comenzaron a emplearse como concepto en el contexto educativo a partir de un proyecto apoyado por la OCDE, *Definición y selección de competencias (DeSeCo)*. Tras su impulso por parte de la Unión Europea, finalmente se integraron en la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*.

En ella, se contemplan ocho competencias comunes cuyo objetivo principal es la búsqueda del progreso de los ciudadanos, tanto a nivel individual como social:

[...] las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (Unión Europea 2006: 13).

Del mismo modo, posibilitan una homogeneización entre los distintos Estados miembros con respecto al planteamiento del proceso formativo, pues contribuyen a «proporcionar una herramienta de referencia a nivel europeo destinada a los responsables de la formulación de políticas, los proveedores de educación, los empleadores y los propios alumnos» (*Ibidem*).

Como consecuencia de este planteamiento promulgado por la Unión Europea, el conjunto de tales países implementa currículos en los que las competencias clave desempeñan un papel esencial (Calcines et al., 2017: 64).

Por ejemplo, si atendemos a su aplicación en nuestro sistema educativo actual, cabe subrayar la creación de «un currículo competencial, centrado en que el alumnado adquiera los aprendizajes imprescindibles para continuar desarrollándose como ciudadanía activa, crítica y responsable en el plano individual, social y académico-profesional» (Decreto 83/2016, 2016: 17047).

No obstante, cabe resaltar que no existe una correspondencia idéntica entre las competencias establecidas en el ámbito europeo y las adoptadas en nuestro currículo básico. Este incluye siete, pues una de ellas, la comunicación lingüística, engloba dos competencias clave de la recomendación europea: la comunicación en lengua materna y la comunicación en lenguas extranjeras.

De esta manera, la contribución de la asignatura *Segunda Lengua Extranjera* a las competencias básicas en la etapa de Bachillerato, tal y como se recoge en el *Decreto 83/2016, de 4 de julio (2016)*, se resume de la siguiente forma:

1. **Competencia lingüística (CL):** tras finalizar la ESO, aumentará la complejidad de los contenidos lingüísticos y, al mismo tiempo, continuará la adquisición paulatina de diversos aspectos sociolingüísticos. Con la realización de tareas que desarrollen las destrezas de comprensión y producción tanto orales como escritas, se recurrirá a contextos de amplia variedad y a la utilización de textos de distintas tipologías con especial interés en el ejercicio del pensamiento crítico.
2. **Competencia digital (CD):** indiscutiblemente, las TIC han favorecido el aprendizaje en el ámbito de las lenguas extranjeras, mediante el uso y la creación de recursos educativos, la comunicación con nativos de otros países, etc. En la etapa del Bachillerato, el tratamiento de la información virtual se orienta al análisis

crítico y a la síntesis, y el alumnado debe crear contenido oral y escrito a partir de medios pertinentes como foros, editores de vídeo, webs o presentaciones que incentivarán la motivación gracias a su uso compartido. Del mismo modo, se plantea un procedimiento de concienciación sobre el uso responsable del medio digital.

3. **Aprender a aprender (AA):** para que el alumnado sea consciente de su proceso de aprendizaje y utilice herramientas que le permitan avanzar de manera autónoma en el futuro, esta área aborda diversas estrategias. Algunas de ellas son: la búsqueda de información, la interiorización de los contenidos de la lengua, el método de aprendizaje utilizado por otros estudiantes, o la gestión del trabajo en torno al planteamiento de determinados objetivos y a la autoevaluación, entre otras. En concreto, dada la similitud de la lengua francesa con el idioma materno, se recurre a la transferencia de conocimientos ya adquiridos en este último.
4. **Competencias sociales y cívicas (CSC):** en esta etapa, se acentúa el impulso de la tolerancia hacia otras culturas y costumbres descubiertas en el aprendizaje de la lengua extranjera. Para crear una comunidad multicultural y plurilingüe más democrática en la que se eliminen los estereotipos, se persigue la involucración del alumnado en tareas que reflejen las diferencias entre distintos modos de vida. Esta concienciación supondrá el éxito en la comunicación y en la resolución de conflictos.
5. **Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE):** como el estudio de una lengua extranjera conlleva un periodo de tiempo prolongado, la motivación y la adquisición paulatina de una mayor autonomía resultan indispensables. En este sentido, si bien cualquier producto del alumno debe fundamentarse en el esfuerzo, la innovación y creatividad, el Bachillerato se centrará en el sentido crítico, la autoconfianza, la capacidad para discernir recursos apropiados y el trabajo en equipo, que lleva aparejado operaciones de juicio crítico sobre las tareas elaboradas.
6. **Conciencia y expresiones culturales (CEC):** mediante el empleo de recursos cuyo contenido fomenta el conocimiento del patrimonio cultural de los países en los que se habla la lengua extranjera en cuestión y de otros, como el propio; en este caso, nos referimos a «manifestaciones artístico-culturales de la vida

cotidiana», como la música, la gastronomía, la literatura, las fiestas, las artes plásticas y escénicas, etc. Además, el desarrollo de esta competencia incide en la producción artística propia, basada en la imaginación y orientada a la expresión de sentimientos o ideas tanto de manera individual como colectiva.

La propia Unión Europea (2006: 18), en su Diario Oficial del 30 de diciembre, subraya la gran relevancia de adquirir habilidades en la expresión cultural, «fundamental para el desarrollo de las aptitudes creativas, que pueden trasladarse a una variedad de contextos profesionales».

- 7. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT):** indudablemente, es aquella que presenta una menor relación con el área que forma parte de nuestro objeto de estudio, de ahí que no se mencione de manera explícita en la normativa vigente. No obstante, dada la utilización de textos pertenecientes a distintas tipologías y a diversos contextos, el alumnado deberá recurrir a lo aprendido en otras materias para interpretar e inferir información a partir de su conocimiento del mundo, de gráficos, estadísticas o diagramas, entre otros aspectos.

2.2. MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (MCERL)

Este documento, desarrollado por el Consejo de Europa en el año 2002, será nuestro referente en lo que respecta a la metodología de la práctica docente en el ámbito de las lenguas extranjeras.

Su gran trascendencia la avala, por una parte, la legislación vigente del sistema educativo español, pues el currículo básico de las áreas de lenguas extranjeras se diseñó «siguiendo el sistema descriptivo del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)» (Real Decreto 1105/2014, 2015: 516). Por otra parte, tal documento ha trascendido a nivel europeo e, incluso, internacional:

On sait que la diffusion institutionnelle du *Cadre* est désormais ample: il a, par exemple, été traduit dans une trentaine de langues (dont le japonais) et il a été adopté par de nombreux systèmes éducatifs, y compris la France, pour définir et structurer les programmes d'enseignement (Beacco 2007: 8).

Del mismo modo, la Unión Europea (2019: 18), en el Diario Oficial del 22 de mayo, reiteró su importancia, «especialmente como fuente de inspiración para la evolución de los planes de estudios, pruebas y evaluación en materia de idiomas», para mejorar el método de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y, por ende, el nivel competencial del alumnado en lo que respecta al desarrollo de una comunicación eficaz.

2.2.1. Finalidad

Su objetivo (Instituto Cervantes, 2002: 1) consiste en instaurar unos principios comunes para la Unión Europea que promuevan de manera coherente el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de idiomas. Todo ello, con la meta final de satisfacer una comunicación efectiva entre individuos de una sociedad europea encaminada hacia el plurilingüismo y el pluriculturalismo, lo que ratifica la relevancia del binomio formado por la lengua y la cultura en la enseñanza de un idioma extranjero:

La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. [...] En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, [...] (*Ibidem*: 6).

En este sentido, no se pretende plantear una única propuesta metodológica inamovible, sino un conjunto de alternativas (Beacco 2007: 10) que pueden orientar a los profesionales (profesores, autores de materiales, formadores, examinadores, etc.) y a los alumnos en la consecución de dicho propósito.

2.2.2. Fundamento teórico del MCERL

Concretamente, este marco de referencia adopta la misma postura que el experto Le Boterf (1994: 14), quien sostiene que «il n'y a de compétence que de compétence en acte». Tal y como afirma Beacco (2007: 11), este enfoque ha sido el punto de partida de numerosas reflexiones educativas en Europa y, más concretamente, del concepto *competencia clave* planteado con anterioridad en este trabajo.

Así pues, en esta perspectiva orientada a la acción en la que se fundamenta el MCERL (Instituto Cervantes, 2002: 9), los usuarios o alumnos que aprenden lenguas extranjeras, considerados agentes sociales pertenecientes a una determinada comunidad, realizan acciones que conllevan el uso de la lengua y sus actividades

(comprensión, expresión, interacción o mediación) en una situación o contexto específico.

Para ello, el hablante desarrolla un conjunto de competencias a partir de los conocimientos y destrezas adquiridos durante su formación y experiencia. En este caso, dicho documento oficial europeo establece una relación entre las competencias generales y las competencias comunicativas de la lengua que los usuarios o alumnos deben adquirir para lograr una comunicación eficaz mientras llevan a cabo una determinada tarea de la vida cotidiana.

Estas se explicitan en el quinto capítulo del marco común, donde también se aborda la siguiente cuestión que forma parte de nuestro objeto de estudio: el componente cultural.

2.2.3. El elemento cultural desde el punto de vista del MCERL

Para ilustrar las múltiples referencias a la cultura, debemos centrarnos en las competencias generales, aquellas que no se vinculan directamente a la lengua y que se dividen en las siguientes cuatro subcompetencias (*Ibidem*: 99):

- a) **El conocimiento declarativo (saber)**: en lo que respecta al *conocimiento del mundo*, resulta importante que el estudiante domine las características geográficas, medioambientales, demográficas, económicas y políticas de los países en los que se habla el idioma extranjero. Por otra parte, para eliminar los estereotipos, cabe adoptar un *conocimiento sociocultural*, aquellas particularidades vinculadas a una sociedad determinada que se desglosan en siete apartados (la vida diaria; las condiciones de vida; las relaciones personales; los valores, las creencias y las actitudes; el lenguaje corporal; las convenciones sociales, y el comportamiento ritual). Todo ello, fomenta la adquisición de una *consciencia intercultural* por parte del alumnado, pues comprende las diferencias entre ambas culturas (de origen y meta) a partir del establecimiento de una red de relaciones.

Tal y como sugiere el manual (*Ibidem*: 100-102), el docente de idiomas tendrá que descubrir el conocimiento del mundo y el conocimiento sociocultural previos de los que dispone su alumnado y fijar los objetivos que se deben alcanzar en este sentido.

Del mismo modo, deberá contribuir a la capacidad del alumno de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera, lo que fomenta el cumplimiento de uno los objetivos del Bachillerato planteado en el currículo de la Comunidad Autónoma de Canarias, pues este «[...] contribuirá, además, a que el alumnado conozca, aprecie y respete los aspectos culturales, históricos, geográficos, naturales, sociales y lingüísticos más relevantes de nuestra Comunidad Autónoma, así como los de su entorno [...]» (Decreto 83/2016, 2016: 17048).

- b) **Las destrezas y habilidades (saber hacer):** si bien para la comunicación óptima en una área concreta se distinguen cuatro destrezas y habilidades prácticas (sociales, de la vida, profesionales y de ocio), centramos nuestra principal atención en las interculturales. En este sentido, el alumno debe ser capaz de emplear herramientas para crear vínculos con hablantes de otra cultura y ejercer el rol de intermediario cultural para solventar posibles conflictos y malentendidos. En definitiva, nos referimos a la capacidad del usuario o alumno para desenvolverse en una situación intercultural.

Según aconseja el manual (Instituto Cervantes, 2002: 103), el docente tendrá que determinar las características que su alumnado debe discernir entre ambas culturas, la manera en la que el estudiante puede participar en la cultura meta y el modo de actuar como mediador intercultural.

- c) **La competencia «existencial» (saber ser):** hace referencia a los rasgos individuales relacionados con las actitudes (en torno a la tolerancia hacia nuevos pueblos, ideas...), los valores éticos y morales, las creencias (religiosas, ideológicas) y factores de personalidad, como la mentalidad abierta o cerrada.

Debe tratarse en el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera, pues su carencia puede acarrear consecuencias en el estudiante mientras forma parte de un determinado acto comunicativo, tal y como se presenta a continuación:

Las competencias existenciales se relacionan con la cultura y son, por lo tanto, áreas sensibles para las percepciones y las relaciones interculturales: la forma en que un miembro de una cultura específica expresa su amistad e interés puede que sea percibida como agresiva u ofensiva por parte de alguien perteneciente a otra cultura (*Ibidem*: 12).

Para evitarlo, el docente desempeña un papel fundamental. Si bien es cierto que puede resultar complicado, tal profesional, al transmitir sus conocimientos, incide

en la autoimagen de sus estudiantes y en la perspectiva que estos adoptan sobre el resto de la sociedad.

- d) **La capacidad de aprender (saber aprender)**: procedimiento en el que el estudiante se muestra predispuesto a descubrir, observar y analizar las diferencias relativas no solo a la cultura, sino también a la lengua, a otros saberes y sociedades.

Según Sercu (2002: 65), el punto débil de estas competencias generales planteadas en el MCERL que contribuyen a una competencia comunicativa adecuada hace referencia a su aplicación en el aula. En concreto, afirma que el marco de referencia no explicita de manera clara el modo de elaborar materiales en los que se integren el componente cultural y la competencia comunicativa.

No obstante, sostiene que, a partir de tales saberes que conforman la competencia general del alumno, es posible seleccionar una serie de contenidos culturales para su posterior inclusión en el aprendizaje de un idioma. La razón principal consiste en que la teoría del marco de referencia se ha desarrollado sobre la base de «investigaciones recientes vinculadas tanto a la antropología crítica y a los estudios culturales, como a la evolución actual de la teoría de la educación» (*Ibidem*).

2.2.4. Las actividades de la lengua y su repercusión en el currículo

Según el MCERL (Instituto Cervantes, 2002: 14), las actividades de la lengua hacen referencia a la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación. Por un lado, la alternancia entre la comprensión y la expresión (tanto oral como escrita) implica la interacción entre hablantes en un acto comunicativo. Por otro lado, la mediación posibilita el intercambio entre hablantes que no pueden satisfacerlo por sí mismos.

A partir de esta teoría, el currículo básico de la asignatura *Segunda Lengua Extranjera* incorpora las cuatro destrezas que tradicionalmente se vinculan al aprendizaje de un idioma a partir del establecimiento de cuatro bloques, con sus respectivos criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Estos son la comprensión de textos orales, la producción de textos orales: expresión e interacción, la comprensión de textos escritos, y la producción de textos escritos: expresión e interacción (Real Decreto 1105/2014, 2015: 517-519).

Por su parte, la Comunidad Autónoma de Canarias, si bien afirma que los elementos sociolingüísticos y socioculturales se integran en los bloques mencionados anteriormente (Decreto 83/2016, 2016: 18949), incluye un quinto bloque dedicado exclusivamente a los aspectos mencionados para lograr ciertos objetivos.

Los contenidos del bloque V, «Aspectos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales», tienen como objeto que el alumnado conozca y valore las costumbres y características de la vida cotidiana de los países en los que se habla la lengua extranjera. Asimismo, se pretende que pueda identificar las similitudes y diferencias que existen entre las diversas culturas y reflexionar sobre la influencia de estas en su propio entorno. Por otro lado, se busca generar en el alumnado habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, etc., y que estas influyan de manera positiva en su aprendizaje (*Ibidem*).

2.3. LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE Y SUS ELEMENTOS

Con el fin de incorporar la base teórica expuesta con anterioridad en el diseño de una propuesta didáctica de FLE, cabe resaltar que todo docente debe crear una programación anual vinculada a la asignatura que imparte en la que se presentan las diversas situaciones de aprendizaje, también denominadas unidades didácticas.

En este sentido, tal y como se recoge en el documento [*Orientaciones para la elaboración de las unidades didácticas o situaciones de aprendizaje*](#) (Consejería de Educación y Universidades, 2016), procedemos a detallar los elementos que las conforman y que se ejemplifican en el *Anexo I* de este trabajo, sección en la que adjuntamos un modelo de referencia cuyo contenido se corresponde con la propuesta didáctica de este trabajo.

01. **Identificación:** apartado en el que se incluyen el título y la justificación. En este último caso, se deben clarificar los objetivos en función del currículo establecido. Además, la situación de aprendizaje debe vincularse a uno de los proyectos a los que se ha adherido el centro (algunos ejemplos son el Plan de Igualdad o el Plan de Comunicación Lingüística, entre otros).
02. **Datos técnicos:** se presentan la etapa, el curso y el área correspondientes. Cabe mencionar que una unidad didáctica puede relacionarse con diversas asignaturas de un mismo curso o, incluso, de niveles diferentes.
03. **Fundamentación curricular:** a partir del currículo en vigor, se contemplan los objetivos de aprendizaje, las competencias, los criterios de evaluación y contenidos, y se establece una relación entre ellos.

04. Fundamentación metodológica: en primer lugar, se explicitan los modelos de enseñanza empleados para la consecución de las actividades. Posteriormente, se exponen los recursos metodológicos que elige el docente de acuerdo con la perspectiva competencial en la que se basa el aprendizaje del estudiantado. Estos se orientarán a su motivación y deberán cumplir ciertas características.

Para potenciar la motivación por el aprendizaje de competencias se requieren, además, metodologías activas y contextualizadas. Aquellas que faciliten la participación e implicación del alumnado y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales, serán las que generen aprendizajes más transferibles y duraderos (Quintero, 2015: 3).

A continuación, se debe realizar una presentación detallada de la secuencia de actividades, que deben fundamentarse en las siguientes directrices:

- a. Descripción de la experiencia (tarea, proyecto, problema, etc.)
- b. Activación de los conocimientos previos del alumnado.
- c. Presentación de los contenidos a partir de recursos apropiados.
- d. Desarrollo de actividades de aplicación cuya complejidad sea paulatina.
- e. Desarrollo de actividades de integración y autoevaluación/coevaluación.

Las actividades deben incorporar los siguientes ítems: título, descripción, criterios de evaluación, productos o instrumentos de evaluación, agrupamientos, número de sesiones que se necesitarán para llevarlas a cabo, recursos empleados, espacios para su implementación y observaciones, en caso necesario.

Además, cabe resaltar una serie de recomendaciones sobre el planteamiento de las actividades que se incluyen en el currículo. El docente debe contemplar múltiples alternativas en cuanto a la utilización de diversos modelos de enseñanza, una amplia variedad de agrupamientos y las TIC. Estas ejercen un papel esencial en la enseñanza de una segunda lengua extranjera, pues abarcan numerosos recursos que posibilitan una vinculación inmediata con las lenguas y las culturas meta (Decreto 83/2016, 2016: 18951).

05. Fuentes: se presenta una relación de los recursos empleados para la puesta en práctica de la unidad didáctica.

Así pues, tras la exposición de los elementos más destacados que conforman una situación de aprendizaje, cabe profundizar en algunos de ellos con el objetivo de desarrollar nuestra unidad didáctica de manera apropiada.

2.3.1. Modelos de enseñanza

Tal y como se contempla en el documento publicado por la Consejería de Educación y Universidades (2016) que tomamos como referencia en el apartado anterior, en el desarrollo de las distintas actividades el docente debe seleccionar diversos modelos de enseñanza que emplea para la implementación de su unidad didáctica.

Dada la gran diversidad de alternativas existentes, solamente tendremos en consideración aquellas que utilizaremos en esta propuesta. En primer lugar, destacamos el modelo deductivo, en el que el alumnado «debe identificar y caracterizar los ejemplos concretos que se le suministran» a partir de principios o nociones previas. Como contraposición a este último, se distingue el modelo inductivo básico, en el que se parte de casos concretos para, posteriormente, establecer normas o reglas sobre la base de inferencias.

Del mismo modo, se distinguen el juego de roles, en el que se representan situaciones de la vida real; y la investigación grupal, mediante el establecimiento de pequeños grupos con el fin de recopilar información sobre un tema dado y trabajar la organización del trabajo colaborativo.

Este último modelo se relaciona con una de las estrategias metodológicas específicas que explicita Quintero (2015: 8-12), el aprendizaje basado en proyectos. Este se define como una serie de acciones de investigación y de creación realizadas por el alumnado ante el planteamiento de una problemática concreta. Tal proceso suele concluir con la presentación de un resultado final ante el resto de compañeros.

2.3.2. Formación de grupos

Desde el punto de vista del desarrollo de actividades grupales, cabe mencionar los dos tipos principales de equipos y sus características con el objetivo de que el proceso de aprendizaje sea satisfactorio y enriquecedor para todos sus integrantes.

Según Quintero (*Ibidem*: 17-19), el docente debe escoger entre grupos homogéneos o heterogéneos en función de los objetivos propuestos. La primera opción se recomienda en mayor medida, ya que implica la integración de alumnos diversos en lo que respecta a su nivel académico, personalidad, sexo, cultura, habilidades sociales y comunicativas, intereses y motivaciones, etc. Se ha demostrado que esta tipología

contribuye no solo a la adopción de perspectivas diferentes y reflexiones de mayor profundidad, sino también a la necesidad de una mayor comunicación y al aprendizaje mutuo constante. Esta última idea presenta una clara relación con una de las competencias clave descritas con anterioridad en este trabajo, la competencia *aprender a aprender* (AA).

Resulta indispensable clarificar que no solo deben considerarse los resultados académicos, sino el conjunto de factores que acabamos de mencionar, pues un alumno con calificación positiva puede presentar dificultades referentes a la autonomía, al compromiso o a las relaciones sociales, entre otros aspectos, y viceversa.

Sin embargo, Quintero (*Ibidem*) sostiene que existen otras situaciones en las que es preferible recurrir a grupos homogéneos. Por ejemplo, al trabajar contenidos en función del grado de integración, al reforzar algunos conocimientos en un conjunto de estudiantes determinado, o al proporcionarles a otros nuevos saberes.

2.3.3. Procesos de evaluación, autoevaluación y coevaluación

Tal y como sostiene el *Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias* (2015: 25321), la evaluación en la etapa que forma parte de nuestro objeto de estudio, el Bachillerato, será continua e incidirá en la evolución del alumno durante el proceso de aprendizaje en su conjunto.

Por lo tanto, se puede establecer la conclusión de que la evaluación que se realiza al alumnado no se corresponde exclusivamente con el resultado obtenido en un momento determinado. Por el contrario, se trata de un proceso permanente en el que se valoran las competencias clave y los objetivos alcanzados por parte del alumnado durante su periodo formativo en una etapa educativa concreta.

En este sentido, el docente cuenta con los criterios de evaluación como parámetros establecidos en el currículo que se incluirán en ciertas actividades de las situaciones de aprendizaje (*Ibidem*: 25322). De esta manera, se deben seleccionar los instrumentos de evaluación apropiados, es decir, productos elaborados por el alumnado y basados en «la resolución de problemas que simulen contextos reales, movilizándolo sus conocimientos, destrezas, valores y actitudes» (Orden ECD/65/2015, 2015: 6990).

Del mismo modo, además de la evaluación que desarrolla el profesor, el currículo señala la gran relevancia de recurrir a los procesos de autoevaluación (propia) y coevaluación (entre alumnos). En el caso de las lenguas extranjeras, sugiere la utilización de un recurso promulgado por parte de la Unión Europea, el Portfolio Europeo de las Lenguas, con el que el estudiante puede establecerse objetivos e, incluso, asumir el error como característica del aprendizaje (Decreto 83/2016, 2016: 18946).

Según Quintero (2015: 12) el trabajo realizado debe finalizar con una reflexión evaluativa, fundamentalmente en actividades grupales, ya que se toma consciencia del grado de integración del conocimiento, la aportación de cada integrante al equipo, los puntos fuertes y los aspectos que se deben mejorar, etc.

2.4. CONTEXTUALIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

2.4.1. Características del alumnado

Como hemos señalado en el título de este trabajo, la propuesta didáctica de FLE que presentamos a continuación se destina a los alumnos que cursan la asignatura de francés como segunda lengua extranjera en la etapa del Bachillerato y, más concretamente, en el primero de sus dos niveles, es decir, en 1º de Bachillerato.

Dada la situación geográfica de Canarias, cabe resaltar la posible presencia de alumnos extranjeros en el aula, pues estos hacen referencia en torno al 7% de los estudiantes de Bachillerato en las islas, según los últimos datos publicados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional correspondientes al curso 2019/2020. En este caso, se fomentará la integración de las distintas culturas en el aula.

Si bien los contenidos se adaptarán en función del aprendizaje adquirido en los años precedentes, partiremos de la idea de que, al tratarse de una asignatura específica que escoge el alumnado de manera voluntaria y que se ha impartido con anterioridad en la etapa de la ESO, su nivel de francés corresponderá, al menos, al A2 según el MCERL. Incluso, podemos suponer que los conocimientos de una parte del estudiantado se aproximan en mayor medida al nivel superior: B1.

En este sentido, tras cursar esta asignatura y según los niveles comunes de referencia en términos generales del MCERL (Instituto Cervantes, 2002: 26), el alumno:

- «Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio».
- «Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua».
- «Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal».
- «Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes».

2.4.2. Características del entorno

Con respecto a las características del centro educativo, este será público y se situará en un entorno urbano, concretamente, en el municipio de Las Palmas de Gran Canaria. No obstante, la procedencia del alumnado se relaciona tanto con el área metropolitana como con el ámbito rural, pues el instituto se localiza en las afueras de la ciudad, lo que posibilita la presencia de estudiantes de municipios rurales limítrofes.

Por este motivo, presuponemos que nos encontraremos con una diversidad de familias no solo desde el punto de vista social y económico, sino también cultural.

3. CAPÍTULO DE DESARROLLO

Tras la exposición de los contenidos teóricos imprescindibles para elaborar una propuesta didáctica en la que se aborde la lengua y la cultura, procedemos al desarrollo práctico a través de la situación de aprendizaje que presentamos a continuación.

3.1. IDENTIFICACIÓN: TÍTULO Y JUSTIFICACIÓN

En esta unidad didáctica, cuyo título es *On découvre la France et ses régions en voyageant*, abordaremos una determinada temática cultural, la geografía francesa, y emplearemos una serie de recursos orientados a la realización de una tarea social final que consiste en elaborar una breve guía turística sobre Canarias destinada a visitantes francófonos. Así pues, a través de dicho material se incidirá en cada una de las destrezas

de la lengua y en los dos objetivos referentes a la etapa del Bachillerato mencionados en el capítulo de fundamentación.

En concreto, se perseguirá que el estudiantado sea capaz de expresarse con fluidez y corrección mediante la producción de textos orales y escritos sobre temáticas de la vida cotidiana, de ahí que se haya planteado la tarea final descrita en el párrafo anterior.

Para su óptima consecución, se fomentará la interacción en intercambios comunicativos en los que se demuestren autonomía y resolución. Además, se establecerá una continua relación entre la cultura de origen y la cultura meta, al conocer y apreciar aspectos culturales, geográficos, naturales, históricos y sociales de Canarias y de la región francesa presentada en la unidad.

En cuanto al elemento de la lengua que debe adquirir el alumnado, este se refiere al estudio de diversas preposiciones, una de las unidades lingüísticas que presentan mayor complejidad en el aprendizaje de un idioma.

3.2. DATOS TÉCNICOS

Tal y como se ha explicado anteriormente, esta unidad didáctica se destina al alumnado de 1º de Bachillerato que cursa la asignatura *Segunda Lengua Extranjera I* en la lengua francesa. En este caso, si bien tal situación de aprendizaje no se relaciona directamente con otras asignaturas del mismo nivel o de otros cursos, cabe la posibilidad de desarrollar un proyecto interdisciplinar junto con el departamento de Geografía e Historia o, incluso, aplicar los conocimientos en una clase de Geografía del programa Bachibac, la doble titulación de Bachiller y *Baccalauréat*, su equivalente francés.

3.3. FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR

Tras el establecimiento previo de los objetivos, destacamos los cuatro criterios de evaluación que contemplaremos en esta unidad didáctica y que se recogen 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*.

En síntesis, nos referimos al criterio tres, que aborda la producción de textos orales sencillos; al cuatro, vinculado a la interacción breve en diversas situaciones comunicativas de la vida diaria; al ocho, relacionado con la producción de textos escritos;

y al diez, referente a los elementos socioculturales y sociolingüísticos del territorio geográfico donde se habla la lengua extranjera. (Para consultar una descripción detallada y las competencias básicas de cada uno de ellos, véase este apartado de fundamentación curricular en la situación de aprendizaje cumplimentada en el *Anexo I* de este trabajo).

3.4. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Como modelos de enseñanza, emplearemos el deductivo (DEDU), el inductivo básico (IBAS), el juego de roles (JROL), la investigación grupal (IGRU) y el aprendizaje basado en proyectos (ABP) como estrategia metodológica específica.

3.5. SECUENCIA DE ACTIVIDADES

Título: <i>On découvre les régions françaises</i>		
<p>Descripción:</p> <p>a) Como actividad de aproximación, partimos de los conocimientos previos de los que dispone el alumnado. Para ello, tomamos como punto de referencia nuestro país y su división territorial en Comunidades Autónomas. Posteriormente, nos trasladamos a la realidad de Francia e identificamos las regiones francesas como ‘equivalente’ con la consecuente proyección de un mapa político.</p> <p>b) <i>Brainstorming</i> sobre las posibles competencias que pueden recaer en las regiones francesas (primero, por parejas; luego, puesta en común). Posteriormente, visualizamos un vídeo que nos permitirá conocer si las hipótesis planteadas se ajustan a la realidad.</p> <p>c) Conocemos las regiones de Francia y sus principales características (ubicación, ciudades importantes, elementos culturales propios) mediante un <i>Quiz</i>. A medida que se realiza el puzzle mediante la búsqueda de información, completamos el mapa adjunto en la primera ficha del <i>dossier</i> (adjunto en el <i>Anexo II</i> de este trabajo), al escribir el nombre de cada región en el lugar correspondiente.</p>	Agrupamiento	
	Gran grupo	
	Parejas Gran grupo	
		Parejas
Espacio	Sesiones	Recursos

Aula con recursos TIC	1	Mapa político en pizarra digital Vídeo - Regiones francesas Quiz <i>Dossier - Ficha 1</i>
Instrumento de evaluación	Criterios de evaluación	
-	-	

Tabla 1. Descripción correspondiente a la primera actividad

En esta actividad inicial, cuya finalidad consistirá en presentar los objetivos de la unidad y en activar los conocimientos previos, destacamos el papel fundamental que debe desempeñar el docente, pues una de las competencias generales propuesta por el MCERL afirma que debe ser consciente del saber declarativo de sus alumnos para, posteriormente, incidir en los objetivos que pretende alcanzar sobre la base de tal conocimiento del mundo.

En este caso, hemos escogido las regiones francesas como temática ya que, si atendemos al enfoque orientado a la acción de dicho marco de referencia europeo, resultará indispensable que el alumnado presente cierto dominio de este contenido geográfico del país galo, donde podrá hacer uso de la lengua para desarrollar tareas de la vida cotidiana tras la adquisición de competencias.

Además, esta actividad inicial nos permitirá comenzar a trabajar tres destrezas de la lengua: la comprensión oral, mediante el vídeo sobre las regiones y la comunicación en el aula; la producción oral, a partir de la participación para plantear ideas; y la comprensión escrita, al leer la información sobre las regiones presentada en el *Quiz*.

Título: <i>Provence-Alpes-Côte d'Azur</i>	
Descripción: a) Introducción: Formulación de la pregunta <i>Qu'est-ce que vous connaissez de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur ?</i> (situación geográfica, ciudades principales, países cercanos y otros datos conocidos tras llevar a cabo el <i>Quiz</i> de la actividad anterior). b) Texto audiovisual <i>Destination Marseille</i> . Primero, vemos el primer minuto sin sonido y respondemos a las dos primeras	Agrupamiento Gran grupo Individual Gran grupo

<p>preguntas. Luego, leemos las cuestiones de comprensión y visualizamos el vídeo completo con sonido dos veces. Finalmente, tras la corrección conjunta de las preguntas, se proyecta el vídeo con subtítulos para comprobar las respuestas.</p> <p>c) Trabajo autónomo en casa. De manera colaborativa a través de un documento compartido en Google Drive, completamos una tabla con los aspectos característicos de la región (lugares de interés turístico, gastronomía, arte, actividades económicas, tradiciones). Para ello, utilizaremos fuentes oficiales de Internet.</p>		Individual
Espacio	Sesiones	Recursos
Aula	1	Vídeo <i>Destination Marseille</i>
Instrumento de evaluación	Criterios de evaluación	<i>Dossier - Ficha 2</i>
-	-	Tabla colaborativa sobre la región Google Drive y webs

Tabla 2. Descripción correspondiente a la segunda actividad

En esta actividad en la que fundamentalmente se trabajará la comprensión oral, se distingue un recurso que se corresponde con un texto audiovisual sobre Marsella. Allí, destaca la presencia de estudiantes procedentes de países extranjeros que desean aprender la lengua francesa al mismo tiempo que conocen los elementos característicos de la ciudad como, por ejemplo, diversos lugares de interés turístico, la relevancia del arte, etc.

Desde el punto de vista de la elección de dicho material, este se ajusta a la contribución de la asignatura a los objetivos del Bachillerato, pues la complejidad de su contenido es mayor y se integra gran parte de los conocimientos adquiridos durante la etapa de la ESO. Esta dificultad acentuada viene determinada por la elección de un episodio emitido en la cadena de televisión francófona *TV5Monde* y por la presencia de distintos oradores y acentos.

Cabe señalar la gran contribución de esta actividad al desarrollo de múltiples competencias básicas en el currículo del Bachillerato. Además de la competencia lingüística (CL), se incidirá en la competencia digital (CD) mediante el trabajo autónomo,

ya que el estudiantado elaborará un recurso de uso compartido que propiciará la motivación y el trabajo colectivo.

De este modo, deberán emplearse fuentes adecuadas que promuevan la adquisición de nociones sobre el patrimonio cultural de la cultura meta y el respeto hacia la diversidad, lo que se vincula tanto a dos competencias básicas, la conciencia y expresiones culturales (CEC) y las competencias sociales y cívicas (CSC), como a la competencia «existencial» (saber ser) explicitada en el MCERL.

Título: <i>Quelques prépositions</i>		
Descripción: Como contenido gramatical de la unidad, trataremos la utilización de ciertas preposiciones, al tomar como referencia ejemplos que aparecen en el texto audiovisual utilizado como recurso en la actividad anterior. Primero, abordaremos la diferencia entre dos preposiciones (<i>pour</i> y <i>par</i>) cuyo uso puede conllevar confusión; luego, continuaremos con las preposiciones de países, regiones, ciudades e islas, dado que la temática sociocultural de la unidad es la geografía.		Agrupamiento Parejas Gran grupo
Espacio	Sesiones	Recursos
Aula	0,5	<u>Vídeo Destination Marseille</u> Dossier - Ficha 3 PPT
Instrumento de evaluación	Criterios de evaluación	
-	-	

Tabla 3. Descripción correspondiente a la tercera actividad

Tal y como planteamos en el marco teórico de este trabajo, la reflexión constituye uno de los elementos significativos que diferencia el Bachillerato de la ESO. Por lo tanto, la enseñanza de las normas gramaticales sobre las preposiciones que forman parte de nuestro objeto de estudio no se limitará al modelo deductivo. En esta ocasión, en lugar de proporcionar información y realizar ejercicios posteriores, recurriremos a un modelo de enseñanza inductivo básico, en el que partiremos de ejemplos concretos.

Para ello, los estudiantes se agruparán por parejas y, tras observar oraciones extraídas del vídeo *Destination Marseille* en las que se distinguen tales preposiciones, intentarán inferir su norma de uso. Posteriormente, después de exponer en gran grupo los procesos de reflexión efectuados, procederemos a una explicación detallada sobre dicho contenido gramatical.

Título: <i>Qu'est-ce qu'on peut faire en ville ?</i>		
<p>Descripción:</p> <p>a) Con respecto al contenido léxico de esta situación de aprendizaje, trataremos un vocabulario cuya temática está directamente relacionada con el texto audiovisual de <i>TV5Monde</i>. En este sentido, abordaremos las actividades de ocio, los medios de transporte y distintos lugares relevantes de la localidad.</p> <p>Para ello, cada alumno tendrá que producir tres oraciones en las que se incluyan una afición, el medio de transporte empleado para llevarla a cabo y un espacio de la localidad donde la realiza. En cada una de ellas, revisaremos un tiempo verbal diferente: <i>l'imparfait</i>, para indicar <i>hobbies</i> habituales del pasado; <i>le présent</i>, para describir las actividades de ocio actuales; y <i>le conditionnel</i>, para expresar el pasatiempo que el estudiante desearía llevar a cabo si viviese en la región <i>Provence-Alpes-Côte d'Azur</i>).</p> <p>b) Como ejercicio de trabajo autónomo, planteamos la realización de un <i>Quiz</i> mediante la utilización de las nuevas tecnologías con el fin de integrar el léxico que hemos aprendido previamente en el aula.</p>		<p>Agrupamiento</p> <p>Individual Gran grupo</p> <p>Individual</p>
Espacio	Sesiones	Recursos
Aula	0,5	<p><i>Dossier - Ficha 4</i></p> <p><i>Quiz</i></p>
Instrumento de evaluación	Criterios de evaluación	
-	-	

Tabla 4. Descripción correspondiente a la cuarta actividad

En cuanto a esta actividad, además de aplicar temáticas que motivan al alumnado al tratarse de contextos bastante conocidos de la vida diaria, cabe resaltar la relación que se puede establecer entre la cultura de origen y la cultura meta. Esta última idea se refiere a un objetivo que, como afirmamos en el marco teórico, es propio del currículo autonómico del Bachillerato. En particular, el desarrollo de este ejercicio supondrá el tratamiento directo de los contenidos del bloque V, «Aspectos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales».

Por ejemplo, desde el punto de vista de las características geográficas, tanto la Comunidad Autónoma de Canarias como la región francesa que estudiamos son territorios costeros, de ahí que una parte de las actividades de ocio puedan resultar similares. Por otro lado, se pueden explicitar ciertas diferencias en lo que respecta a algunos medios de transporte, como el metro o el tren.

Título: <i>Jeu de rôle</i>		
Descripción: Con el objetivo de trabajar los contenidos trabajados con anterioridad, imaginamos situaciones comunicativas de la vida real en las que el estudiantado deberá asumir un determinado rol y emplear la lengua francesa con el fin de completar satisfactoriamente una acción. Por ejemplo, esta puede referirse a la utilización de un medio de transporte para visitar un lugar de interés turístico o practicar una afición, entre otras. Estos contextos se articularán en torno a la temática de la unidad para fomentar los conocimientos adquiridos en las sesiones previas. Es decir, se integrarán el turismo, la región francesa trabajada, las actividades de ocio, la localidad (lugares y medios de transporte) y las preposiciones analizadas como contenido gramatical.		Agrupamiento Gran grupo Parejas Individual
Espacio	Sesiones	Recursos
Aula	2	Juegos de roles entregados por el

Instrumento de evaluación	Criterios de evaluación	docente (Dossier - Ficha 5) <i>Pizarras velleda</i>
Producción oral: cinco intervenciones breves en un juego de roles	C04 C10	

Tabla 5. Descripción correspondiente a la quinta actividad

Esta actividad, en la que se emplea el modelo del juego de roles, tiene como objetivo principal que el alumno sea capaz de actuar con soltura y eficacia en contextos que pueden surgir durante una visita a un determinado país francófono, de acuerdo con el nivel B1 del MCERL. Por su parte, este ejercicio presenta relación directa con la competencia general referente a las destrezas y habilidades (saber hacer) tanto prácticas como interculturales que utiliza el alumnado para desenvolverse en una situación concreta.

En este sentido, dada la situación territorial de Canarias, tales contextos también se pueden aplicar en entornos turísticos que cuentan con la presencia de visitantes procedentes de cualquier nación de habla francesa. Este hecho implica una posibilidad de la que dispone el docente de idiomas canario, quien puede desarrollar una actividad extraescolar en la que el alumnado se desplace a una zona turística para participar en una situación comunicativa con hablantes de la cultura meta.

Si bien es cierto que la principal actividad de la lengua en este ejercicio es la producción e interacción oral, se puede recurrir a una variante de producción e interacción escrita mediante la utilización de pizarras *velleda* individuales. Esta presenta dos ventajas fundamentales: la práctica simultánea con la totalidad del grupo y la comprensión exhaustiva del ejercicio. Con respecto a esta última idea, dicha variante puede servir como modelo para, luego, ejecutar adecuadamente la actividad de manera oral por parejas.

Título: <i>Guides touristiques aux Canaries.</i>	
Descripción: Tras escuchar el testimonio de Gabriela, la guía turística del vídeo <i>Destination Marseille</i> , imaginamos que formamos parte de una empresa turística en Canarias y que un grupo de franceses solicita nuestros servicios para visitar y descubrir las islas.	Agrupamiento

<p>a) Tras dividir la clase en grupos de cuatro o cinco alumnos, elegimos una isla canaria diferente y redactamos una guía informativa sobre sus elementos más característicos: localidades y sitios de interés turísticos, espacios naturales, personajes ilustres, la gastronomía, el arte, la literatura o la música, entre posibles aspectos.</p> <p>b) Después de finalizar la tarea anterior, imaginamos que el resto de compañeros de clase son los turistas franceses mencionados con anterioridad. A través de una exposición oral, recrearemos esta situación de la vida real en la que cada componente del grupo intervendrá durante cuatro o cinco minutos aproximadamente.</p>		<p>Grupos heterogéneos</p> <p>Grupos heterogéneos</p> <p>Gran grupo</p>
Espacio	Sesiones	Recursos
Aula Aula de informática	4	<p>Internet</p> <p>Pizarra digital</p> <p>Presentación visual</p>
Instrumento de evaluación	Criterios de evaluación	
Producción escrita: guía informativa Exposición oral	<p>C03</p> <p>C08</p> <p>C10</p>	

Tabla 6. Descripción correspondiente a la sexta actividad

En esta actividad final, cuyo modelo de enseñanza es la investigación grupal y en la que implementaremos la estrategia metodológica específica del aprendizaje basado en proyectos, se refleja de manera evidente el principio de acción promulgado por el MCERL.

Con el objetivo de desarrollar una acción determinada, que en este caso consiste en proporcionar información sobre las Islas Canarias a los turistas franceses, se hace uso de la lengua para satisfacer la comunicación mediante las competencias y estrategias adquiridas durante el proceso formativo en la asignatura de francés como segunda lengua extranjera.

Por lo tanto, se observa de manera evidente el papel fundamental que desempeñan la competencia *sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor* (SIEE), pues se requiere de autonomía, esfuerzo, innovación, creatividad, sentido crítico y trabajo en equipo; y la competencia *aprender a aprender* (AA), puesto que se recurre a la búsqueda de información, el conocimiento de otros métodos de aprendizaje empleados por otros alumnos, la organización del trabajo en equipo sobre la base de diversas metas y la autoevaluación, entre los elementos más destacados.

Cabe mencionar que con este ejercicio final, que será objeto de evaluación, el estudiante utilizará la lengua francesa de manera activa a partir del desarrollo exhaustivo de dos destrezas de la lengua, la producción escrita (primera tarea) y la producción oral (segunda tarea). Consecuentemente, el docente obtendrá dos productos o instrumentos de evaluación que se relacionan con los criterios de evaluación expuestos en la tabla anterior y que, tal y como sostiene la normativa, se circunscriben a una situación de la vida real.

Tras su apropiada realización, el estudiantado será consciente de que puede elaborar textos sencillos sobre una temática de interés conocida, una de las características del nivel B1 del marco europeo de referencia. De la misma manera, participará en los procesos de autoevaluación y coevaluación sobre el trabajo propio y el realizado en el equipo.

4. CONCLUSIONES

Antes de finalizar este trabajo de fin de grado, resulta indispensable el establecimiento de un conjunto de reflexiones a modo de conclusión sobre el desarrollo de la situación de aprendizaje en la que se aborda la lengua y la cultura, así como sobre otros elementos de interés.

Desde el punto de vista de los puntos débiles, cabe destacar la ausencia de datos o resultados basados en evidencias. Si bien es cierto que hemos realizado una propuesta didáctica en la que se han tomado como punto de partida la legislación educativa actual y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, esta todavía no se ha llevado a cabo de manera práctica en el aula.

Con relación a esta última idea, una de las propuestas para continuar con la investigación consiste en implementar dicha unidad didáctica al cursar la enseñanza de postgrado que habilita el ejercicio de la práctica docente, el Máster Universitario en Formación del

Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. En concreto, se realizaría durante el periodo formativo vinculado a la asignatura *Prácticas Externas*, en el que se emplearían los recursos que hemos diseñado para las actividades propuestas y que se encuentran adjuntos en el *Anexo II* de este trabajo.

En este caso, no solamente se podría realizar un análisis exhaustivo de los resultados obtenidos tras su aplicación y determinar posibles modificaciones o alternativas en función del grado de aceptación por parte del alumnado, sino también reflejar la hipótesis sobre el binomio de la lengua y la cultura en la enseñanza de otros idiomas extranjeros, como el inglés o el alemán.

Además, otra opción puede basarse en la Recomendación del Consejo Europeo del 22 de mayo de 2019, en la que se ratifica la apuesta de Europa consistente en «intensificar la movilidad de los alumnos de los centros escolares». En consecuencia, se podría valorar el diseño de un intercambio intercultural entre alumnos canarios y estudiantes de un centro educativo localizado en la región francesa que ha formado parte de nuestro objeto de estudio.

Por otro lado, durante el proceso de planificación de las diversas actividades que forman parte de la unidad didáctica, se ha tomado en consideración temáticas próximas a la realidad de los estudiantes y modelos de enseñanza variados que pueden despertar su interés con el consecuente uso de las nuevas tecnologías.

No obstante, cabe señalar que esta situación de aprendizaje se ha desarrollado sin la adquisición de ciertos conocimientos ligados al ámbito educativo como, por ejemplo, las características propias de los adolescentes y su repercusión en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera, entre otros aspectos.

Así pues, se plantea la posibilidad de que una continuación futura de esta investigación pueda integrar tanto esta perspectiva como la probable presencia de una parte del alumnado con dificultades de aprendizaje. De este modo, se abordaría una adaptación de los contenidos de esta unidad didáctica de acuerdo con las necesidades individuales referentes a dicho estudiante.

En cuanto a uno de los aspectos que ha contribuido significativamente en la identificación y planteamiento de las seis actividades propuestas en el capítulo de desarrollo, destacamos

la experiencia práctica adquirida gracias a la asignatura *Prácticas Externas*. Concretamente, durante este periodo de tiempo, caracterizado por la posibilidad de contar con una primera aproximación a la docencia del francés como segunda lengua extranjera, se destacan las siguientes aportaciones.

En primer lugar, se distingue la comprobación del nivel de francés con el que cuenta el alumnado de 1º de Bachillerato. Este hecho resulta fundamental porque, a pesar de que la normativa educativa y el marco común de referencia establecen unos criterios generales orientativos, la realidad del aula puede caracterizarse por múltiples diferencias con respecto a dicho punto de partida, entre las que se encuentra el grado de conocimiento del idioma.

Asimismo, resalta el conocimiento relativo a una organización dinámica de ciertas actividades como, por ejemplo, el juego de roles. En este sentido, cabe mencionar la posibilidad de contemplar distintas variantes para la realización de un mismo ejercicio según las peculiaridades del grupo o del día, como la utilización de pizarras *velleda* en la quinta actividad descrita en el capítulo de desarrollo.

Finalmente, si bien no se trata de un argumento fundamentado en el ámbito de la formación académica, la experiencia previa de haber cursado asignaturas de francés como segunda lengua extranjera tanto en el Bachillerato como en los estudios universitarios de Traducción e Interpretación también ha incidido en este trabajo de fin de grado. De este modo, he evaluado cuáles son las actividades y recursos que, personalmente, han propiciado un aprendizaje más eficaz.

5. BIBLIOGRAFÍA

Beacco, Jean Claude. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Les Éditions Didier.

Calcines Piñero, María Ascensión; Josefa, Rodríguez Pulido; Jesús A., Alemán Falcón. 2017. *El enfoque competencial educativo en el contexto europeo*. El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación, vol. 26. 62-76. Documento de Internet consultado el 2-abril-2021 en <https://bit.ly/31K2kle>.

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*, 136, de 15 de julio de 2016, 17046-19333. Documento de Internet consultado el 23-febrero-2021 en <https://bit.ly/3sNvHi5>.

Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 169, de 31 de agosto de 2015, 25289-25335. Documento de Internet consultado el 21-abril-2021 en <https://bit.ly/2RmBXzI>.

Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Consejería de Educación y Universidades. 2016. *Orientaciones para la elaboración de las situaciones de aprendizaje*. Documento de Internet consultado el 24-marzo-2021 en <https://bit.ly/2PwfEXJ>.

Instituto Cervantes. 2002. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid. Documento de Internet consultado el 21-marzo-2021 en <https://bit.ly/3sTYXUM>.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, de 29 de enero de 2015, 6986-7003. Documento de Internet consultado el 21-abril-2021 en <https://bit.ly/2StDt3C>.

Peris Hevia, Ricardo. 2014. *El reparto competencial en materia de educación en España*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Documento de Internet consultado el 24-febrero-2021 en <https://bit.ly/3cMzkiT>.

Quintero Ruiz, Luisa Desirée. 2015. *Metodología*. Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Consejería de Educación y Universidades. Documento de Internet consultado el 3-abril-2021 en <https://bit.ly/3wpLANX>.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015, 169-546. Documento de Internet consultado el 23-febrero-2021 en <https://bit.ly/3duRKnw>.

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 394, de 30 de diciembre de 2006, 10-18. Documento de Internet consultado el 3-marzo-2021 en <https://bit.ly/2Po8uF7>.

Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2019, relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 189, de 5 de junio de 2019, 15-22. Documento de Internet consultado el 8-marzo-2021 en <https://bit.ly/3mfpt8t>.

Sercu, Lies. 2002. *Autonomous Learning and the Acquisition of Intercultural Communicative Competence: Some Implications for Course Development*. *Language, Culture and Curriculum*, vol. 15, nº1. 61-74. Documento de Internet consultado el 29-marzo-2021 en <https://bit.ly/3cL7i7m>.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Descripción correspondiente a la primera actividad	19
Tabla 2. Descripción correspondiente a la segunda actividad	20
Tabla 3. Descripción correspondiente a la tercera actividad	22
Tabla 4. Descripción correspondiente a la cuarta actividad	23
Tabla 5. Descripción correspondiente a la quinta actividad	24
Tabla 6. Descripción correspondiente a la sexta actividad	25

LISTA DE ABREVIATURAS

FLE: *Français Langue Étrangère.*

ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

ANEXO I - SITUACIÓN DE APRENDIZAJE



On découvre la France et ses régions en voyageant

Datos técnicos

Estudio: 1º BAC Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales (LOMCE)

Materias: Segunda lengua extranjera (Francés) I (SGG)

Identificación

Descripción:

En esta unidad didáctica, abordaremos una determinada temática cultural (la geografía francesa) y emplearemos una serie de recursos orientados a la realización de una tarea social final que consiste en elaborar una breve guía turística sobre Canarias destinada a visitantes francófonos. Así pues, a través de dicho material se incidirá en cada una de las destrezas de la lengua. En cuanto al elemento de la lengua que debe adquirir el alumnado, este se refiere al estudio de diversas preposiciones, una de las unidades lingüísticas que presentan mayor complejidad en el aprendizaje de un idioma extranjero.

Justificación:

En concreto, se perseguirá que el estudiantado sea capaz de expresarse con fluidez y corrección mediante la producción de textos orales y escritos sobre temáticas de la vida cotidiana. Para su óptima consecución, se fomentará la interacción en intercambios comunicativos en los que se demuestren autonomía y resolución. Además, se establecerá una continua relación entre la cultura de origen y la cultura meta, al conocer y apreciar aspectos culturales, geográficos, naturales, históricos y sociales de Canarias y de la región francesa presentada en la unidad.

Fundamentación curricular

Criterios de evaluación para Segunda lengua extranjera (Francés) I

Código	Descripción
BSGG01C03	<p>Producir textos orales de extensión breve o media, adecuados al receptor y al contexto, que traten sobre asuntos cotidianos, sobre aspectos concretos de temas generales, o que sean relativos a cuestiones de interés propio, con la finalidad de participar con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional.</p> <p>A través de este criterio se persigue comprobar que el alumnado es capaz de producir textos ensayados previamente, tanto cara a cara como por medios técnicos, como diálogos, presentaciones o exposiciones en las que utiliza léxico de uso común y un repertorio limitado de expresiones de uso frecuente para ofrecer información y opiniones, justificar brevemente acciones y planes, formular hipótesis, etc., usando un registro formal, informal o neutro. A su vez, este criterio busca verificar que emplea los patrones discursivos habituales para iniciar y concluir el texto adecuadamente, el cual organiza de forma coherente y en el que amplía la información básica con algunos ejemplos, pronunciando y entonando de manera clara y comprensible, aunque a veces resulte evidente el acento extranjero o cometa algún error que no interfiera en la comunicación, empleando apoyo visual y mostrando un buen control de estructuras morfosintácticas y discursivas de uso más común, seleccionando entre ellas las más apropiadas en función del propósito comunicativo y del contenido del mensaje.</p> <p>Con todo ello, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de aplicar sus conocimientos sobre elementos lingüísticos de uso habitual y más común y de emplear de forma responsable recursos tradicionales y las TIC para producir textos orales monológicos en los que sigue unas pautas de organización para comunicar conocimientos concretos o abstractos sobre otras materias, sobre asuntos generales o de su interés, observando las convenciones socioculturales más adecuadas al contexto y mostrando respeto a las ideas y opiniones de los demás.</p>

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

On découvre la France et ses régions en voyageant

Rúbricas	<p>Calificación 0-4: Produce textos orales de longitud breve o media sobre asuntos cotidianos, sobre aspectos concretos de temas generales, o sobre asuntos de interés propio, pronunciando y entonando con imprecisiones que dificultan la comprensión. Emplea de forma poco responsable tanto recursos tradicionales como las TIC, y aplica de forma inadecuada elementos lingüísticos de uso habitual y más común, de modo que presenta y organiza la información de manera incoherente. Observa ocasionalmente las convenciones socioculturales más adecuadas al contexto.</p>	<p>Calificación 5-6: Produce textos orales de longitud breve o media sobre asuntos cotidianos, sobre aspectos concretos de temas generales, o sobre asuntos de interés propio, pronunciando y entonando normalmente con corrección. Emplea con suficiente responsabilidad tanto recursos tradicionales como las TIC, y aplica con relativa destreza un repertorio amplio de elementos lingüísticos de uso habitual y más común para organizar el texto con la suficiente coherencia, ampliándolo o resumiéndolo. Todo ello para participar con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional, observando generalmente las convenciones socioculturales más adecuadas al contexto.</p>	<p>Calificación 7-8: Produce textos orales de longitud breve o media sobre asuntos cotidianos, sobre aspectos concretos de temas generales, o sobre asuntos de interés propio, pronunciando y entonando con relativa facilidad y naturalidad. Emplea con responsabilidad tanto recursos tradicionales como las TIC, y aplica con destreza un repertorio amplio de elementos lingüísticos de uso habitual y más común para organizar la información de forma coherente, ampliándola o resumiéndola. Todo ello para participar con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional observando frecuentemente las convenciones socioculturales más adecuadas al contexto.</p>	<p>Calificación 9-10: Produce textos orales de longitud breve o media sobre asuntos cotidianos, sobre aspectos concretos de temas generales, o sobre asuntos de interés propio, pronunciando y entonando con facilidad y naturalidad. Emplea con gran responsabilidad tanto recursos tradicionales como las TIC, y aplica con destacada destreza un repertorio amplio de elementos lingüísticos de uso habitual y más común para organizar la información de forma muy coherente, ampliándola o resumiéndola. Todo ello para participar con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional constantemente las convenciones socioculturales más adecuadas al contexto.</p>
Competencias del criterio BSGG01C03	Comunicación lingüística (A), Competencia digital (C), Competencias sociales y cívicas (E).			

Código Descripción

BSGG01C04 Interactuar de manera sencilla pero efectiva 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 el fin de desenvolverse con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

On découvre la France et ses régions en voyageant

	<p>Con este criterio se pretende comprobar si el alumnado como agente social, maneja frases cortas, grupos de palabras y fórmulas para desenvolverse con la suficiente eficacia en conversaciones informales y en conversaciones formales o entrevistas, así como en transacciones y gestiones cotidianas y menos habituales (transporte, alojamiento, comida, salud, relaciones con las autoridades, etc.), tanto cara a cara como por teléfono u otros medios técnicos, en las que se intercambian información, ideas y opiniones, se justifican brevemente los motivos de acciones y planes, se formulan hipótesis, etc., empleando un registro informal, formal o neutro. Del mismo modo, se trata de constatar que se ajusta a las funciones y propósitos comunicativos mediante el uso de sus exponentes más comunes, mostrando la fluidez suficiente para que pueda seguirse sin mucha dificultad el hilo del discurso, utilizando las fórmulas o indicaciones más comunes para tomar o ceder el turno de palabra, aunque pueda darse cierto desajuste en la colaboración con el interlocutor, o pausas para planificar lo que se va a decir o reiniciar el mensaje con el objeto de reformularlo en términos más sencillos y más claros. Por último, se pretende verificar que responde a preguntas sencillas sobre sus presentaciones, pronunciando y entonando de manera clara y comprensible.</p> <p>Con todo ello, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de aplicar sus conocimientos sobre elementos lingüísticos de uso habitual y más común y de emplear de forma responsable recursos tradicionales y las TIC para establecer, mantener o retomar contacto con otros hablantes, trabajar en equipo valorando y reforzando otras aportaciones, realizar tareas o resolver problemas prácticos, y comunicar conocimientos concretos o abstractos sobre otras materias, o información sobre asuntos generales o de su interés, observando las convenciones socioculturales más adecuadas al contexto.</p>				
Rúbricas	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="667 1485 1493 1966"> <p>Calificación 0-4: Interactúa con considerable dificultad y de manera ineficiente en breves intercambios orales claramente estructurados y bastante previsible, cumpliendo de forma limitada con la función y el propósito comunicativo. Adapta el registro al interlocutor y al contexto con escasa precisión y fluidez. Interrumpe o monopoliza el turno de palabra, comentando ocasionalmente con respeto y de manera constructiva las contribuciones de los demás. Emplea de forma poco responsable recursos tradicionales y tecnológicos.</p> </td> <td data-bbox="667 1025 1493 1485"> <p>Calificación 5-6: Interactúa de manera sencilla y efectiva en breves intercambios orales claramente estructurados y bastante previsible, cumpliendo de forma generalmente adecuada con la función y el propósito comunicativo. Adapta el registro al interlocutor y al contexto con cierta soltura y propiedad. Maneja frases cortas, grupos de palabras y fórmulas para mantener el discurso con relativa fluidez. Utiliza los recursos verbales o indicaciones más comunes para tomar o ceder el turno de palabra con la flexibilidad necesaria, comentando generalmente con respeto y de manera constructiva las contribuciones de los demás. Emplea con suficiente responsabilidad tanto recursos tradicionales como las TIC. Todo ello para participar con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional.</p> </td> <td data-bbox="667 555 1493 1025"> <p>Calificación 7-8: Interactúa de manera sencilla, efectiva y segura en breves intercambios orales claramente estructurados y bastante previsible, cumpliendo de forma pertinente con la función y el propósito comunicativo. Adapta el registro al interlocutor y al contexto con soltura y propiedad. Maneja frases cortas, grupos de palabras y fórmulas para mantener el discurso con fluidez. Utiliza los recursos verbales o indicaciones más comunes para tomar o ceder el turno de palabra con flexibilidad comentando frecuentemente con respeto y de manera constructiva las contribuciones de los demás. Emplea con responsabilidad tanto recursos tradicionales como las TIC. Todo ello para participar con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional.</p> </td> <td data-bbox="667 73 1493 555"> <p>Calificación 9-10: Interactúa de manera sencilla y muy efectiva y segura en breves intercambios orales claramente estructurados y bastante previsible, cumpliendo de forma muy pertinente con la función y el propósito comunicativo. Adapta el registro al interlocutor y al contexto con gran soltura y propiedad. Maneja frases cortas, grupos de palabras y fórmulas para mantener el discurso con destacada fluidez. Utiliza los recursos verbales o indicaciones más comunes para tomar o ceder el turno de palabra con gran flexibilidad comentando constantemente con respeto y de manera constructiva las contribuciones de los demás. Emplea con gran responsabilidad tanto recursos tradicionales como las TIC. Todo ello para participar con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional.</p> </td> </tr> </table>	<p>Calificación 0-4: Interactúa con considerable dificultad y de manera ineficiente en breves intercambios orales claramente estructurados y bastante previsible, cumpliendo de forma limitada con la función y el propósito comunicativo. Adapta el registro al interlocutor y al contexto con escasa precisión y fluidez. Interrumpe o monopoliza el turno de palabra, comentando ocasionalmente con respeto y de manera constructiva las contribuciones de los demás. Emplea de forma poco responsable recursos tradicionales y tecnológicos.</p>	<p>Calificación 5-6: Interactúa de manera sencilla y efectiva en breves intercambios orales claramente estructurados y bastante previsible, cumpliendo de forma generalmente adecuada con la función y el propósito comunicativo. Adapta el registro al interlocutor y al contexto con cierta soltura y propiedad. Maneja frases cortas, grupos de palabras y fórmulas para mantener el discurso con relativa fluidez. Utiliza los recursos verbales o indicaciones más comunes para tomar o ceder el turno de palabra con la flexibilidad necesaria, comentando generalmente con respeto y de manera constructiva las contribuciones de los demás. Emplea con suficiente responsabilidad tanto recursos tradicionales como las TIC. Todo ello para participar con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional.</p>	<p>Calificación 7-8: Interactúa de manera sencilla, efectiva y segura en breves intercambios orales claramente estructurados y bastante previsible, cumpliendo de forma pertinente con la función y el propósito comunicativo. Adapta el registro al interlocutor y al contexto con soltura y propiedad. Maneja frases cortas, grupos de palabras y fórmulas para mantener el discurso con fluidez. Utiliza los recursos verbales o indicaciones más comunes para tomar o ceder el turno de palabra con flexibilidad comentando frecuentemente con respeto y de manera constructiva las contribuciones de los demás. Emplea con responsabilidad tanto recursos tradicionales como las TIC. Todo ello para participar con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional.</p>	<p>Calificación 9-10: Interactúa de manera sencilla y muy efectiva y segura en breves intercambios orales claramente estructurados y bastante previsible, cumpliendo de forma muy pertinente con la función y el propósito comunicativo. Adapta el registro al interlocutor y al contexto con gran soltura y propiedad. Maneja frases cortas, grupos de palabras y fórmulas para mantener el discurso con destacada fluidez. Utiliza los recursos verbales o indicaciones más comunes para tomar o ceder el turno de palabra con gran flexibilidad comentando constantemente con respeto y de manera constructiva las contribuciones de los demás. Emplea con gran responsabilidad tanto recursos tradicionales como las TIC. Todo ello para participar con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional.</p>
<p>Calificación 0-4: Interactúa con considerable dificultad y de manera ineficiente en breves intercambios orales claramente estructurados y bastante previsible, cumpliendo de forma limitada con la función y el propósito comunicativo. Adapta el registro al interlocutor y al contexto con escasa precisión y fluidez. Interrumpe o monopoliza el turno de palabra, comentando ocasionalmente con respeto y de manera constructiva las contribuciones de los demás. Emplea de forma poco responsable recursos tradicionales y tecnológicos.</p>	<p>Calificación 5-6: Interactúa de manera sencilla y efectiva en breves intercambios orales claramente estructurados y bastante previsible, cumpliendo de forma generalmente adecuada con la función y el propósito comunicativo. Adapta el registro al interlocutor y al contexto con cierta soltura y propiedad. Maneja frases cortas, grupos de palabras y fórmulas para mantener el discurso con relativa fluidez. Utiliza los recursos verbales o indicaciones más comunes para tomar o ceder el turno de palabra con la flexibilidad necesaria, comentando generalmente con respeto y de manera constructiva las contribuciones de los demás. Emplea con suficiente responsabilidad tanto recursos tradicionales como las TIC. Todo ello para participar con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional.</p>	<p>Calificación 7-8: Interactúa de manera sencilla, efectiva y segura en breves intercambios orales claramente estructurados y bastante previsible, cumpliendo de forma pertinente con la función y el propósito comunicativo. Adapta el registro al interlocutor y al contexto con soltura y propiedad. Maneja frases cortas, grupos de palabras y fórmulas para mantener el discurso con fluidez. Utiliza los recursos verbales o indicaciones más comunes para tomar o ceder el turno de palabra con flexibilidad comentando frecuentemente con respeto y de manera constructiva las contribuciones de los demás. Emplea con responsabilidad tanto recursos tradicionales como las TIC. Todo ello para participar con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional.</p>	<p>Calificación 9-10: Interactúa de manera sencilla y muy efectiva y segura en breves intercambios orales claramente estructurados y bastante previsible, cumpliendo de forma muy pertinente con la función y el propósito comunicativo. Adapta el registro al interlocutor y al contexto con gran soltura y propiedad. Maneja frases cortas, grupos de palabras y fórmulas para mantener el discurso con destacada fluidez. Utiliza los recursos verbales o indicaciones más comunes para tomar o ceder el turno de palabra con gran flexibilidad comentando constantemente con respeto y de manera constructiva las contribuciones de los demás. Emplea con gran responsabilidad tanto recursos tradicionales como las TIC. Todo ello para participar con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional.</p>		

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

On découvre la France et ses régions en voyageant

Competencias del criterio BSGG01C04	Comunicación lingüística (A), Competencia digital (C), Competencias sociales y cívicas (E).
-------------------------------------	---

Código	Descripción			
BSGG01C08	<p>Escribir textos de longitud breve o media de estructura clara y adecuados al receptor y al contexto, que traten sobre asuntos cotidianos, o sobre aspectos concretos de temas generales, o que sean relativos a cuestiones de su interés, con el fin de participar con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional.</p> <p>Este criterio persigue comprobar si el alumnado como agente social es capaz de crear y completar cuestionarios con información personal, académica u ocupacional (p. ej. para participar en un campamento de verano) tanto en formato papel como digital, y redactar textos en cualquier soporte, como informes muy breves y sencillos sobre un tema académico, notas, anuncios, mensajes y comentarios breves, y correspondencia personal y formal básica dirigida a instituciones públicas, privadas, o a entidades comerciales (p. ej. solicitar un servicio o información), así como que puede participar en foros, blogs, chats, etc., utilizando un registro formal, informal o neutro y empleando léxico de uso común y un repertorio limitado de expresiones y modismos de uso muy frecuente para describir experiencias y sentimientos, narrar actividades y experiencias futuras o pasadas, etc., seleccionando y usando elementos adecuados de coherencia y de cohesión textual para organizar el discurso de manera sencilla pero eficaz. Asimismo, se trata de verificar que cumple con las funciones e intenciones comunicativas requeridas mediante la utilización de exponentes morfosintácticos de uso habitual y de patrones discursivos de uso más común para iniciar y concluir el texto, organizar la información de manera que resulte fácilmente comprensible o ampliarla con ejemplos, aunque pueda cometer errores que no interrumpen la comunicación ni den lugar a serios malentendidos. Por último, se busca constatar que aplica las convenciones ortográficas, de puntuación y de formato de uso muy frecuente, manejando procesadores de textos de forma básica para resolver dudas o corregir errores ortográficos y adaptándose a las convenciones comunes de escritura en Internet.</p> <p>Con todo ello, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de aplicar elementos lingüísticos de uso muy frecuente y habitual y de emplear de forma responsable recursos tradicionales y las TIC para producir textos escritos, con el fin de realizar una tarea específica o para dar soluciones a determinados problemas, siguiendo unas pautas de organización para comunicar conocimientos sobre temas concretos o abstractos de otras materias, o información sobre asuntos generales o de su interés, observando las convenciones socioculturales más adecuadas al contexto, del mismo modo que mostrando respeto a las ideas y opiniones de los demás.</p>			
Rúbricas	<p>Calificación 0-4: Escribe textos breves o de longitud media y de estructura clara sobre asuntos cotidianos, sobre aspectos concretos de temas generales o sobre asuntos de su interés sin adaptarlos al receptor ni al contexto. Respeta con escasa precisión la función y el propósito comunicativo, así como los patrones discursivos de uso más habitual, de tal modo que el texto guarda poca cohesión y</p>	<p>Calificación 5-6: Escribe textos breves o de longitud media y de estructura clara sobre asuntos cotidianos, sobre aspectos concretos de temas generales o sobre asuntos de su interés, adaptándolos al receptor y al contexto con cierta soltura y propiedad. Respeta de forma generalmente pertinente la función y el propósito comunicativo, así como los patrones discursivos de uso más habitual para</p>	<p>Calificación 7-8: Escribe textos breves o de longitud media y de estructura clara sobre asuntos cotidianos, sobre aspectos concretos de temas generales o sobre asuntos de su interés, adaptándolos al receptor y al contexto con soltura y propiedad. Respeta de forma pertinente la función y el propósito comunicativo, así como los patrones discursivos de uso más habitual para organizar el texto de</p>	<p>Calificación 9-10: Escribe textos breves o de longitud media y de estructura clara sobre asuntos cotidianos, sobre aspectos concretos de temas generales o sobre asuntos de su interés, adaptándolos al receptor y al contexto con gran soltura y propiedad. Respeta de forma muy pertinente la función y el propósito comunicativo, así como los patrones discursivos de uso más habitual para</p>

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

On découvre la France et ses régions en voyageant

	<p>coherencia. Emplea con escasa responsabilidad tanto recursos tradicionales como las TIC, y aplica de forma inadecuada elementos lingüísticos de uso habitual y más común. Observa ocasionalmente las normas de cortesía básicas y rara vez expresa con amabilidad creencias, acuerdos y desacuerdos.</p>	<p>organizar el texto de forma sencilla y eficaz, presentando la información de forma que resulte fácilmente comprensible, ampliándola con ejemplos. Emplea con suficiencia responsabilidad tanto recursos tradicionales como las TIC, y aplica con relativa destreza un repertorio amplio de elementos lingüísticos de uso habitual y más común. Todo ello para participar con cierta autonomía en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional, observando por lo general las normas de cortesía básicas, así como expresando con amabilidad creencias, acuerdos y desacuerdos.</p>	<p>forma sencilla y muy eficaz, presentando la información de manera que resulte fácilmente comprensible, ampliándola con ejemplos. Emplea de forma responsable tanto recursos tradicionales como las TIC, y aplica con destreza un repertorio amplio de elementos lingüísticos de uso habitual y más común. Todo ello para participar personal, público, educativo y ocupacional, observando frecuentemente las normas de cortesía básicas, así como expresando con amabilidad creencias, acuerdos y desacuerdos.</p>	<p>organizar el texto de forma eficaz, presentando la información de manera que resulte fácilmente comprensible, ampliándola con ejemplos. Emplea con gran responsabilidad tanto recursos tradicionales como las TIC, y aplica con destacada destreza un repertorio amplio de elementos lingüísticos de uso habitual y más común. Todo ello para participar con cierta autonomía en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional observando constantemente las normas de cortesía básicas, así como expresando con amabilidad creencias, acuerdos y desacuerdos.</p>
<p>Competencias del criterio BSGG01C08</p>	<p>Comunicación lingüística (A), Competencia digital (C), Competencias sociales y cívicas (E).</p>			

Código

BSGG01C10

Descripción

Aplicar a la comprensión y producción del texto los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos concretos 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.

Con este criterio se pretende comprobar la capacidad del alumnado como hablante intercultural de identificar aspectos relevantes de la cultura a la que accede a través de la lengua extranjera por diferentes medios (Internet, películas, programas de televisión, revistas, publicidad, periódicos, contacto directo con hablantes de la lengua, etc.), como aquellos relativos a las peculiaridades sociolingüísticas (registros, lenguaje gestual, proxémica, acentos...), a la vida cotidiana (hábitos y actividades de estudio, trabajo y ocio), a las condiciones de vida (hábitat, estructura social, etc.), a las relaciones interpersonales (generacionales, entre hombres y mujeres, en el ámbito familiar, educativo ...), a las convenciones sociales (actitudes y valores, normas de cortesía, costumbres, tradiciones...), a los aspectos geográficos e históricos más relevantes y a las diferentes representaciones artísticas (cine, música, literatura, pintura, arquitectura, fotografía, etc.), así como su capacidad de incorporar estos elementos de la misma a sus producciones.

Por otro lado, este criterio determina la capacidad del alumnado para reflexionar sobre las diferencias y similitudes más significativas existentes entre la lengua y la cultura

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

On découvre la France et ses régions en voyageant

	<p>propias y las de la lengua extranjera, valorando la lengua y la cultura extranjera como medio de adquirir estrategias y saberes de utilidad para su crecimiento personal, emocional y académico. Asimismo, se pretenden constatar en el alumnado actitudes de interés, deferencia y tolerancia relativas a las variedades sociales, lingüísticas y culturales, teniendo en cuenta la multiculturalidad y el multilingüismo existentes en Canarias.</p> <p>Por último, este criterio pretende que el alumnado como sujeto emocional y creativo, desde sus centros de interés, demuestre motivación y sentimientos positivos que permitan un desarrollo creativo y emocional favorable, a través de diferentes experiencias, recursos (tradicionales y tecnológicos), contextos, representaciones artísticas y culturales en todas sus dimensiones (el cine, el teatro, la música, la danza, la literatura, la pintura...) gestionando su estado de ánimo y participando activamente en situaciones de aprendizaje, con el fin de favorecer su pleno desarrollo en los ámbitos personal, social, educativo y laboral.</p>	<p>Calificación 0-4: Aplica de manera inadecuada a la comprensión y producción de textos los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos concretos y significativos propios de la Lengua Extranjera. Rara vez respeta las convenciones comunicativas más elementales. Utiliza si se le indica de manera repetida e inequívoca la Lengua Extranjera como medio de crecimiento personal, emocional y académico, y demuestra ocasionalmente interés, deferencia y tolerancia hacia otras realidades lingüísticas y culturales, así como motivación y creatividad en su proceso de aprendizaje.</p>	<p>Calificación 5-6: Aplica de manera suficiente a la comprensión y producción de textos los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos concretos y significativos propios de la Lengua Extranjera. Respeta con cierta regularidad las convenciones comunicativas más elementales. Utiliza si se le sugiere la Lengua Extranjera como medio de crecimiento personal, emocional y académico, y demuestra por lo general interés, deferencia y tolerancia hacia otras realidades lingüísticas y culturales, así como motivación y creatividad en su proceso de aprendizaje.</p>	<p>Calificación 7-8: Aplica de manera adecuada a la comprensión y producción de textos los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos concretos y significativos propios de la Lengua Extranjera. Respeta habitualmente las convenciones comunicativas más elementales. Utiliza por iniciativa propia la Lengua Extranjera como medio de crecimiento personal, emocional y académico, y demuestra frecuentemente interés, deferencia y tolerancia hacia otras realidades lingüísticas y culturales, así como motivación y creatividad en su proceso de aprendizaje.</p>	<p>Calificación 9-10: Aplica de manera muy adecuada a la comprensión y producción de textos los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos concretos y significativos propios de la Lengua Extranjera. Respeta con firmeza las convenciones comunicativas más elementales. Utiliza con constante iniciativa propia la Lengua Extranjera como medio de crecimiento personal, emocional y académico, y demuestra constantemente interés, deferencia y tolerancia hacia otras realidades lingüísticas y culturales, así como motivación y creatividad en su proceso de aprendizaje.</p>
<p>Competencias del criterio BSGG01C10</p>	<p>Comunicación lingüística (A), Competencias sociales y cívicas (E), Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (F), Conciencia y expresiones culturales (G).</p>				

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

On découvre la France et ses régions en voyageant

Fundamentación metodológica/concreción

Modelos de Enseñanza: Deductivo(DEDU); Inductivo básico(IBAS); Juego de roles(JROL); Investigación grupal (IGRU)

Agrupamientos/Justificación: Trabajo individual (TIND); Grupos heterogéneos (GHET); Gran grupo (GGRU); Trabajo en parejas (TPAR).

Espacios/Justificación: Aula con recursos TIC (ATI); Aula (AUL).

Secuencia de actividades:

ACTIVIDAD 1: *On découvre les régions françaises*

Aspectos generales:

Descripción	<ul style="list-style-type: none"> - Partimos de los conocimientos previos del alumnado al tomar como punto de referencia nuestro país y su división territorial en Comunidades Autónomas. Luego, nos trasladamos a la realidad de Francia e identificamos las regiones francesas como 'equivalente' con la proyección de un mapa político. - <i>Brainstorming</i> sobre las posibles competencias que pueden recaer en las regiones francesas (primero, por parejas; luego, puesta en común en gran grupo). Visualización de un vídeo que nos permitirá conocer si las hipótesis planteadas se ajustan a la realidad. - Conocemos las regiones de Francia y sus principales características (ubicación, ciudades importantes, elementos culturales propios) mediante un <i>Quiz</i>. A medida que se realiza el puzzle mediante la búsqueda de información, completamos el mapa adjunto en el <i>dossier</i> al escribir el nombre de cada región en el lugar correspondiente.
Agrupamiento	Trabajo en parejas, Gran grupo
Sesiones	1
Recursos	Gráficos, Multimedia, Juegos didácticos, Recursos web, Materiales específicos
Espacios	Aula con recursos TIC

ACTIVIDAD 2: *Provence-Alpes-Côte d'Azur*

Aspectos generales:

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

On découvre la France et ses régions en voyageant

<p>Descripción</p>	<p>- En gran grupo, formulamos la pregunta <i>Qui est-ce que vous connaissez de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur ?</i> (situación geográfica, ciudades principales, países cercanos y otros datos conocidos tras llevar a cabo el <i>Quiz</i> de la actividad anterior).</p> <p>- Texto audiovisual <i>Destination Marseille</i>. Primero, vemos el primer minuto sin sonido y respondemos a dos preguntas para activar la atención visual. Luego, leemos las cuestiones de comprensión y visualizamos el vídeo completo con sonido dos veces. Finalmente, tras la corrección en gran grupo de las preguntas, se proyecta el vídeo con subtítulos para comprobar las respuestas.</p> <p>- Trabajo autónomo en casa. De manera colaborativa a través de un documento compartido en <i>Google Drive</i>, completamos una tabla con los aspectos característicos de la región (lugares de interés turístico, gastronomía, arte, actividades económicas, tradiciones).</p>
<p>Agrupamiento</p>	<p>Trabajo individual, Gran grupo</p>
<p>Sesiones</p>	<p>1</p>
<p>Recursos</p>	<p>Recursos web, Materiales específicos, Multimedia</p>
<p>Espacios</p>	<p>Aula</p>

ACTIVIDAD 3: *Quelques prépositions*

Aspectos generales:

<p>Descripción</p>	<p>Como contenido gramatical de la unidad, trataremos la utilización de ciertas preposiciones, al tomar como referencia ejemplos que aparecen en el texto audiovisual utilizado como recurso en la actividad anterior. Primero, abordaremos la diferencia entre dos preposiciones (<i>pour</i> y <i>par</i>) cuyo uso puede conllevar confusión; luego, continuaremos con las preposiciones de países, regiones, ciudades e islas, dado que la temática sociocultural de la unidad es la geografía.</p>
<p>Agrupamiento</p>	<p>Trabajo en parejas, Gran grupo</p>
<p>Sesiones</p>	<p>0,5</p>
<p>Recursos</p>	<p>Textuales, Materiales específicos, Multimedia</p>
<p>Espacios</p>	<p>Aula</p>
<p>Observaciones</p>	<p>En lugar de proporcionar información y realizar ejercicios posteriores, recurriremos a un modelo de enseñanza inductivo básico, en el que partiremos de ejemplos concretos. Para ello, los estudiantes se agruparán por parejas y, tras observar oraciones extraídas del vídeo <i>Destination Marseille</i> en las que se distinguen las preposiciones que estudiaremos, intentarán inferir su norma de uso. Después de exponer en gran grupo la reflexión que ha realizado cada pareja, se realizará una explicación detallada sobre dicho contenido gramatical con el soporte visual de un PPT.</p>

Instrumentos de evaluación:

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

On découvre la France et ses régions en voyageant

ACTIVIDAD 4: *Qu'est-ce qu'on peut faire en ville ?*

Aspectos generales:

Descripción	<p>Trataremos un vocabulario cuya temática está relacionada directamente con el texto audiovisual <i>Destination Marseille</i>. En este sentido, trataremos las actividades de ocio, los medios de transporte y lugares relevantes de la localidad.</p> <p>- Cada alumno tendrá que producir tres oraciones en las que se incluyan una afición, el medio de transporte empleado para llevarla a cabo y un espacio de la localidad donde la realiza. En cada una de ellas, revisaremos un tiempo verbal diferente: <i>l'imparfait</i>, para indicar <i>hobbies</i> habituales del pasado; <i>le présent</i>, para describir las actividades de ocio actuales; y <i>le conditionnel</i>, para expresar el pasatiempo que desearía llevar a cabo si viviese en la región <i>Provence-Alpes-Côte d'Azur</i>.</p> <p>- Trabajo autónomo en casa: <i>Quiz</i> para integrar el léxico que hemos aprendido previamente en el aula.</p>
Agrupamiento	Trabajo individual, Gran grupo
Sesiones	0,5
Recursos	Materiales específicos, Juegos didácticos
Espacios	Aula

ACTIVIDAD 5: *Jeu de rôle*

Aspectos generales:

Descripción	<p>Imaginamos situaciones comunicativas de la vida real en las que el estudiantado deberá asumir un determinado rol y emplear la lengua francesa. Por ejemplo, una de las acciones puede referirse a la utilización de un medio de transporte para visitar un lugar de interés turístico o practicar una afición. Para incluir los contenidos trabajados anteriormente, se integrarán el turismo, la región francesa trabajada, las actividades de ocio, la localidad (lugares y medios de transporte) y las preposiciones estudiadas como contenido gramatical.</p>
Agrupamiento	Trabajo individual, Gran grupo, Trabajo en parejas
Sesiones	2
Recursos	Materiales específicos
Espacios	Pasillo, Aula

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

On découvre la France et ses régions en voyageant

Observaciones
La actividad de la lengua trabajada en este ejercicio es la producción e interacción oral. No obstante, se puede recurrir a una variante de producción e interacción escrita en la que se utilizan pizarras *velleda* individuales. Esta presenta dos ventajas: la práctica simultánea con la totalidad del grupo y la comprensión exhaustiva del ejercicio. Con respecto a esta última idea, dicha variante puede servir como modelo para, luego, ejecutar adecuadamente la actividad de manera oral por parejas.

Instrumentos de evaluación:

C. de evaluación	Competencias	Técnicas de evaluación	Herramientas de evaluación
Denominación:	Producción e interacción oral		
Descripción:	Aproximadamente, cinco intervenciones breves. Tras realizar varios modelos para practicar, el juego de rol que se evaluará realizará en el pasillo, mientras el resto del grupo continúa practicando por parejas.		
BSGG01C04	CD, CSC, CL.	OBDI.	RUB.
BSGG01C10	CSC, SIEE, CL, CEC.	OBDI.	RUB.

ACTIVIDAD 6: *Guides touristiques aux Canaries*

Aspectos generales:

Descripción	Imaginamos que formamos parte de una empresa turística en Canarias y que un grupo de franceses solicita nuestros servicios para visitar y descubrir las islas. - Tras dividir la clase en grupos heterogéneos de cuatro o cinco alumnos, cada uno elige una isla canaria diferente y redacta una guía informativa sobre sus elementos más característicos: localidades y sitios de interés turísticos, espacios naturales, personajes ilustres, la gastronomía, el arte, la literatura o la música... - Imaginamos que el resto de compañeros de clase son los turistas franceses mencionados con anterioridad. A través de una exposición oral, recreamos esta situación de la vida real en la que cada componente del grupo intervendrá durante cuatro o cinco minutos aproximadamente.
Agrupamiento	Trabajo individual, Grupos heterogéneos, Gran grupo
Sesiones	4

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

On découvre la France et ses régions en voyageant

Recursos	Multimedia, Recursos web
Espacios	Aula

Instrumentos de evaluación:

C. de evaluación	Competencias	Técnicas de evaluación	Herramientas de evaluación
Producto: Producción oral			
Descripción: Exposición oral de cuatro o cinco minutos aproximadamente.			
BSGG01C10	CSC, SIEE, CL, CEC.	OBDI.	RUB.
BSGG01C03	CD, CL, CSC.	PRAR, OBDI.	RUB.
Producto: Producción escrita			
Descripción: Texto sobre la guía turística.			
BSGG01C10	CSC, SIEE, CL, CEC.	PRAR, OBDI.	RUB.
BSGG01C08	CSC, CD, CL.	PRAR, OBDI.	RUB.

Fuentes

[Mapa político de las regiones francesas](#)

[Vídeo sobre las regiones francesas](#)

[Quiz sobre las regiones francesas](#)

[Video Destination Marseille](#)

[Tabla colaborativa sobre la región](#)

[Dossier de actividades para el alumno](#)

On découvre la France et ses régions en voyageant

Activité 1 - On découvre les régions françaises

- ❖ Quelles pourraient être les compétences des régions françaises ? Faites des hypothèses. Après la [vidéo](#), sélectionnez les bonnes réponses et ajoutez les compétences manquantes.

Exemple: <i>L'éducation</i>	X		

- ❖ Localisez les 13 régions de la France métropolitaine avec [ce jeu éducatif](#). Complétez la carte suivante en écrivant les régions.

1 _____

11 _____

2 _____

12 _____

3 _____

13 _____

4 _____

5 _____

6 _____

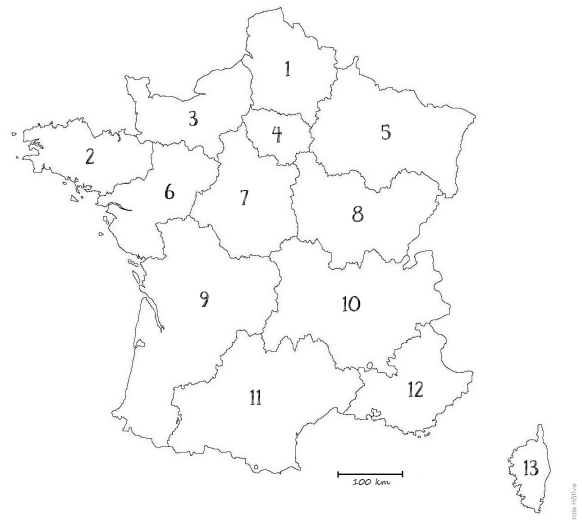
7 _____

8 _____

9 _____

10 _____

Les 13 régions de la France métropolitaine © 2016



Activité 2 - Provence-Alpes-Côte d'Azur

❖ **Entrée en matière. Qu'est-ce que vous connaissez de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur ?**

- Situation géographique : _____

- Villes : _____

- Pays proches : _____

❖ **Compréhension audiovisuelle.**

1^{er} visionnage

1) **Quelle est la ville présentée dans la vidéo ?** _____

2) **Où se trouve-t-elle ?** _____

2^e visionnage

3) **Vrai (V) ou faux (F) : sélectionnez les bonnes réponses.**

Selon les poètes, la première fois qu'on découvre cette ville, il faut le faire par la mer.	
Elle est aussi appelée « la cité phocéenne ».	
Les étudiants de l'école de langues viennent de quatre pays étrangers.	
Gabriella, la guide touristique, est née en Amérique du Sud.	

3) **Comment est-ce que les étudiants de *l'Institut Destination Langues* apprennent la langue française ?**

4) Selon la guide touristique, pourquoi c'est intéressant de faire découvrir la ville à ces étudiants étrangers ?

3^e visionnage

5) À propos des endroits ou des éléments caractéristiques de la ville, choisissez ceux qui apparaissent dans la vidéo.

L'OM (une équipe de football)		Le Vieux-Port	
La vieille ville		Une gare ferroviaire	
Le cinéma le plus célèbre		L'hôtel de ville	
Des calanques		Un magasin	

6) De quels pays sont originaires les étudiants de *l'Institut Destination Langues* ?
Quand est-ce que l'école de langues a été fondée ?

7) Ils visitent les studios d'une émission très célèbre en France. Combien de téléspectateurs la suivent ?

8) Selon Ricardo, est-ce que les étudiants ne découvrent que la langue française quand ils partent en excursion ?

- ❖ Complétez la grille suivante afin de connaître les éléments les plus caractéristiques de la région. Il s'agit d'un document partagé en utilisant Google Drive.

PROVENCE-ALPES-CÔTE D'AZUR

DES ENDROITS TOURISTIQUES	LA GASTRONOMIE	L'ART
L'ÉCONOMIE	DES TRADITIONS	LA GÉOGRAPHIE ET L'ENVIRONNEMENT

Activité 3 - Quelques prépositions

- ❖ On connaît l'utilisation des prépositions *pour* et *par* avec des phrases de la vidéo *Destination Francophonie*.

Exemple 1 : Leur lieu d'apprentissage c'est *l'Institut Destination Langues*, fondé il y a 10 ans **par** des professeurs de français passionnés.

Exemple 2 : Ils visitent les studios de la célèbre série *Plus belle la vie*, suivie **par** des millions de téléspectateurs en France.

Exemple 3 : Une école de langues a décidé de se servir de ce fabuleux patrimoine culturel et humain **pour** donner envie à des étudiants d'apprendre le français.

Exemple 4 : Ils viennent d'Allemagne, de Colombie, du Brésil ou encore du Kirghizistan **pour** apprendre le français ici à Marseille.

- On utilise la préposition *par* quand _____

- On utilise la préposition *pour* quand _____

- ❖ On connaît l'utilisation de quelques prépositions.

Gabriella, la guide touristique, habite à Marseille. Elle est née **en** Argentine, mais elle a vécu **au** Maroc et **aux** États-Unis pendant son enfance. **En** Provence-Alpes-Côte d'Azur, elle a complété ses études universitaires et elle a obtenu son premier emploi. Maintenant, elle part en excursion avec des étudiants qui viennent **d'**Allemagne, **de** Colombie, **du** Brésil et **des** Pays-Bas. En été, elle va **aux** Canaries, car son mari vit à Fuerteventura.

Activité 4 - Qu'est-ce qu'on peut faire en ville ?

- ❖ **Écrivez trois phrases. Chacune doit avoir : un passe-temps, un moyen de transport et un endroit de la ville. Attention à la conjugaison des verbes.**

Avec une habitude du passé (*l'imparfait*).

Avec un passe-temps que vous pratiquez aujourd'hui (*le présent*).

Avec un passe-temps que vous aimeriez pratiquer en Provence-Alpes-Côte d'Azur (*le conditionnel*).

- ❖ **Quel est le vocabulaire appris en cours ?**

LES LOISIRS

--

LES MOYENS DE TRANSPORT

--

LES ENDROITS DE LA VILLE

--

Activité 5 - Jeu de rôle

❖ CARTE 1

Situation communicative: Tu veux aller au parc d'attractions avec une amie canadienne qui te pose les questions suivantes.

- 1) Quand est-ce que tu veux aller au parc d'attractions ?
- 2) Avec qui as-tu visité cette zone de loisirs précédemment ?
- 3) Comment est-ce que tu voudrais y aller ?
- 4) Dans quelle ville se trouve le parc d'attractions ?
- 5) Quel passe-temps est-ce que tu pratiqueras la prochaine fois ? Pourquoi ?

❖ CARTE 2

Situation communicative: Tu veux partir en vacances en juillet pour visiter une ville ou une région française. Un agent de voyage te pose les questions suivantes.

- 1) De quel pays venez-vous ?
- 2) Où voulez-vous voyager ?
- 3) Quels sites touristiques est-ce que vous aimeriez visiter ?
- 4) Comment est-ce que vous vous déplacerez pour les visiter ?
- 5) Est-ce que vous voulez pratiquer une activité sportive en vacances ? Laquelle ?

❖ CARTE 3

Situation communicative: Tu travailles comme réceptionniste dans un grand hôtel et un client te pose les questions suivantes.

- 1) Comment est-ce que je pourrais aller au centre-ville ?
- 2) Quels magasins est-ce qu'il y a dans ce quartier ?
- 3) Qu'est-ce que nous pourrions faire pendant notre séjour dans cette région ?
- 4) Combien coûte une nuit supplémentaire dans notre chambre ?
- 5) À quelle heure a commencé le petit-déjeuner ce matin ?

❖ CARTE 4

Situation communicative: Tu vas à Lyon en train et un passager veut te poser quelques questions sur cette ville parce qu'il y habitera.

- 1) Quels sont les endroits les plus populaires de Lyon ?
- 2) Comment est-ce que les citoyens se déplacent en ville ?
- 3) Quels loisirs avez-vous pratiqué au centre-ville ?
- 4) Qu'est-ce que vous ferez après à Lyon ?
- 5) Pourquoi avez-vous décidé d'habiter à Lyon ?

❖ CARTE 5

Situation communicative: Tu habites aux Canaries et une amie française veut savoir quelques détails parce qu'elle a l'intention d'y aller.

- 1) Quelles sont les principales différences quant aux moyens de transport ?
- 2) Quels passe-temps est-ce que tu me recommanderais ?
- 3) Quelles activités pourrais-je faire dans la nature ?
- 4) Dans quelle ville se trouve la plus grande population de ton île ?
- 5) De quels pays viennent principalement les touristes ?

❖ CARTE 6

Situation communicative: Tu veux t'inscrire dans un centre sportif et artistique et tu dois répondre aux questions suivantes.

- 1) Quels sont vos loisirs préférés ?
- 2) Quand voudriez-vous commencer ?
- 3) Combien de fois par semaine aimeriez-vous pratiquer l'activité ?
- 4) Avez-vous fait une activité similaire précédemment ?
- 5) Comment est-ce que vous viendriez ici ?