



Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

El cuento como recurso didáctico en FLE: de la
diversidad francófona al pluralismo intercultural

Tale as a resource in French as a Foreign Language: from
francophone diversity to intercultural pluralism

Autora

Ana Oria Gallego

Director

Jesús Marco Conde

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2024/2025

Índice

1. Resumen	3
2. Introducción y justificación	5
3. Marco teórico.....	7
3.1 De la coexistencia a la competencia: del multilingüismo al plurilingüismo	7
3.2 La literatura infantil como recurso didáctico para el aprendizaje de FLE	9
3.3 El cuento en FLE: fundamentación metodológica y aplicaciones didácticas	9
3.4 Aspectos motivacionales en el aprendizaje de lenguas extranjeras	11
3.5 La interculturalidad como eje transversal en la enseñanza de FLE	13
4. Propuesta de intervención.....	15
4.1 Contexto	15
4.2 Contribución de las unidades didácticas a la adquisición de las competencias clave y de las competencias específicas	18
4.3 Objetivos didácticos.....	22
4.4 Contenidos	23
4.5 Metodología	25
4.6 Descripción de las sesiones.....	28
4.7 Descripción de la situación de aprendizaje	36
4.8 Evaluación.....	42
4.9 Atención a la diversidad.....	45
4.10 Elementos transversales	46
5. Conclusiones y valoración personal	47
6. Referencias	50
6.1 Monografías y artículos	50
6.2 Legislación.....	51
7. Anexos	52

1. Resumen

Los cuentos son un valioso recurso didáctico en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sus características principales como la repetición o el componente afectivo favorecen la implicación, motivación y comprensión del alumnado. En este trabajo se expondrá, en primer lugar, el recorrido histórico del plurilingüismo, la literatura infantil como recurso didáctico prestando especial atención al cuento, su fundamentación metodológica y sus aplicaciones didácticas, los aspectos motivacionales en el aprendizaje de lenguas extranjeras y la interculturalidad como eje transversal. En segundo lugar, se encontrará una propuesta de intervención en un aula de primero de Educación Primaria, en la cual se trabaja durante un trimestre a través de cuatro cuentos. En cada una de las sesiones planteadas se integran contenidos lingüísticos y competencias comunicativas e interculturales sin recurrir al libro de texto. La finalidad del uso de los cuentos es fomentar la motivación del alumnado mediante metodologías activas y ampliar su visión sobre la diversidad del mundo francófono. El trabajo se enmarca en una perspectiva plurilingüe y comunicativa, y pretende desarrollar actitudes positivas hacia el aprendizaje del francés como lengua extranjera desde una edad temprana.

Palabras clave

Francés como lengua extranjera, cuento, plurilingüismo, interculturalidad, unidad didáctica.

Agradecimientos

Antes de comenzar este trabajo, me gustaría dedicar unas palabras a las personas que me han acompañado y apoyado durante este proceso.

En primer lugar, a mi madre, por estar siempre ahí, por recordarme la importancia de formarme profesionalmente y por enseñarme por qué merece la pena esforzarse. Si no me hubieras animado a irme de Erasmus a Bruselas no habría traspasado las fronteras del francés.

A Alejandro, por tu apoyo constante, tu paciencia infinita, y tu capacidad de hacerme sonreír cuando mi cabeza está llena de dudas. Gracias por estar en cada paso, por celebrar mis logros como si fueran tuyos y por hacerme sentir capaz en los momentos en los que dudo.

A Jesús, mi tutor del TFG, por tu manera de guiar sin imponer. Gracias por compartir conmigo conocimientos y confianza.

Y por último, a Vanesa, mi tutora de prácticas en este último año, gracias por enseñarme desde la experiencia y el corazón, por hacerme sentir valorada desde el primer día y contagiarme tu pasión por enseñar.

2. Introducción y justificación

El presente Trabajo de Fin de Grado se centra en el uso del cuento como recurso didáctico para la enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE). A través de este recurso, se plantea una propuesta didáctica para un contexto concreto de primero de Primaria, en la que se llevan a cabo aprendizajes lingüísticos y culturales al igual que actitudinales de manera lúdica y significativa. La enseñanza de lenguas extranjeras en la etapa de Educación Primaria ofrece la oportunidad de fomentar la curiosidad del alumnado por otras culturas.

La elección de este tema se debe a una doble motivación: por un lado, personal, y por el otro, profesional. Desde que tengo uso de razón, siempre he tenido un cuento cerca ya sea en el colegio, en casa, o incluso en mi imaginación. He vivido rodeada de cuentos o de historias, desde que era una niña hasta día de hoy, a punto de convertirme en maestra, y los percibo como un recurso privilegiado para enseñar, una herramienta de gran valor. Durante mis prácticas escolares III y las de mención, en un colegio bilingüe francés, ha sido cuando he podido comprobar la fuerza que tienen los cuentos dentro del aula, especialmente en el primer ciclo o en la etapa de Educación Infantil. Me sorprendí al ver la diferencia entre trabajar con libros de texto o con cuentos, los niños y las niñas no solo aprenden mejor, sino que también están más motivados, seguros y felices. Escuchan con atención, recuerdan con mayor rapidez el vocabulario y, lo más importante, disfrutan. Así fue cómo descubrí que este recurso didáctico, además de favorecer el aprendizaje, también fomenta el placer por la lectura, sea en la lengua materna o en la lengua extranjera que se está aprendiendo.

El interés de este trabajo se centra en mostrar el potencial del cuento como recurso didáctico en la enseñanza del francés como lengua extranjera en primer ciclo de Educación Primaria. Además, el objetivo secundario gira en torno al acercamiento a la cultura francófona. Se pretende dejar de lado los manuales de texto para apostar por metodologías activas con enfoques creativos y participativos, siempre llevando a cabo un aprendizaje significativo.

En el transcurso de este trabajo se pueden encontrar dos grandes apartados bien diferenciados. El marco teórico es el primer apartado, en el que se trata la literatura infantil y el cuento como herramientas pedagógicas en la enseñanza de lenguas extranjeras, y la motivación y el enfoque intercultural, trabajando la competencia intercultural y el plurilingüismo. En cuanto al segundo apartado, es una propuesta de intervención formada por cuatro unidades didácticas planteadas para el segundo trimestre en las que se trabaja bajo la

misma metodología. Para comprender dicha metodología y evaluación, se explica una de las unidades didácticas detallando cada una de sus diez sesiones adaptadas al contexto del aula de una clase de primero de Educación Primaria y bajo la legislación actual (LOMLOE) junto con el currículo aragonés. Además, a estas unidades didácticas del segundo trimestre las acompaña también una situación de aprendizaje de tres sesiones de 45 minutos en la que se hace especial hincapié en la interculturalidad y en la diversidad francófona.

Esta propuesta nace con la intención de crear experiencias de aprendizaje significativas, que permitan a los más pequeños y las más pequeñas descubrir el francés de manera cercana y respetuosa mientras se fomenta su creatividad.

3. Marco teórico

3.1 De la coexistencia a la competencia: del multilingüismo al plurilingüismo

El multilingüismo y el plurilingüismo pueden parecer dos conceptos similares, pero en la realidad existe una distinción entre ellos gracias al prefijo que acompaña a cada uno de los términos provocando que apunten en sentidos diferentes. Esta distinción es fundamental para comprender las políticas lingüísticas europeas actuales y los modelos educativos que se desarrollan a partir de ellas. Como señala el Consejo de Europa (2001), el multilingüismo da cuenta de la presencia de varias lenguas en un territorio dado a diferencia del plurilingüismo, que señala la capacidad de los hablantes para utilizar más de una lengua con distintos niveles de competencia.

Desde esta perspectiva, el multilingüismo camina hacia la diversidad existente, justifica la coexistencia de múltiples lenguas en un espacio geográfico concreto. Considerando esto, según Ruiz Bikandi (2012), el multilingüismo caracteriza todas las sociedades existentes, aunque no todos sus individuos utilicen las lenguas presentes en su entorno. Al mismo tiempo, este concepto también hace referencia a las subordinaciones de unas lenguas a otras sea por cuestiones de poder, de prestigio, o incluso de políticas educativas. Ambadiang y García Parejo (2006, como se citó en Ruiz Bikandi, 2012) indican que toda lengua y toda cultura son caracterizadas por un puente entre la homogeneidad y la heterogeneidad, influidas por razones sociohistóricas o políticas. Simultáneamente, los autores recién mencionados aseguran que “las lenguas tienden a permanecer y a transformarse” (p. 66), demostrando cómo no todas las lenguas se encuentran en igualdad, sino en constante negociación con el entorno político y económico en el que se desarrollan.

Sin embargo, el plurilingüismo pretende que los europeos dominemos en diversos grados más de una lengua, este concepto se vincula con la trayectoria lingüística propia de cada individuo. Desde el *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL), se trata al plurilingüismo desde diferentes perspectivas “como un hecho sociológico e histórico, como una característica o aspiración personal, como una filosofía o enfoque educativo, o fundamentalmente, como el objetivo sociopolítico de preservar la diversidad lingüística” (p. 40). Teniendo en cuenta este concepto, también desde el MCERL, se define como “la capacidad de una persona para utilizar varias lenguas en diferentes grados y para distintos fines” (p. 28). Estas definiciones describen una competencia individual, dinámica y evolutiva, la cual permite a los hablantes emplear diferentes repertorios lingüísticos en función de las necesidades que

presenten, pudiendo ser comunicativas o culturales. La educación lingüística que el Consejo Europeo quiere asegurar para su ciudadanía gira en torno a poder ser definida como plurilingüe, objetivo para el cual ha sido promovido el *Portfolio Europeo de las Lenguas*.

En base al objetivo del Consejo Europeo se desarrolla la competencia plurilingüe, definida por Beacco y Byram (2007) como “la capacidad de adquirir sucesivamente y de utilizar diversas competencias en varias lenguas, en distintos grados de dominio, para cumplir diferentes funciones” (p. 128). En el mismo sentido, Coste (2001, como se citó en Ruiz Bikandi, 2012) indica que “un individuo plurilingüe no posee competencias separadas e independientes para cada lengua, sino que dispone de diversos repertorios que le permiten actuar según el contexto en el que participa”. A esta competencia plurilingüe se une la competencia intercultural la cual se concibe como “el conjunto de saber, saber hacer y saber ser, y de actitudes que permiten en grados diversos reconocer, comprender, interpretar o aceptar otros modos de vida y de pensamiento distintos a los de la propia cultura de origen” (Beacco y Byram, 2007, p. 126). Es un objetivo transversal a la enseñanza de todas las lenguas y, de hecho, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, lo que se pretende es lograr el desarrollo de la competencia de comunicar lingüísticamente y de interactuar culturalmente por parte de un actor social.

Tal y como asegura el Consejo de Europa (2001), el objetivo de la educación no es que el alumnado alcance un dominio igual en todas las lenguas aprendidas, sino que pueda utilizarlas de forma estratégica y funcional para comunicarse e interactuar eficazmente en distintos contextos. Las “lenguas de escolarización”, según la terminología de dicho Consejo, son el soporte del sistema educativo, son las encargadas de vehicular la enseñanza, y se pretende adoptar enfoques pedagógicos que favorezcan al desarrollo de repertorios lingüísticos e interculturales en contextos reales de comunicación. Para ello, de nuevo el Consejo de Europa, propone tener en cuenta la lengua o las lenguas de los grupos humanos presentes en el centro a la hora de planificar la enseñanza lingüística.

La competencia plurilingüe todavía resulta un reto educativo de carácter transversal, aunque existen documentos como la *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* que explican la forma en la que llegar a una enseñanza plurilingüe e intercultural con un currículo experiencial y existencial. Se trata de considerar ciertas actividades voluntarias que funcionan correctamente en el desarrollo de las enseñanzas lingüísticas como actividades curriculares, es decir, se trata de que el profesorado se base en

metodologías activas y comunicativas para llegar a la automatización de los aprendizajes lingüísticos por parte del alumnado.

Esta concepción del plurilingüismo como competencia individual y en continua evolución afirma la existencia de la enseñanza de las lenguas desde una perspectiva integradora, tal como proponen los marcos europeos actuales. Muestra la articulación de múltiples lenguas dentro del repertorio comunicativo del individuo. En palabras de Ruiz Bikandi (2012), “el plurilingüismo ha irrumpido como idea-fuerza” superando los límites de la educación bilingüe tradicional para construir una ciudadanía intercultural y diversa (p. 66).

3.2 La literatura infantil como recurso didáctico para el aprendizaje de FLE

La literatura infantil y juvenil ha evolucionado, desde sus orígenes, centrada en enviar mensajes moralizantes, hasta transformarse en un conjunto de voces, imágenes y escrituras que transmiten aprendizajes a través de una función lúdica. A día de hoy, permite, en los primeros años de vida de los individuos, establecer un contacto con la lengua extranjera, aunque también con la lengua materna, y ofrece una experiencia significativa del lenguaje (Nières-Chevrel, 2011). Ha experimentado una notable evolución a lo largo de los siglos, comenzó por ser una literatura oral infantil, después se transformó en una literatura escrita para un público infantil específico y privilegiado y, finalmente, terminó tomando un papel centrado en las ilustraciones y en la fantasía al mismo tiempo que en la realidad, el humor y el encanto de lo inesperado. López Portela y Serrano Almodóvar (1989) afirman que los libros actuales ofrecen nuevas formas de lectura a través de las cuales se trabaja tanto la comprensión lingüística de los alumnos y de las alumnas como su sensibilidad cultural y visual.

El uso de la literatura infantil dentro del aula de FLE implica aspectos positivos como favorecer la motivación o el desarrollo de la competencia intercultural. Dichos aspectos conducen a una enseñanza más contextualizada.

3.3 El cuento en FLE: fundamentación metodológica y aplicaciones didácticas

Los cuentos forman parte del patrimonio destacable inmaterial de la humanidad, afirma Badenas (2018). Este recurso ha permitido a los pueblos, desde sus orígenes hasta la actualidad, transmitir su sabiduría y sus conocimientos. Los valores literarios y culturales que el cuento transmite demuestran su auténtico carácter. Una propuesta didáctica llevada a cabo por Badenas (2018) muestra cómo el alumnado percibe una actividad preparada por ella misma que gira en torno a los cuentos como un paréntesis, textualmente, “como un momento de diversión en

medio de su programa de estudios” (p. 28). También habla de cómo memorizan con facilidad las palabras y expresiones que se mencionan en el relato, porque el contexto ayuda a esta memorización, y cómo dicho contexto favorece a la comprensión general o incluso detallada de la historia que se cuenta. Tratando las actividades, el estudio de Badenas (2018) asegura que las actividades a partir de cuentos, despiertan la curiosidad y el entusiasmo de los niños y de las niñas al punto de que llegan a olvidarse de que están llevando a cabo tareas de clase.

El cuento, gracias a su brevedad, versatilidad, estructura narrativa clara y variedad temática se convierte en un recurso eficaz totalmente apto para aplicar los principios del enfoque comunicativo y del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL). Tal como afirma Badenas (2018), el cuento permite conseguir un acto de educación significativo, global, útil y asequible en cualquier lengua y en torno a tres dimensiones esenciales en toda acción educativa: didáctica, lúdica y ética.

Desde el punto de vista didáctico, aprender con cuentos significa aprender con materiales auténticos. Amores (2010, como se citó en Badenas, 2018) define como materiales auténticos “todas las formas de expresión producidas por los nativos con el mero fin de comunicarse, lo que naturalmente incluye la literatura de todo tipo, los artículos de periódico, la publicidad, la correspondencia, los mapas, etc.” (p. 22) También, Lazar (1993, como se citó en Badenas, 2018) asegura que este tipo de material, además de entretener, fomenta el placer por la lectura e incrementa el aprendizaje de vocabulario. Y, años más tarde, Ghosn (2002, como se citó en Badenas, 2018) habla de cómo el cuento expone al alumnado a niveles de lenguaje que todavía no domina, pero que le resultan accesibles si se presentan bajo la forma de cuentos, bajo una forma atractiva. Estos autores y otros como Taylor (2000, como se citó en Badenas, 2018) abogan bajo la misma idea que postula Badenas (2018), “el material auténtico acerca al alumno la lengua real que emplean sus usuarios tanto para hablar como para leer y escribir”, no sirve de nada ofrecer el lenguaje “prefabricado” de muchos manuales pudiendo adquirir un lenguaje de calidad, de modo natural y casi inconsciente (Brumfit y Carter, 1986, como se citó en Badenas, 2018, p. 22). Contribuyen también a esta idea Collie y Slater (1987, como se citó en Badenas, 2018) afirmando “Literature provides a rich context in which individual lexical or syntactical items are made more memorable” (p. 24). De esta manera, se reconoce el potencial didáctico del cuento en la enseñanza de FLE considerado por algunos autores como “un material de alto valor, insuficientemente aprovechado, en el aprendizaje de una lengua extranjera” (Badenas, 2018, p. 23).

Dejando de lado su valor como material auténtico, el cuento también facilita la implementación de estrategias metodológicas pertenecientes al enfoque comunicativo. Volviendo a tratar su propuesta, Badenas (2018) estructura su explotación didáctica del cuento en tres fases, prelectura, lectura y poslectura, para desarrollar un contexto significativo para el alumnado en el que se trabaja de forma integrada la comprensión, la producción y la interacción. La primera fase estimula el interés y activa conocimientos previos, la segunda fase lleva a cabo una comprensión general del cuento trabajando la pronunciación y, la tercera fase, fomenta la creatividad y la imaginación a través de la expresión escrita o de la expresión oral.

Esta metodología se basa en los principios del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL), teniendo en cuenta la integración de actividades comunicativas reales, fomentando la competencia intercultural y desarrollando la autonomía del alumnado. De la misma manera, la propia Badenas (2018) afirma que es importante llevar a cabo una cuidadosa selección de cuentos para el aula de FLE ya que estos permiten estimular la creatividad, la imaginación y fomentar su interés por la lectura, invitándoles a leer por placer. Este tipo de relato breve también favorece la introducción de estructuras lingüísticas en contexto y permite trabajar vocabulario de forma natural y desarrollar estrategias de inferencia. Por otro lado, ofrece la oportunidad de integrar la competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y existencial tal y como se afirma en el MCERL.

En conclusión, el cuento es un recurso óptimo para fomentar la competencia narrativa y discursiva de los niños y de las niñas, favoreciendo a un aprendizaje significativo. La literatura no es un repertorio de textos para traducir, sino una experiencia con la que los y las estudiantes intentan dar sentido a sus vidas al mismo tiempo que construyen una identidad individual y colectiva como asegura Bamidele (2009, como se citó en Badenas, 2018).

3.4 Aspectos motivacionales en el aprendizaje de lenguas extranjeras

La motivación es un factor que contribuye a un aprendizaje exitoso de la lengua extranjera, especialmente en la etapa de Educación Primaria. Es necesario tener en cuenta cuáles son los elementos que animan al alumnado a aprender una lengua extranjera. Rodríguez (2012) afirma que se trata de “un proceso dinámico, cambiante, que genera, mantiene y dirige una conducta orientada hacia una meta, ya que si ésta no existe, no existe conducta motivada” (p. 383). Diversos estudios manifiestan que aprender una lengua extranjera no solo implica la adquisición de estructuras gramaticales y la memorización de su léxico, sino también la apertura a una nueva cultura, teniendo en cuenta su realidad comunicativa. Esta dimensión

cultural del aprendizaje, al mismo tiempo que emocional, puede favorecerse desde las metodologías activas y significativas, como es el caso del aprendizaje a través de los cuentos. Dörnyei (2008) afirma que la motivación de los individuos es lo que les impulsa a llevar a cabo algo y el esfuerzo y tiempo que van a emplear en conseguirlo. Como aporta Castro Viúdez (2015), el aprendizaje de lenguas extranjeras necesita de un esfuerzo sostenido que solo se logra cuando existe una base motivacional sólida, sustentada en la conexión emocional que se requiere para poder aprender, y de ahí la importancia de emplear el cuento como recurso didáctico.

Tratando la motivación, existen dos tipos de la misma, los cuales, aunque actúan individualmente, también pueden relacionarse entre ellos (Gardner y Lambert en Oxbrow y Rodríguez, 2010). Por un lado, encontramos la motivación intrínseca, o integradora, aquella que surge del propio interés individual de cada alumno o alumna por conocer y formar parte de la cultura asociada a la lengua extranjera que está aprendiendo. Tal como afirman Oxbrow y Rodríguez (2010), teniendo en cuenta lo que ya decía Gardner, la motivación presenta aspectos actitudinales y afectivos que afectan al grado de esfuerzo que los y las estudiantes realizan al aprender una lengua extranjera. Por el otro lado, la motivación extrínseca o instrumental, que tiene que ver con recompensas externas. Suele predominar en contextos educativos formales en los que el aprendizaje no se entiende como un fin en sí mismo, sino como un medio para alcanzar logros externos. La relación entre estos dos términos se debe a que, aunque el alumnado de la etapa de Educación Primaria aprenda una lengua extranjera porque así lo demanda el currículo educativo tratando la motivación extrínseca, puede llegar a desarrollarse la motivación intrínseca involucrando a dicho alumnado en su propio aprendizaje y centrándose en sus intereses de manera que se favorezca su curiosidad y, en consecuencia, su motivación por aprender la lengua y su respectiva cultura por placer, no por obligación puesto que, como indica la autora, la motivación aumenta cuando las tareas se perciben como útiles y conectadas con los objetivos personales del alumnado.

Guiroa *et al.* (1972) trataron el concepto del ego-lingüístico, el cual, según afirman, está “íntimamente ligado con la edad” (p. 45). La afirmación se refiere a que, al encontrarse el alumnado en la edad infantil, estos niños y niñas se encuentran más motivados, alimentan su curiosidad investigando temas de su interés, no se sienten inseguros al desarrollar su competencia oral en lengua extranjera, presentan actitudes más positivas hacia el aprendizaje y su autoestima no se encuentra amenazada por los errores cometidos. Según Rodríguez (2012), es en la edad infantil cuando debe iniciarse el aprendizaje de las lenguas extranjeras para

favorecer al desarrollo de la motivación intrínseca, ya que es entonces cuando la lengua se percibe como algo sencillo afirma la autora. Entonces, en esta etapa educativa, el aumento de la motivación de tipo integrador se fomenta a través de metodologías activas como los cuentos ya que, tal y como asegura Castro Viúdez (2015), “el aprendizaje de lenguas no puede desvincularse de su dimensión cultural y emocional” (p. 213).

El papel del docente debe girar en torno a crear estrategias individualizadas que aumenten el interés del alumnado hacia el estudio de la lengua extranjera, se debe hacer que el alumnado quiera aprender y le guste seguir aprendiendo. Dörnyei (2008) menciona “lo más sobresaliente es el énfasis que pone en el fomento de la motivación individual del estudiante y del grupo por parte del profesor” (p. 219).

Ante estos factores que fomentan la motivación del alumnado de lenguas extranjeras, destaca el recurso didáctico del cuento tal como comenta Rodríguez (2012). Resulta atractivo y supone la participación activa durante las sesiones, aumentando también así su capacidad comunicativa mientras no solo se desarrollan las competencias lingüísticas de los aprendices, sino también una actitud positiva hacia la lengua y su pluralidad.

3.5 La interculturalidad como eje transversal en la enseñanza de FLE

El aprendizaje de lenguas extranjeras debe contribuir a una formación integral del alumnado. Sin limitarse a lo académico, a la adquisición de competencias lingüísticas, también debe formar individuos capaces de comprender y valorar la diversidad cultural que les rodea. Albert Einstein es nombrado con frecuencia por afirmar que “la auténtica escuela, la verdadera, no debe formar especialistas, sino “personalidades armónicas” capaces de desarrollar “la capacidad general para el pensamiento y el juicio independientes””. Es por ello que la enseñanza del francés como lengua extranjera en la etapa de Educación Primaria debe tener en cuenta la interculturalidad, fomentando el respeto y el pensamiento crítico. Aprender una lengua extranjera supone entrar en contacto con diferentes concepciones del mundo, jerarquías de valores y expresiones culturales diferentes de las nuestras (De Carlo, 2010).

R. Galisson (1992), explicaba la diferencia entre dos tipos de culturas, la “cultura cultivada” y la “cultura compartida” diciendo que la primera es el conjunto de conocimientos adquiridos por un ser humano, y la segunda son los saberes y las prácticas transmitidos y compartidos por un grupo social con una lengua común. Por tanto, la lengua no puede desligarse de la cultura ya que, en ese caso, estaría dejando de lado los aspectos sociológicos y antropológicos para centrarse solo en los saberes enciclopédicos.

En la actualidad, gracias a las orientaciones del *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL), en el que se introduce el concepto de competencia intercultural y se habla de la importancia de preparar a los alumnos y a las alumnas para que actúen como usuarios sociales de la lengua en contextos pluriculturales y plurilingües, la lengua y la cultura se abordan de manera interdependiente. Al igual, la ley actual, la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) también trata el desarrollo de una competencia plurilingüe e intercultural, resaltando el valor de la diversidad lingüística y cultural. Consecuencia de esta normativa, el enfoque del currículo anima a llevar a cabo la enseñanza de las lenguas como vehículos para el diálogo, el entendimiento mutuo y la participación en una ciudadanía global. La cultura es un componente necesario para el aprendizaje de una lengua extranjera, el objetivo es que el alumnado sea capaz de interactuar, comprender y construir un saber cultural propio, flexible y crítico.

Deardorff (2008) afirma que la competencia intercultural es “The ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one’s knowledge, skills and attitudes” (p. 241). No es solo conocer la otra cultura y su relación con la lengua extranjera que se aprende, sino escuchar y empatizar bajo una actitud de apertura.

Así pues, bajo las ideas propuestas por los autores mencionados, que la interculturalidad funcione como eje transversal en la enseñanza de FLE es esencial para la formación de individuos conscientes y tolerantes, que sean capaces de desenvolverse en el mundo real. Bajo esta realidad, el uso de documentos auténticos francófonos abre al alumnado a dicha pluralidad cultural, resaltando que la lengua francesa no solo pertenece a Francia, sino que forma un mundo compartido.

4. Propuesta de intervención

4.1 Contexto

A continuación, se presentan los contenidos de cuatro unidades didácticas, correspondientes al segundo trimestre de una planificación anual del primer año de Educación Primaria del CPI El Espartidero, un colegio bilingüe en francés de Zaragoza.

El CPI Espartidero es un centro público integrado. Inaugurado en 2006, ofrece educación infantil, primaria y secundaria en el barrio de Santa Isabel. El centro tiene unas instalaciones modernas y amplias, contando con aula de dos años, dos vías en cada uno de los cursos (a excepción de 5º de Primaria donde hay tres vías), gimnasio, comedor con cocina propia, enfermería y cualquier otra instalación como en cualquier otro centro educativo. Además de ser un centro bilingüe español-francés, también es un centro preferente para alumnos con discapacidad motórica, por lo que cumple con las exigencias que la normativa actual define y cuenta con una fisioterapeuta pediátrica.

El grupo clase en el que se lleva a cabo esta intervención lo forman 18 personas, concretamente 8 niñas y 10 niños de entre seis y siete años. En este aula, los aspectos socio-personales del alumnado son muy variados y existen indicios que indican la presencia de diferentes patologías en el grupo clase (además de los que cuentan con un informe psicopedagógico); tampoco es una clase heterogénea en lo que a niveles de aprendizaje respecta. Encontramos una alumna ACNEAE por discapacidad motórica debido a que durante su nacimiento sufrió una parálisis braquial obstétrica, afectando a su extremidad superior izquierda; sin embargo, no parece una alumna con dificultades puesto que sus esfuerzos por mejorar y su rendimiento son excelentes. También, dos alumnos en los que se perciben rasgos TEA, pero ninguno de los dos ha sido evaluado y/o diagnosticado, además uno de ellos es daltónico (aunque su alteración no tiene consecuencias ni para él mismo ni para los demás porque ha aprendido a diferenciar correctamente los colores pese a que alguna vez se equivoca). Por otro lado, hay un alumno de incorporación tardía al sistema educativo, originario de Senegal. Su idioma nativo es el Wolof y habla francés, acude a la escuela en un continuo estado de shock y teniendo una conducta inapropiada hacia sus compañeros o compañeras y hacia el equipo docente. Seguidamente, también podemos observar a un niño con rasgos de ser un alumno talentoso, aparentemente tiene una evolución cognitiva más desarrollada que el resto de los alumnos y de las alumnas. Tratando al grupo clase de manera general, se puede apreciar la poca paciencia que existe en el aula, puesto que todo es inmediatez, los niños y niñas quieren

todo para ya. El objetivo que se está buscando es que los alumnos y las alumnas no se frustren tan rápido y que aprendan a esforzarse al mismo tiempo que aprenden a ser autónomos. En cuanto al francés, el nivel del grupo clase se corresponde con un A1.1 conforme al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL).

Las unidades que se presentan son las siguientes: la número 4 “ *Miam miam !* ”, la número 5 “ *Pourquoi, pourquoi ?* ”, la 6 “ *On y va !* ” y la número 7 “ *Monte !, Enlève !, Arrête !* ”. Cada una de estas gira entorno a un cuento, y cada uno de los cuatro cuentos escogidos ha sido adaptado para ser utilizado como recurso que permita trabajar los contenidos planteados y la realización de sus respectivas actividades que faciliten la comprensión de dichos contenidos, los cuales serán explicados más adelante. Destacar también que no se trata de cuentos traducidos, sino de documentos auténticos; textos originales en lengua francesa para un público infantil francófono, cuyos autores o cuyas autoras son hablantes nativos de dicha lengua.

La distribución de las sesiones se corresponde con el segundo trimestre, y se lleva a cabo durante ese período de tiempo por dos razones; en primer lugar, puesto que permite al alumnado y al profesorado poder llevar a cabo una comparación con los otros dos trimestres, para observar y reflexionar sobre cuál ha sido la mejor manera de aprender y/o de trabajar, y en segundo lugar, porque al tratarse de una clase de niños y niñas de seis años que acaban de comenzar la etapa de Educación Primaria en el primer trimestre se encuentran en un periodo de adaptación y el tercer trimestre es demasiado corto como para llevar a cabo una intervención así. Cada sesión tiene una duración de 45 minutos, y a la semana cuentan con tres sesiones (los martes, miércoles y jueves), además al inicio se emplean siempre 5 minutos para una rutina diaria en la que el alumnado activa su comprensión y expresión oral en francés, de manera que se favorece la entrada gradual en la materia. A continuación, puede observarse el calendario escolar de la provincia de Zaragoza, en Aragón, correspondiente al curso 2025/2026 y dividido por unidades didácticas y sus respectivas sesiones a través de los colores explicados en la leyenda. Concretamente, las cuatro unidades didácticas que forman este trabajo se centran en los meses de diciembre, enero, febrero y marzo.

CALENDARIO 2025 - 2026

SEPTIEMBRE

L	M	M	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

OCTUBRE

L	M	M	J	V	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

NOVIEMBRE

L	M	M	J	V	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

DICIEMBRE

L	M	M	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

ENERO

L	M	M	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

FEBRERO

L	M	M	J	V	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	

MARZO

L	M	M	J	V	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

ABRIL

L	M	M	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

MAYO

L	M	M	J	V	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

JUNIO

L	M	M	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

UNIDAD 1 - 10 sesiones

UNIDAD 2 - 10 sesiones

UNIDAD 3 - 10 sesiones

SIT. DE APRENDIZAJE - 3 sesiones

UNIDAD 4 - 10 sesiones

UNIDAD 5 - 10 sesiones

UNIDAD 6 - 10 sesiones

UNIDAD 7 - 10 sesiones

SIT. DE APRENDIZAJE - 3 sesiones

UNIDAD 8 - 10 sesiones

UNIDAD 9 - 10 sesiones

UNIDAD 10 - 10 sesiones

SIT. DE APRENDIZAJE - 3 sesiones

DÍAS NO LECTIVOS

4.2 Contribución de las unidades didácticas a la adquisición de las competencias clave y de las competencias específicas

En las siguientes tablas “Tabla 1” y “Tabla 2” aparecen las competencias, clave y específicas, que se desarrollan a lo largo de la programación anual, con ejemplos centrados en las cuatro unidades didácticas y en la situación de aprendizaje propuestas dos apartados más adelante.

Tabla 1

Relación entre las competencias clave y las unidades didácticas o la situación de aprendizaje

Competencias clave	Ejemplos
La competencia en comunicación lingüística (CCL) permite interactuar de manera adaptada en diversos contextos, movilizand los conocimientos para comprender, interpretar y valorar eficazmente mientras se evita la desinformación. Sostiene la base para el pensamiento propio, la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua y valoriza la estética y la cultura literaria.	Trabajada al inicio de cada unidad didáctica, cuando el alumnado escucha, comprende, e incluso lee la historia que se cuenta en el cuento ilustrado que corresponde a cada unidad. Todas las actividades propuestas contribuyen a su adquisición.
La competencia plurilingüe (CP) implica la utilización eficaz de diferentes lenguas para el aprendizaje y la comunicación, siempre respetando los perfiles lingüísticos individuales. Permite desarrollar estrategias para mediar y hacer transferencias entre lenguas e integra dimensiones orientadas a fomentar la convivencia democrática.	Esta competencia se trabaja de manera transversal a lo largo de las cuatro unidades didácticas y también de la materia en general. No existe ningún ejemplo específico puesto que todas las unidades didácticas y las situaciones de aprendizaje en su integridad la trabajan al desarrollarse en lengua extranjera.
La competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM) se centra en	No es una competencia clave en esta programación de FLE, aunque se percibe en la unidad 5, en la que los niños y niñas

<p>comprender y transformar el mundo de manera responsable y sostenible. La competencia matemática desarrolla los razonamientos para resolver problemas, mientras que la competencia en ciencia ayuda a comprender el entorno natural y social a través de la observación y de la experimentación. Las competencias en tecnología e ingeniería aplican esos saberes para transformar la sociedad en un marco de seguridad, responsabilidad y sostenibilidad.</p>	<p>clasifican los alimentos para poder asociarlos a su correcto artículo partitivo llevando a cabo el conteo.</p>
<p>La competencia digital (CD) implica la utilización segura, saludable, crítica y responsable de las tecnologías digitales para aprender, trabajar y participar en la sociedad. Engloba la gestión de la información, la comunicación, la colaboración, la creación de contenido, la seguridad, la privacidad y el pensamiento computacional y crítico.</p>	<p>Tiene lugar en la unidad 4, durante la evaluación. La manera de evaluar al alumnado es fomentando la gamificación, a través de <i>Plickers</i>, una aplicación que funciona mediante códigos QR individualizados los cuales sirven para escoger la opción correcta entre las que se proyectan en la pizarra digital.</p>
<p>La competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) permite reflexionar sobre uno mismo, desarrollándose y gestionando su propio aprendizaje a lo largo de la vida. Incluye la gestión del tiempo, la colaboración, la resiliencia, la adaptación al cambio y el bien estar físico, mental y emocional, a través de la empatía y la gestión de los conflictos de manera constructiva.</p>	<p>Esta competencia se trabaja en la unidad 6 llamada “ <i>Pourquoi, pourquoi ?</i> ”, concretamente en el apartado de gramática. Los niños y las niñas se hacen preguntas entre ellos y ellas mismos sobre su cuerpo, colaborando, apoyándose y sin llevar a cabo faltas de respeto, es decir, a través de la empatía.</p>
<p>La competencia ciudadana (CC) contribuye a que el alumnado pueda</p>	<p>Para el desarrollo de esta competencia destaca el apartado de interculturalidad de</p>

<p>ejercer una ciudadanía responsable y participar en la vida social y cívica, comprometidos con la sostenibilidad y el logro de la ciudadanía mundial. Implica respetar los derechos humanos y desarrollar un estilo de vida sostenible de acuerdo con los ODS planteados en la Agenda 2030.</p>	<p>la unidad 7 titulado “ La vie d’un(e) enfant en Algérie ”. En dicha sección, se pretende que el alumnado sea capaz de comprender los diferentes modos de vida que existen en el mundo, de manera que aprenda a respetar los derechos humanos de acuerdo con los ODS.</p>
<p>La competencia emprendedora (CE) implica desarrollar un enfoque vital dirigido a actuar sobre las oportunidades desarrollando la creatividad, el pensamiento estratégico y la reflexión ética. Supone tomar decisiones claras, colaborar eficazmente y gestionar proyectos sostenibles de cualquier tipo.</p>	<p>Desarrollada a través de la situación de aprendizaje propuesta “ <i>Voyage autor du monde !</i> ” ya que implica a los alumnos y a las alumnas en un proyecto grupal donde deben investigar, tomar decisiones, organizarse y colaborar entre ellos y ellas, fomentando así la iniciativa, la gestión de un proyecto creativo y la reflexión.</p>
<p>La competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC) supone comprender y respetar la expresión creativa de las ideas y de las emociones en diferentes culturas y manifestaciones artísticas. Anima al alumnado a desarrollar sus propias ideas y a comprender su identidad y su rol en una sociedad diversa, siempre reconociendo el arte como un medio de observar y transformar el mundo.</p>	<p>Presente en las secciones de interculturalidad de las unidades didácticas, aunque un ejemplo concreto puede ser en la unidad número 5, “ <i>Miam, miam !</i> ”, donde aprenden las onomatopeyas de los animales en Bélgica. Esta actividad resulta curiosa y llamativa puesto que sorprende que las onomatopeyas puedan cambiar, y muestra un claro ejemplo de diferencias culturales.</p>

Tabla 2

Relación entre las competencias clave y las unidades didácticas o la situación de aprendizaje

Competencias específicas	Ejemplos
CE.LEF.1. Comprender el sentido general e información específica y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara y en la lengua estándar, haciendo uso de diversas estrategias y recurriendo, cuando sea necesario, al uso de distintos tipos de apoyo, para desarrollar el repertorio lingüístico y para responder a necesidades comunicativas cotidianas.	Desarrollada en la sesión 9 de la unidad 4, destinada al aprendizaje por estaciones. En una de las estaciones, centrada en la comprensión lectora, el alumnado lee unas etiquetas que le indican la descripción de una imagen y deben unirlos a las imágenes que correspondan.
CE.LEF.2. Producir textos sencillos de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de estrategias como la planificación o la compensación, para expresar mensajes breves relacionados con necesidades inmediatas y responder a propósitos comunicativos cotidianos.	Trabajada en la séptima sesión de la unidad 4, donde los alumnos y las alumnas forman unas frases con las estructuras aprendidas y después las copian en sus cuadernos.
CE.LEF.3. Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a necesidades inmediatas de su interés en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de cortesía.	Desarrollada en el apartado “Léxico” de la unidad 6, en la cual se describen los unos a los otros para trabajar las partes del cuerpo bajo el respeto y empleando diferentes recursos digitales que les prestan ayuda visual.
CE.LEF.4. Mediar en situaciones predecibles, usando estrategias y conocimientos para procesar y transmitir	Presente en cualquiera de las unidades didácticas propuestas, tras la comprensión global de la historia, cuando el alumnado

información básica y sencilla, con el fin de facilitar la comunicación.	explica con sus propias palabras lo que ha comprendido del cuento.
CE.LEF.5. Reconocer y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando sobre su funcionamiento e identificando las estrategias y conocimientos propios, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas en situaciones conocidas.	Se trabaja en el apartado “Fonética” de las unidades didácticas, especialmente en aquellos donde se aprenden sonidos nasales ya que no existen en su lengua materna, lo que forma parte de un nuevo repertorio lingüístico.
CE.LEF.6. Apreciar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, identificando y valorando las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas, para aprender a gestionar situaciones interculturales.	Presente en la situación de aprendizaje “ <i>Voyage autour du monde !</i> ” al investigar países francófonos explorando la gastronomía, la cultura o el transporte y valorando la diversidad francófona.

4.3 Objetivos didácticos

La propuesta didáctica gira en torno a los siguientes objetivos que responden a las competencias clave y a los principios metodológicos del enfoque comunicativo y accional en la enseñanza del francés como lengua extranjera. Se persigue el desarrollo de las destrezas lingüísticas del alumnado, la concienciación hacia la diversidad cultural y lingüística de los países francófonos y el florecimiento de su motivación gracias a los recursos literarios que se les presentan. En este sentido, se proponen:

- Desarrollar la comprensión y la expresión en FLE entendiendo el sentido de la información de textos escritos y orales.
- Utilizar el cuento como recurso principal para la enseñanza-aprendizaje de FLE favoreciendo la adquisición de vocabulario y de elementos gramaticales sencillos.
- Conocer y valorar la diversidad cultural y lingüística del mundo francófono teniendo en cuenta una apertura intercultural.

- Reforzar la conciencia plurilingüe para que el alumnado sea capaz de comunicarse en situaciones de la vida cotidiana.

4.4 Contenidos

Se presentan cuatro de las diez unidades didácticas que componen la planificación anual programada para el primer curso de la etapa de Educación Primaria, en base a la ley actual, la LOMLOE. En la presente propuesta, no se aborda la totalidad de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) puesto que las cuatro unidades didácticas seleccionadas forman parte de una programación curricular anual más amplia, en la que se trabajan el resto de ODS que no aparecen reflejados en la siguiente tabla. Es decir, aunque no todos los objetivos están presentes en esta propuesta, sí están contemplados en la planificación del curso.

Además, para completar el trimestre se lleva a cabo una situación de aprendizaje denominada “ *Voyage autor de nous !* ”. En ella los alumnos y las alumnas trabajan en grupos para investigar un país francófono, junto con su gastronomía, cultura y la manera de llegar hasta él desde Zaragoza. A través de tres sesiones, trabajan competencias lingüísticas y culturales en francés mientras rellenan su pasaporte, planifican el trayecto y presentan una receta típica. La evaluación de esta situación de aprendizaje es de tipo competencial, con una autoevaluación lúdica para el alumnado y una observación por parte del docente.

Tabla 3

Contenidos a trabajar durante la propuesta didáctica

Compte	Unités	Grammaire	Lexique	Phonétique	Communication	Interculturalité	Compétences clés	Objectifs de développement durable (ODD)
<i>Le loup qui ne voulait plus marcher</i> (Oriane Lallemand)	4 <i>On y va !</i>	Les prépositions <i>en et à</i> <i>Je vais à pied / Je vais en voiture</i>	Les moyens de transport Les mois de l'année	Le son [ɔ̃] comme dans « avion »	Utiliser les prépositions <i>en</i> et <i>y</i> Parler des moyens de transport Parler des mois de l'année	Le Tour de France pour les Femmes	CCL CP CD CPSAA CCEC	ODD 4. Accès à une éducation de qualité ODD 5. Égalité des sexes ODD 13. Lutte contre les changements climatiques
<i>Bon appétit Monsieur Lapin</i> (Claude Boujon)	5 <i>Miam miam !</i>	Les articles partitifs <i>Que manges-tu ?</i> <i>Je mange du, de la, de l', des</i>	Les aliments Les animaux	Le son [ɑ̃] comme dans « serpent »	Parler des aliments Parler des animaux	Les onomatopées des animaux en Belgique	CCL CP STEM CPSAA CCEC	ODD 2. Faim « zéro » ODD 3. Bonne santé et bien-être ODD 4. Accès à une éducation de qualité
<i>Pourquoi ?</i> (Alex Sanders)	6 <i>Pourquoi, pourquoi ?</i>	Le verbe avoir <i>Pourquoi tu-as des ... ?</i> <i>J'ai des ... pour ...</i>	Les parties du corps Les verbes	Le son [u] comme dans « bisous »	Parler des parties du corps Poser des questions	Les gestes et la communication non verbale dans les pays francophones	CCL CP CD CPSAA CC CCEC	ODD 3. Bonne santé et bien-être ODD 4. Accès à une éducation de qualité ODD 5. Égalité des sexes
<i>Grosse colère</i> (Mireille d'Allancé)	7 <i>Monte !, Enlève !, Arrête !</i>	L'impératif <i>Arrête ! Monte ! Enlève !</i>	Les objets de la chambre	L'intonation interrogative et exclamative	Parler des objets de la chambre S'exprimer en impératif	La vie d'un(e) enfant en Algérie	CCL CP CPSAA CC CCEC	ODD 1. Pas de pauvreté ODD 4. Accès à une éducation de qualité ODD 6. Eau propre et assainissement ODD 8. Travail décent et croissance économique

4.5 Metodología

La metodología utilizada para el desarrollo de esta propuesta se describe en este apartado a través de sus principios metodológicos, cuya importancia también se destaca como elemento clave para lograr un aprendizaje eficaz y significativo para el alumnado. No solo establece el marco en el que se desarrollan las actividades, sino que también orienta la forma en la que los alumnos y las alumnas adquieren las competencias relacionadas con el francés como lengua extranjera. Por otro lado, en este apartado se destacan las ventajas del uso de estrategias activas, que favorecen al desarrollo cognitivo del alumnado y a su aprendizaje de la lengua extranjera, así como también se tratan los espacios y los materiales.

Los principios metodológicos se basan en los enfoques pedagógicos actuales, que se articulan en torno al currículo aragonés basado en la LOMLOE. Su objetivo es garantizar un aprendizaje coherente e inclusivo, adaptado a las necesidades y características del alumnado; además, también indican la forma en la que debe actuar el profesorado, es decir, a través de un enfoque pedagógico orientado hacia una perspectiva accional, tal y como señala el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL). Más en detalle, debe entenderse que esta idea de la perspectiva orientada a la acción es el eje de esta propuesta, situando a los alumnos y las alumnas como “actores sociales” que utilizan el francés en situaciones cotidianas (contextos de la vida real) para poder desarrollarse.

Desde el punto de vista del docente, la adopción de esta perspectiva orientada a la acción en la etapa de Educación Primaria es muy pertinente ya que muestra a los alumnos y las alumnas el vínculo entre el aprendizaje del francés y sus propias experiencias, algo que tiene como consecuencia el aumento de la motivación y del aprendizaje significativo. Solo cuando los niños y las niñas perciben que la lengua tiene un significado propio empiezan a aprenderla “por voluntad propia” y no por obligación. En definitiva, es muy importante que la perspectiva accional esté siempre presente porque se trata de un modelo de enseñanza integral que contribuye al completo desarrollo (lingüístico, social y cultural) del alumnado. Un ejemplo de ello es la situación de aprendizaje “*Voyage autour du monde !*”, que vincula al aula junto con una experiencia práctica integrando el aprendizaje de la lengua con situaciones claramente significativas como rellenar una ficha de datos personales, planear el trayecto de un viaje, o elaborar una receta paso a paso. La metodología utilizada tiene un carácter activo, motivador y participativo y, para que se cumplan estos dos últimos adjetivos, también se centra en los

intereses del alumnado. Una metodología no puede funcionar si no tiene en cuenta el contexto y la diversidad, porque no todas las estrategias son útiles en todos los contextos.

También es importante destacar que el aprendizaje debe estar basado en competencias. Esta afirmación hace referencia al hecho de que, para realizar un buen papel docente, se debe cumplir con lo establecido en el reglamento y, por tanto, se necesita que el alumnado adquiera una serie de competencias, tanto clave como específicas. Estos dos tipos de competencias se desarrollan estableciendo vínculos entre las prácticas sociales y culturales de la comunidad, utilizando siempre diferentes recursos y materiales didácticos.

Otro factor importante a tener en cuenta, relacionado con el concepto de “actor social” tratado en el apartado sobre la perspectiva orientada a la acción, es considerar al alumno o a la alumna como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta declaración se refiere a la aplicación de una educación personalizada dentro de los muros de la escuela para cada alumno o alumna. La educación debe tener en cuenta la diversidad y las diferencias individuales (sus necesidades y características) sin excluir a nadie. Esta es la única forma de que una metodología sea realmente inclusiva y que garantice las mismas oportunidades de aprendizaje a todo el alumnado, teniendo en cuenta sus características tales como la edad o las motivaciones y adaptando las actividades a sus necesidades; por ello, en esta misma propuesta, se incluye un apartado sobre atención a la diversidad, en el que se detalla lo recién mencionado.

Ya se ha afirmado que se trata de una metodología inclusiva, es decir, que se adapta a la diversidad del alumnado y, siguiendo esta idea, se presenta el concepto de aprendizaje cooperativo, formando otro de los ejes que permiten sustentar la metodología. El hecho de que los alumnos y las alumnas compartan sus conocimientos y colaboren con los diferentes miembros del grupo favorece a un aprendizaje más rápido y al respeto de los diferentes ritmos de aprendizaje puesto que se tratan entre iguales. Por ejemplo, para el desarrollo de la sesión número 9 de la unidad 4 (descrita en el posterior apartado), el docente forma cuatro equipos diferentes para las estaciones de aprendizaje propuestas, pero lo hace pensando en la manera en la que todos los alumnos y las alumnas se benefician; la idea es que el alumno más tímido de la clase se coloque en un grupo en el que el resto de miembros no sean demasiado habladores, para que realmente tenga una verdadera oportunidad de habla y de prestar su opinión sobre lo que se trabaja, o en el caso de los alumnos que presentan rasgos TEA, estos deben situarse en un equipo en el que el resto de los miembros sean comprensivos y pacientes. Sin embargo, esto no quiere decir que haya que seguir una regla concreta para crear grupos

heterogéneos, sino que los agrupamientos deben ser flexibles y el alumnado debe sentirse integrado de manera natural. Gracias a esta metodología, cada alumno y cada alumna consigue sus propios objetivos en colaboración con los demás.

En lo que respecta a los agrupamientos, está claro que son diferentes en función de la actividad que se está llevando a cabo en cada momento. Para las actividades que fomentan la participación y la cooperación como el desarrollo de las competencias sociales y emocionales resultan más útiles los grupos heterogéneos, como ya ha sido mencionado para el caso de la sesión 9 de la unidad 4 “*On y va !*”. Sin embargo, los grupos homogéneos son más funcionales cuando se trata de trabajar entre niveles más cercanos, ha sido mencionado en el apartado del contexto que hay una clara diferenciación de niveles de aprendizaje, y es por ello que en ciertas ocasiones, como trabajando por estaciones, es necesario que cada grupo encuentre un ritmo similar para poder desarrollar sus propias reglas nemotécnicas o sus propios “trucos” de manera que todos y todas los y las miembros de cada equipo faciliten su comprensión y su memorización.

Otro de los aspectos esenciales que sostienen la metodología de esta propuesta son las metodologías activas; algunas ya han sido mencionadas, como el aprendizaje cooperativo, pero otras son igualmente desarrolladas a lo largo de las cuatro unidades y de la situación de aprendizaje propuestas y explicadas. En la unidad 5 “*Miam, miam !*” se trabajan los artículos partitivos en el apartado de la gramática (*du, de la, de l’, des*) en casa gracias al material que previamente ha preparado el docente y, en clase, los alumnos y las alumnas utilizan el tiempo de la sesión para resolver las preguntas que les han surgido o para hacer ejercicios y actividades interactivas, lo que hace referencia a “Flipped Classroom” o “clase invertida”, implicando al alumnado de manera activa (*Ver Anexo 1*). Dos unidades didácticas después, en la número 7 “*Monte ! Énleve ! Arrête !*”, en la que se trabaja la formación del imperativo de manera simple, los alumnos y las alumnas aprenden esta parte gramatical bajo el aprendizaje por descubrimiento fomentando su autonomía, proponiendo cuestiones y buscando respuestas por ellos mismos y ellas mismas.

Además, existe un cuadro pedagógico que rige esta metodología, el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). La propuesta se ha diseñado para realizar el menor número posible de adaptaciones a la diversidad y, en el caso de que se tengan que llevar a cabo, que lo hagan bajo los principios de esta concepción universal. Estos principios se centran en asegurar que ningún alumno o alumna se quede atrás y, para ello, el docente se encarga de presentar la información

de diversas formas y se asegura de que todos y todas tengan la oportunidad de expresarse del modo que más les convenga. En conclusión, el objetivo del DUA es crear un entorno inclusivo en el aula.

En resumen, las metodologías que se desarrollan a lo largo de esta propuesta se centran en situar a los alumnos y alumnas en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje creando un aprendizaje significativo y dinámico. Unido a esto, tratan de desarrollar la autonomía del alumnado.

Es necesario destacar que un elemento fundamental que engloba la enseñanza de lenguas extranjeras es el uso de materiales auténticos en las actividades que se desarrollan, sean analógicos o digitales, que permiten al alumnado estar lo más cerca posible de la realidad de esa lengua. Por ejemplo, en el apartado de interculturalidad de la unidad 4, sobre el Tour de Francia femenino, se presenta un vídeo de un canal de Youtube francés (*Ver Anexo 2*). A lo largo de esta propuesta también se trabaja el enfoque comunicativo, para mejorar la competencia de comunicación, ya que es necesario que los niños y las niñas sean capaces de manejar la lengua, para poder desenvolverse en contextos reales.

Por último, el espacio debe tenerse en cuenta en la metodología, puesto que influye al alumnado y a su desarrollo de manera significativa y directa. Esta influencia se debe a que las interacciones sociales, la creatividad, la motivación, el bienestar emocional y el aprendizaje se ven limitados o desarrollados en función de la ubicación de cada sesión en el horario propuesto. Por eso, normalmente, los 45 minutos de cada sesión de francés tienen lugar en la clase de referencia, pero no siempre, como es el caso de la sesión de interculturalidad de la unidad 5, en la que las onomatopeyas se trabajan en el patio del recreo para motivar a los alumnos y las alumnas mientras observan animales como perros, pájaros o gatos.

4.6 Descripción de las sesiones

Este apartado presenta la descripción de las sesiones de una de las unidades didácticas que forman parte del segundo trimestre, concretamente la unidad 4 titulada “ *On y va !* ”. Ha sido esta la unidad didáctica escogida como ejemplo representativo porque las cuatro propuestas en la tabla de contenidos anterior comparten la misma línea metodológica y también la idea de evaluación. A continuación, se detalla el desarrollo de cada una de las diez sesiones de 45 minutos que componen dicha unidad número 4.

La unidad 4 “ *On y va !* ” se trabaja a través del cuento “ *Le loup qui ne voulait plus marcher* ” de Orianne Lallemand (*Ver Anexo 3*). La historia trata sobre un lobo que decide no volver a caminar y, como quiere seguir moviéndose, prueba distintos medios de transporte. Cada intento muestra un medio de transporte diferente en un mes del año distinto. La elección de este cuento ilustrado se debe a que engloba los contenidos de la unidad de manera significativa y lúdica, además de que es una historia accesible para el alumnado presente de entre seis y siete años. Los factores que favorecen la adquisición de los contenidos son su estructura repetitiva, sus ilustraciones y el personaje con quien pueden identificarse.

La propuesta del desarrollo de las diez sesiones de esta unidad didáctica adquiere un enfoque lúdico, creativo y participativo gracias a las actividades que se desarrollan en cada una de ellas relacionadas con dicho cuento. Se organiza tomando como referencia la propuesta de Badenas (2018), autora que plantea estructurar la lectura de un cuento en tres fases: prelectura, lectura y poslectura.

La primera sesión, el 25 de noviembre, comienza con el descubrimiento del cuento, de la historia y de su personaje principal. Los objetivos principales son descubrir al protagonista e introducir el vocabulario de forma oral, fomentando la comprensión oral. Como ya ha sido mencionado en el apartado del contexto, los primeros 5 minutos se destinan a la rutina diaria, que tiene un doble objetivo, activar la comprensión y la expresión oral en francés y favorecer la entrada gradual en la materia. Después, se muestra a los alumnos y a las alumnas la portada del cuento y se lee el título, preguntándoles “ *À votre avis, de quoi parle cette histoire ?* ”; esta pregunta no tiene ningún tipo de finalidad, simplemente fomentar la curiosidad. Pasados otros 5 minutos, se procede a la lectura del texto, sin adaptaciones, proyectando las páginas del libro en la pantalla digital para que los alumnos y las alumnas puedan escuchar la voz de la maestra al mismo tiempo que observan cada una de las imágenes, en silencio. Para esta primera lectura se destinan 12 minutos ya que es lenta, señalando las imágenes, provocando cambios de voz y haciendo hincapié en las palabras clave para que sean capaces de seguir la lectura. Posteriormente, se lleva a cabo una segunda lectura, en este caso de 8 minutos, en la que simplemente se recalcan aquellas palabras más útiles para comprender la historia tales como los medios de transporte o los meses del año, que además forman parte del léxico de esta unidad y con la que se lleva a cabo una comprensión de la historia más profunda que la anterior y también una escucha más activa, puesto que al principio todavía están algo dispersos. Entonces, se proyectan imágenes de diferentes medios de transporte y deben adivinar el nombre de cada uno de ellos, además una vez que se diga cada nombre se asocia un gesto a cada medio de

transporte (por ejemplo, al escuchar *train* todos y todas hacen el gesto de una locomotora con su brazo), se repiten las palabras en coro varias veces al mismo tiempo que su respectivo gesto para favorecer la memorización. Se destinan 5 minutos al cierre de la sesión generando un debate sobre la comprensión de la historia, se pregunta a los alumnos y a las alumnas de qué creen que ha tratado el cuento y se anticipa que en la próxima sesión continuarán trabajando con el cuento y descubrirán más sobre cómo viaja *Loup*. Los materiales necesarios son el cuento ilustrado “*Le loup qui ne voulait plus marcher*” y una pizarra digital en la que proyectar las imágenes de los diferentes medios de transporte.

En la segunda sesión se comienza con la rutina diaria de los 5 primeros minutos y, se procede a repartir unas tiras de imágenes, otras tiras con los nombres de cada una de las imágenes y una cartulina por imagen, previamente recortada (*Ver Anexo 4*). La tarea, para la que se estiman 20 minutos, consiste en recortar, por orden según la maestra indique, y esperando a que todos y todas hayan acabado antes de pasar a la siguiente, cada una de las imágenes de los medios de transporte y asociarla a su nombre, para pegarlas en una cartulina, la foto por un lado y el nombre por otro lado. La maestra lee una etiqueta, la pronuncia dos veces, y el alumnado la pronuncia otras dos veces, practicando la memoria auditiva y llevando a cabo asociaciones con las imágenes. En los siguientes 10 minutos se lee de nuevo la historia proyectando las ilustraciones intercalando preguntas breves para asegurar la comprensión en las que se aceptan respuestas en castellano si es necesario, pero se anima a que lo intenten en francés o al menos las palabras clave. La idea es dejar de lado la comprensión global del álbum ilustrado para pasar a una comprensión más detallada a través de cuestiones como:

- *Où est Loup ?*
- *Il va comment ?*
- *Quel est son moyen de transport préféré ?*
- *Est-ce qu'il aime marcher maintenant ?*

Finalmente, se reparte una plantilla de la portada del cuento en tamaño DIN A5 pero sin ilustración, y cada niño y cada niña dibuja una escena que le haya gustado de la historia (*Ver Anexo 5*). El material necesario es el cuento “*Le loup qui ne voulait plus marcher*”, las tiras de imágenes y nombres, las cartulinas y la plantilla de la portada en la que dibujan y colorean su escena favorita de la historia.

Durante la tercera sesión se empieza a trabajar la gramática de manera visual y manipulativa. Se mantienen los 5 minutos de rutina diarios y comienza la sesión. Gracias a la

pizarra digital se presentan dos grandes tarjetas, una de color verde “*en*” y otra de color rojo “*à*” (Ver Anexo 6). El docente procede entonces a clasificar cada uno de los medios de transporte trabajados con su respectivo color y pregunta por el patrón que creen que él ha seguido para clasificarlos de esa manera. Se espera que el propio alumnado perciba que todos aquellos medios de transporte que están rodeados de verde son los que nos permiten meternos dentro, en los que vamos cubiertos, y sin embargo los de color rojo no nos cubren, sino que son abiertos y, normalmente, individuales; y en el caso de que ningún alumno o alumna sea capaz de percibirlo, se prestarán indicios para que se den cuenta como “*S’il pleut, dans lequel on se mouille et dans lequel on ne se mouille pas ?*”. Para esta explicación se requieren 15 minutos y posteriormente se revisa lo aprendido, para lo que todos y todas se ponen de pie y apartan las mesas y las sillas hacia los lados dejando libre el espacio central de la sala. Primero, el docente pregunta quién es capaz de explicar las dos reglas que acaban de aprender, de manera que todo el alumnado vuelve a escucharlo, y entonces coloca las mismas etiquetas que habían sido proyectadas en la pizarra digital en el suelo, en tamaño A3 (Ver Anexo 6). El juego consiste en que el docente dice un medio de transporte, y el alumnado debe colocarse encima de la etiqueta de la preposición que acompaña a dicho transporte; por ejemplo, al escuchar *vélo* todos y todas se acercan hacia la etiqueta “*à*” mientras imitan que van en bicicleta. Para la actividad se destinan 15 minutos, ya que cada vez que se nombra un transporte es necesario repetirlo en coro varias veces junto a su preposición, y sirve para revisar los medios de transporte y también para familiarizarse con sus respectivas preposiciones. Por último, en los últimos 10 minutos de la sesión cada uno de ellos y de ellas piensa en su medio de transporte favorito y, por orden, lo dice en voz alta con su preposición correcta, una vez que lo ha dicho se pone de pie y va a la fila imitando su transporte, entonces habla la siguiente persona. En el caso de que sobre tiempo, puede volver a llevarse a cabo esta actividad, pero hablando del medio de transporte que menos les gusta. Los materiales necesarios son la pizarra digital y las dos etiquetas de las preposiciones con su respectivo color impresas y plastificadas en tamaño A3.

La cuarta sesión gira en torno a reforzar el uso de las preposiciones “*en*” y “*à*” y consolidar el léxico de los transportes. Se saluda, se escribe la fecha y se habla del tiempo, llevando a cabo el ritual de entrada de los primeros 5 minutos. El maestro presenta una cartulina grande, la cual informa que se va a convertir en un precioso mural porque entre todos y todas van a construir “*Le grand voyage du Loup*” hablando de los medios de transporte que usó para visitar algunos lugares. La clase se divide en 4 grupos heterogéneos y cada equipo recibe, aleatoriamente, un transporte y un destino; cada grupo debe dibujar y colorear el lugar en su

cartulina y el transporte que les haya tocado y escribir siguiendo un modelo escrito en la pizarra una frase como “ *Loup va à la montagne en hélicoptère* ”. Mientras tanto, el papel del docente se centra en circular por los grupos ayudándoles con la escritura y con la pronunciación, además de valorando la cooperación y el trabajo en equipo que estén llevando a cabo. 20 minutos más tarde, los niños y niñas de la otra clase de primero de Primaria acuden a esta aula y, cada equipo procede a presentar su dibujo al resto de sus compañeros y compañeras usando las estructuras gramaticales que conocen y centrándose en la correcta pronunciación, especialmente, de los medios de transporte. Cada dibujo se coloca en una misma cartulina para crear un gran mural entre las dos vías. El material que se necesita es una cartulina grande y varias cartulinas pequeñas, además de sus colores para colorear.

La quinta sesión introduce los meses del año, parte del léxico que ya conocen porque cada día se habla de en qué día estamos, pero solo los reconocen de manera oral ya que no los ven escritos. Como siempre, saludo, fecha y tiempo, aunque esta vez el docente escribe el mes en grande en la pizarra “ *Décembre* ”. Anima a los niños y a las niñas a nombrar los meses del año en su lengua materna, y se espera que todos y todas los conozcan, aunque se puedan observar algunos desórdenes. Se presenta una canción sencilla y pegadiza con los meses del año, para la cual se llevan a cabo varias escuchas; se canta varias veces, primero escuchando, después repitiendo con gestos asociados (nieve en enero, sol en agosto, hojas en octubre, etc.) (Ver Anexo 7). Tras la canción, en la siguiente actividad los alumnos y las alumnas se colocan por grupos y se les entrega una línea del tiempo la cual deben colocar a modo de puzle por orden y se vuelve a cantar la canción teniendo su puzle delante y viendo la escritura de cada mes en francés (Ver Anexo 8). Por último, la sesión termina con una ficha en la que se deben reflejar los cumpleaños, para ello, en la ficha aparece una imagen de cada uno de los niños y de las niñas de la clase y debajo un espacio donde completar la fecha de nacimiento de cada uno de ellos (Ver Anexo 9). Por ejemplo, la maestra pregunta “ *Ixeia, quelle est la date de ton anniversaire ?* ”, a lo que Ixeia responde “ *Le 3 avril* ” y sus compañeros y compañeras lo escriben debajo de su imagen en la ficha que se les ha entregado. La sesión se da por finalizada una vez terminada la ficha, aunque si sobrase tiempo, se puede volver a cantar la canción para reforzar la memorización de los meses. Se necesitan las fichas del puzle de la línea del tiempo y el documento para completar los cumpleaños de cada uno de los niños y de las niñas de la clase.

La siguiente sesión es la número seis y se centra en reconocer y producir el sonido [ʒ] en palabras sencillas, pudiendo relacionar el sonido con palabras de vocabulario que ya

conozcan y desarrollando la conciencia fonológica, siempre a través del juego y del movimiento como se lleva a cabo en todas las sesiones de esta unidad y del resto de unidades didácticas propuestas. Empieza con el ritual de entrada de los 5 primeros minutos haciendo hincapié en dicho sonido nasal “ *Aujord’hui, on va jouer avec un son spécial ... écoute bien ... on, son, bon, avion, ballon, ...* ” exagerando con gestos nasales y preguntando sobre qué creen que tienen en común estas palabras. Para que el alumnado descubra el sonido lo presenta a través de “ *Loup dit onnnnnn quand il monte dans un avion* ” y de esta manera hace referencia al sonido que hace un avión al despegar, relacionándolo con el personaje sobre el que se está trabajando y también con el sonido [ɔ̃]. 10 minutos después se lleva a cabo un juego de escucha activa en el que los niños y las niñas tienen que formar un círculo y desplazarse hacia dentro cuando oigan el sonido, o quedarse en el sitio en el que están cuando oigan palabras que no tienen ese sonido como *banane, table, fruit, ...* En este momento ya habrán pasado 25 minutos de la sesión y entonces se procede a completar la *Maison du son* [ɔ̃] de manera grupal (*Ver Anexo 10*). Esta última actividad consiste en pensar palabras que contengan ese sonido y escribirlas en el tejado, en las paredes o en las puertas de dicha casa mientras se enfatiza en la pronunciación, en la escritura o en el significado de cada una de las palabras. El único material que se necesita para el desarrollo de esta sesión es la casa del sonido.

La séptima sesión se caracteriza por ser una sesión de repaso ya que el léxico, la gramática y la fonética ya habrán sido trabajados, aunque no tienen por qué haber sido comprendidos. Los objetivos principales son reforzar los contenidos clave de la unidad, las preposiciones “*en*” y “*à*”, el léxico de los medios de transporte y de los meses del año y el sonido [ɔ̃] al mismo tiempo que se disfruta del aprendizaje a través de dinámicas lúdicas y del trabajo en equipo. Los alumnos y las alumnas reciben una carta que la docente lee en la que Loup les dice “ *Salut ! J’ai tout oublié ! Vous pouvez m’aider ?* ” y les pide ayuda para recordar todo lo que había aprendido y se le ha olvidado como qué mes es cada uno, ese sonido tan divertido con la nariz tapada o esas dos preposiciones (*Ver Anexo 11*). La clase se divide en 4 equipos y cada equipo debe conseguir tres, una de color verde (gramática), otra de color azul (vocabulario) y otra de color rojo (fonética), en este momento ya habrán pasado 15 minutos con los respectivos 5 primeros minutos de rutina y la actividad comienza (*Ver Anexo 12*). Primero, se desarrolla la actividad en la que deben conseguir la tarjeta verde, ellos y ellas construyen frases sobre los viajes de Loup usando la preposición correcta, hay diez frases y, si colocan las 10 frases bien y las copian, consiguen la tarjeta (*Ver Anexo 13*). En segundo lugar, para reforzar el léxico de los medios de transporte y de los meses del año, hay dos montones,

uno formado por tarjetas de los transportes y otro de los meses, y aleatoriamente, cada uno y cada una coge una tarjeta de cada montón (*Ver Anexo 14*). Entonces, escriben en un papel una frase como “ *En juillet, Loup prend l’avion* ” con las dos tarjetas que les hayan tocado. Por último, para revisar la fonética se lleva a cabo un juego de discriminación del sonido [ʃ] en el que se escuchan palabras a través de los altavoces del aula y, tienen que colocar un gomet encima de aquellas que hayan escuchado y que están escritas en una ficha que se reparte (*Ver Anexo 15*). Al finalizar la actividad, se espera que todos y todas los alumnos y alumnas hayan conseguido las tres tarjetas, puesto que es una simple revisión en la que se pueden ayudar los unos a los otros favoreciendo los grupos heterogéneos. Finalmente, se felicita a todos y a todas y se termina la sesión. Los materiales necesarios son las doce tarjetas de colores (cuatro azules, cuatro rojas y cuatro verdes), la carta de Loup, las frases recortadas con las preposiciones, las tarjetas de los meses del año y de los transportes y la lista de palabras para trabajar la fonética.

La antepenúltima sesión, la número ocho, desarrolla el último contenido a trabajar en la unidad 4, el *Tour de France féminin*, que corresponde con el apartado de la interdisciplinariedad. Los objetivos principales no solo giran en torno a descubrir un evento cultural francófono, sino también en torno a la valoración de la igualdad entre hombres y mujeres en el ámbito deportivo. Se muestra una imagen del Tour de Francia masculino y se pregunta “ *Qu’est-ce que c’est cette image ?* ”, las respuestas esperadas están relacionadas con una competición, un evento ciclista, etc. pero no se espera que nadie emplee el término “masculino” (*Ver Anexo 16*). Para ello, se propone otra imagen, en este caso del Tour de Francia femenino y se pregunta “ *Que montre cette image ?* ” y en este caso sí que se esperan respuestas relacionadas con las mujeres o con el término “femenino” (*Ver Anexo 17*). Tras las imágenes, se lleva a cabo durante 5 minutos una breve explicación adaptada en la que se explica que antiguamente solo los hombres podían participar en competiciones deportivas y, sin embargo, a día de hoy las mujeres también forman parte de ellas, también son reconocidas como fuertes, rápidas y valientes. Es Loup quien les cuenta todo esto a través de una carta, y además les informa de que quiere aprender sobre las mujeres ciclistas y sobre el Tour de Francia femenino (*Ver Anexo 18*). Después, se muestra un vídeo en el que se baja el sonido y mientras es el docente quien aprovecha las imágenes de dicho vídeo para ir comentando y explicando lo que se observa con un vocabulario adaptado a su clase (*Ver Anexo 2*). Se muestran también fotos de mujeres que han ganado alguna etapa y se recuerda lo difícil que es llegar hasta allí y todo lo que hay que esforzarse (*Ver Anexo 19*). En los 15 minutos restantes de esta octava sesión cada alumno y cada alumna crea su dorsal de ciclista, coloreándolo de amarillo al igual que el

oficial y escribiendo su número de lista, su nombre y apellidos y la ciudad desde la que quieren comenzar su competición ciclista (*Ver Anexo 20*). Además, siguiendo un modelo escrito por el docente en la pizarra de tiza, debajo de todo lo anterior escriben “ *Champion ou championne, les deux sont possibles* ” cerrando la sesión con un mensaje claro, el género de una persona no es determinante para hacer un deporte puesto que todos y todas somos capaces de lo que nos propongamos. El material necesario son dos imágenes del Tour de Francia (una del masculino y otra del femenino), el vídeo y los modelos de dorsales.

La sesión 9, basada en el aprendizaje por estaciones, es una sesión de repaso global que revisa los contenidos de la unidad teniendo en cuenta las cinco actividades lingüísticas (leer, hablar, escuchar, escribir y mediar) para una clase de primero de Primaria, lo que quiere decir no muy avanzadas, sino de manera simple. Al igual que siempre, la sesión comienza con los 5 minutos rigurosos de ritual, y después se empieza a aprender jugando. La clase se divide en 4 grupos y se presentan cada una de las estaciones, además hay dos estaciones autónomas y dos estaciones en las que se encuentra un docente, sea el maestro tutor o alguien de apoyo. La primera estación de aprendizaje fomenta la escucha trabajando la fonética de la unidad; consiste en atrapar el sonido correcto con unos matamoscas y para ello el docente coloca tres imágenes de objetos plastificadas en la mesa y el alumnado debe atrapar la imagen que contenga el sonido [ʃ] (escuchar) (*Ver Anexo 21*). En la segunda estación se lleva a cabo un Memory de manera autónoma, los alumnos y las alumnas ya conocen las reglas por lo que no hay problema en que estén solos o solas (*Ver Anexo 22*); deben asociar las palabras en francés con su imagen, sea de los medios de transporte o de los meses del año, y al terminar el juego, escribir en un papel una frase sobre cuándo y cómo ha viajado Loup, con un modelo a seguir (escribir) (*Ver Anexo 23*). En cuanto a la tercera, el alumnado rota entre su grupo para explicar, de uno en uno, cómo y cuándo ha viajado y los demás deben dibujarle en ese medio de transporte y escribir el mes al lado (hablar y mediar). Por último, en la cuarta estación de aprendizaje los alumnos y las alumnas leen unas frases y deben unir las a las imágenes que tengan en sus mesas, aunque hay imágenes y frases que sobran porque no se pueden asociar con otras (leer). La idea es que cada estación no dure más de 10 minutos contando con el tiempo necesario para explicar y para cerrar la sesión.

La última sesión es la número 10, prevista para el martes 16 de diciembre, tiene como objetivo general evaluar las competencias desarrolladas a lo largo de la unidad 4 “ *On y va !* ” de forma global y a través de la gamificación incluyendo la comprensión oral y la comprensión escrita. Se pretende que los alumnos y las alumnas no perciban la actividad como una prueba

o como un examen, sino como una sesión más. Se trabaja a partir de *Plickers*, un recurso digital que permite al docente obtener las respuestas del alumnado en tiempo real sin que ellos o ellas tengan la necesidad de emplear un aparato electrónico gracias a una tarjeta individualizada con un código QR. Esta aplicación garantiza la participación de todos y de todas y está planteada para los 40 minutos de la sesión, no es necesaria ninguna explicación porque el alumnado la ha usado en otras ocasiones y conocen su funcionamiento. Se plantean dos preguntas por bloque, teniendo en cuenta la comprensión oral y escrita para llevar a cabo una evaluación competencial al mismo tiempo que formativa y sumativa (*Ver Anexo 24*). Competencial porque está contextualizada, integra las competencias para no tratarlas de manera aislada y fomenta la participación activa, y formativa y sumativa porque evalúa en un contexto realista y permite que el alumnado o sus familias reflexionen sobre su propio aprendizaje. Además, registra evidencias observables sobre el aprendizaje con rúbricas o con listas de cotejo.

4.7 Descripción de la situación de aprendizaje

Una situación de aprendizaje es una actividad que se lleva a cabo para permitir al alumnado implementar las competencias clave trabajadas de manera práctica y contextualizada. Esta puesta en práctica resulta beneficiosa porque favorece el aprendizaje significativo, la aplicación de los conocimientos adquiridos en el día a día y también mejora la atmósfera del grupo clase. En la programación anual correspondiente a este curso aparecen tres situaciones de aprendizaje, una por trimestre, aunque en este caso se presenta una, perteneciente al segundo trimestre, que engloba las unidades número 4, 5, 6 y 7 y que permite que el alumnado tome conciencia del valor de todo lo que ha aprendido a lo largo de dichas unidades.

La situación de aprendizaje del segundo trimestre se titula “ *Voyage autor du monde !* ” y se lleva a cabo durante los días 18, 19 y 24 de marzo. Gracias a ella, el alumnado se sumerge en un viaje imaginario por algunos de los países francófonos investigando aspectos culturales como la gastronomía. Se pretende favorecer la lengua extranjera, la diversidad cultural y el aprendizaje cooperativo a través de los contenidos gramaticales, léxicos y fonéticos que hayan sido trabajados a lo largo del trimestre.

Los objetivos generales que se persiguen son los siguientes, y se pretende que se desarrollen durante las tres sesiones planteadas, cada una de ellas de 45 minutos.

- Conocer los aspectos culturales y lingüísticos de los diferentes países francófonos que se trabajan (Argelia, Francia, Bélgica y Senegal).

- Hablar de personas, lugares, animales, comidas y trayectos.
- Emplear el imperativo y el verbo *avoir*.
- Fomentar el trabajo colaborativo y la participación activa.
- Atender a la diversidad cultural.
- Desarrollar actividades lingüísticas en francés como lengua extranjera.

La primera sesión es el miércoles 18 de marzo y en ella se lleva a cabo una sesión de introducción en la que se comienza con una actividad motivadora y contextualizada que permite a los alumnos y a las alumnas conocer los países francófonos y crear su perfil de viajeros o viajeras. La sesión empieza con la proyección de vídeos cortos, encontrados en Internet y previamente adaptados, de cuatro países francófonos, resaltando sus elementos culturales clave tales como la gastronomía, los animales o las celebraciones típicas durante los 15 primeros minutos (*Ver Anexo 25*). Después, el docente lleva a cabo cuestiones sencillas para comenzar una comprensión oral, por ejemplo “ *C’est la France ?, Il fait chaud ?, On mange quoi ?* ”, y de esta manera los alumnos y las alumnas conocen cuáles son los países que van a investigar. Una vez presentados los destinos, también es necesario presentar a los viajeros y a las viajeras, por lo que se crean grupos mixtos y heterogéneos; en este momento el docente les ofrece que elijan ellos y ellas mismos los equipos, pero después modifica aquellos agrupamientos que crea que no se favorecen. La siguiente actividad propuesta es la creación de un pasaporte de viajero o de viajera. El alumnado completa de manera individual una *Fiche de voyageur* en la que le preguntan por su nombre, su edad, su nacionalidad y su descripción física, trabajando así el vocabulario de las partes del cuerpo y también el verbo *avoir*, englobando los contenidos de la unidad 7 (*Ver Anexo 26*). (Por ejemplo, “ *Je m’appelle Hugo. J’ai 6 ans. J’ai les cheveux bruns, les yeux marrons et de longues jambes* ”). No se esperan dificultades en el desarrollo de esta actividad; sin embargo, si existe alguna duda entre los niños o las niñas, siempre pueden levantar la mano para que el docente les resuelva su cuestión. Además, si se considera una duda que puede surgir en más alumnos o alumnas, esta será resuelta en voz alta y de manera grupal para que todos y todas la comprendan. Por último, la primera sesión de esta situación de aprendizaje termina con un juego de pistas a través del cual se lleva a cabo la asignación de los países por grupos (*Ver Anexo 27*). El alumnado ya conoce los grupos y, en los últimos 10 minutos de la sesión, cada grupo debe leer las pistas que le han sido colocadas en la mesa y descubrir qué país le tocará investigar. Estas pistas tendrán palabras en las que se trabaje la diferencia entre el fonema [ɔ̃] y [ɑ̃] para fomentar la lectura de este

sonido entre los pequeños y las pequeñas. Los materiales necesarios son los vídeos adaptados, la *Fiche de voyageur* y las pistas para averiguar cuál es su destino francófono.

Durante la segunda sesión se trabaja en torno a los medios de transporte. Para ello, el objetivo específico de esta sesión es utilizar estructuras gramaticales básicas para describir un trayecto y elegir el medio de transporte más adecuado. Se comienza con un repaso a través de imágenes proyectadas en la pizarra digital en las que se muestran medios de transporte, y cuando el docente muestra una de esas tarjetas, el alumnado debe escribir en sus pizarras blancas de manera individual cuál es la preposición que acompaña a cada medio de transporte, sea “*en*” o “*à*”. En esta actividad, para la que se plantean los primeros 10 minutos de la sesión, se podrá observar si estos contenidos correspondientes a la unidad 4 han sido comprendidos o no, y en el segundo caso, se proporcionarán unas fichas de repaso para trabajar en casa. Más tarde, en grupo, los alumnos y las alumnas tienen que decidir cómo van a llegar a su país francófono desde su casa, combinando todos los transportes que se les ocurran y empleando el imperativo. No se pretende que organicen un viaje lógico y viable, sino que propongan ideas, se expresen, colaboren, y decidan qué opción les gusta más, sin olvidar dicho tiempo verbal perteneciente a la unidad 7; una vez escogido, lo presentan al resto de equipos. Por ejemplo, “*Pour aller en Algérie: Prépare ta valise ! Monte dans le train ! Prends l’avion !*”. Para terminar la sesión, cada alumno y cada alumna se dibuja a sí mismo o misma viajando en uno de los medios de transporte que hayan escogido junto a su equipo, con una frase modelo escrita debajo de su dibujo, mostrando así una tarea final y habiendo cubierto los 45 minutos que dura la sesión. Los materiales necesarios son las tarjetas ilustradas de los medios de transporte, las pizarras blancas junto con sus respectivos rotuladores y borradores, las fichas de repaso para aquellos o aquellas que lo necesiten, y diferentes folios o cartulinas en los que dibujar la tarea final.

En lo que respecta a la última sesión, es la más lúdica y se centra en la gastronomía. Pese a que al tratarse de alumnado de 6 o 7 años no pueden cocinar porque son demasiado pequeños y pequeñas, se propone una actividad en la que deben buscar en catálogos de comida, recortar los alimentos y formar sus propios platos de cocina en una cartulina. La sesión comienza formando los grupos en los que se lleva trabajando durante toda la situación de aprendizaje y diciéndoles que piensen un plato típico de su país francófono; en el caso de que no se acuerden, el docente puede ayudarles mostrando imágenes en la pizarra digital del aula. Entonces, una vez elegido el plato que va a cocinar cada equipo, se les entregan catálogos de supermercados para que recorten y peguen en una cartulina los ingredientes necesarios para su

plato dándole forma, y lo acompañen con un dibujo de la bandera del país. A continuación, una vez los murales terminados, hacen una breve exposición oral de los ingredientes que han preparado para el plato típico que han escogido; se trabaja el léxico, los alimentos, y la gramática, los artículos partitivos, correspondientes a la unidad 5. En la misma exposición oral tendrán que completar la explicación de su plato hablando del lugar que han visitado, cómo han llegado hasta allí y qué han comido, dando por finalizada la situación de aprendizaje. Los materiales necesarios son la pizarra digital junto con el proyector, los catálogos de supermercado para obtener sus alimentos y cartulinas en las que crear el mural final.

En cuanto a la interdisciplinariedad, se trabaja en conjunto a la materia de Educación Visual y Plástica, gracias a la creación del mural alimentario o de los dibujos individuales de los medios de transporte, trabajando la técnica del *collage*. La idea es que el alumnado no perciba los dibujos o el mural como algo que se tiene que quitar de encima, sino como una actividad en la que implicarse desarrollando su creatividad.

Las competencias clave que se desarrollan a lo largo de la situación de aprendizaje son la competencia en comunicación lingüística (CCL) y la competencia plurilingüe (CP), puesto que los alumnos y las alumnas están en continuo contacto con una lengua diferente a su lengua materna y deben comprender lo que escuchen o lean en dicha lengua extranjera o segunda. Principalmente también se desarrolla la competencia emprendedora (CE), ya que todos los niños y las niñas están englobados en un proyecto grupal en el que investigar, tomar decisiones, organizarse y colaborar juntos y juntas. De manera más secundaria, están presentes la competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) y la competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC) a través de las reflexiones personales, la colaboración y el respeto por el aprendizaje de culturas diferentes a la que primordialmente les rodea.

Los saberes básicos que predominan en esta situación de aprendizaje planteada para el Primer Ciclo son los siguientes. En primer lugar, engloba la comunicación porque el objetivo es que los alumnos y las alumnas conozcan el mayor vocabulario posible al igual que las expresiones para que puedan sentirse libres a la hora de expresarse en lengua extranjera, sea de manera oral o escrita; particularmente, se trabaja la confianza en uno mismo y la reflexión sobre el aprendizaje, al igual que el error como elemento que forma parte del proceso. Por otro lado, la situación de aprendizaje aborda el plurilingüismo, gracias al cual el alumnado desarrolla estrategias básicas y cotidianas para identificar, retener, recuperar y utilizar unidades

lingüísticas comparando las lenguas y las variedades que componen su repertorio lingüístico personal. De este modo, recurren a su lengua materna para comprender el significado del vocabulario de la lengua extranjera que están aprendiendo, en este caso de la lengua francesa. Finalmente, también abarca el aspecto intercultural a través del cual se utiliza la lengua extranjera como medio para comunicarse y relacionarse, como medio para conocer culturas y formas de vida diferentes y como medio para trabajar aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos relativos a las costumbres, la vida cotidiana y las relaciones interpersonales básicas en los países de habla francófona. Gracias a este aspecto intercultural, el alumnado conoce y comprende nuevas culturas que quizás ni habría imaginado.

En lo que respecta a las competencias específicas, en esta situación de aprendizaje la CE.LEF.1., centrada en comprender textos breves y sencillos, se trabaja puesto que en la primera sesión tienen que comprender los vídeos. Todavía más se desarrolla la CE.LEF.2., que se basa en producir textos sencillos de manera estructurada y comprensible, ya que las intervenciones del alumnado son activas en todo momento a lo largo de las tres sesiones planteadas; los criterios de evaluación que le acompañan son el 2.1. y el 2.2. puesto que el alumnado se basa en modelos para reproducir sus intervenciones. Por otro lado, también la CE.LEF.3., haciendo especial hincapié en el criterio 3.1., porque los alumnos y las alumnas deben interactuar entre ellos y ellas durante las exposiciones al igual que durante la preparación de estas, y la CE.LEF.4. también durante las exposiciones ya que, si surge algún malentendido o alguna cuestión, algo que es completamente normal, ellos y ellas tiene que emplear sus propias estrategias para deshacer dichos malentendidos y facilitar la comunicación. Por último, la CE.LEF.6. se trabaja de forma central y continua, puesto que toda gira en torno a un viaje por los países francófonos, descubriendo la diversidad lingüística y cultural y aprendiendo que la lengua francesa no es solo Francia, sino que existe una gran diversidad de países francófonos; destaca el criterio de evaluación 6.2.

Por otro lado, al igual que en las unidades didácticas, es importante también en las situaciones de aprendizaje abordar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que permiten orientar la acción mundial hacia un desarrollo sostenible y equitativo abordando diferentes retos. Más concretamente, en esta situación de aprendizaje se trabaja sobre el número 4 “Educación de calidad”, porque promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad desarrollando competencias tales como el plurilingüismo, la creatividad o la cooperación, y sin dejar de lado la interculturalidad. Igualmente, se trabajan el número 10 “Reducción de las desigualdades” y el 17 “Alianzas para lograr los objetivos”, se fomenta el respeto y la

valoración de otras culturas dando visibilidad a la diversidad dentro del mundo francófono, trabajando en grupo y cooperando entre iguales para alcanzar objetivos comunes.

En relación con la metodología, esta se distingue por su carácter activo, inclusivo y orientado hacia el desarrollo integral de los alumnos y las alumnas a través de un enfoque competencial y vivencial. El objetivo es fomentar una enseñanza en la que el alumnado participe activamente y construya su propio aprendizaje a través de experiencias significativas, es decir, haciendo, explorando y colaborando. No se abandona en ningún momento el trabajo cooperativo, en las tres sesiones se aprende entre iguales, favoreciendo la responsabilidad compartida y el respeto por las ideas de los demás. Además, la metodología está centrada en los alumnos y las alumnas, se parte de sus intereses como cocinar, dibujar o investigar, incrementando su motivación, su autonomía y su conexión emocional con los contenidos. La metodología activa de esta situación de aprendizaje requiere que el alumnado se implique directamente, promoviendo el desarrollo de las competencias clave al mismo tiempo que de las específicas a través de la acción, la experimentación y la reflexión. En cuanto al rol del docente, este es secundario, solo es una guía, una acompañante, que provoca que el alumnado se convierta en el protagonista de su propio aprendizaje. En resumen, en lo que respecta a la metodología, presenta una perspectiva accional y activa, animando al alumnado a construir sus propios conocimientos de manera colaborativa, participativa y significativa, tal como propone la LOMLOE.

El último tema que se aborda en este punto es la evaluación. Se centra en valorar no solo los conocimientos lingüísticos que hayan sido adquiridos, sino también las habilidades comunicativas, creativas e interculturales que se hayan podido desarrollar a lo largo de dicha situación de aprendizaje. El docente emplea una lista de cotejo que completa a lo largo de las tres sesiones en las que anota sus observaciones.

Ítem	Nunca	A veces	Siempre
Emplea adecuadamente el verbo <i>avoir</i>			
Usa correctamente los artículos partitivos			
Emplea correctamente las preposiciones “ <i>en</i> ” y “ <i>à</i> ”			
Usa adecuadamente el modo imperativo			
Es capaz de describir físicamente a otra persona			
Pronuncia correctamente el léxico aprendido			

Participa activamente y colaborativamente en el grupo y en las sesiones en general			
--	--	--	--

También, en la última sesión se lleva a cabo una autoevaluación lúdica de manera individual por parte del alumnado. Cada alumno y cada alumna completa una ficha con tres niveles de comprensión representados a través de estrellas, coloreando la que les represente siguiendo los ítems.

Ítem	Nunca	A veces	Siempre
Me he esforzado			
He recordado lo aprendido			
He colaborado con mi equipo			
La actividad me ha gustado			

De esta manera, al finalizar la situación de aprendizaje, con las listas de cotejo del docente y las autoevaluaciones del alumnado, se puede valorar si en la clase han sido desarrollados los siguientes puntos:

- La capacidad de colaborar en grupo.
- La apreciación de la diversidad francófona.
- La creatividad y la autonomía, especialmente en la toma de decisiones.
- Las competencias lingüísticas en lengua extranjera.

4.8 Evaluación

La evaluación es un proceso clave y fundamental en la educación porque permite medir los progresos del alumnado y, en consecuencia, adaptarlos para mejorarlos. Para los alumnos y las alumnas es la ocasión de tomar conciencia de su aprendizaje, de comprender por qué van a la escuela; deben conocer en todo momento los instrumentos con los que van a ser evaluados. El proceso de evaluación en esta propuesta didáctica evalúa las competencias adquiridas. La evaluación es formativa y competencial, y tiene en cuenta la diversidad de los estudiantes.

El esquema de porcentajes muestra que la nota final de cada uno de los alumnos y alumnas se forma gracias a los tres trimestres, teniendo en cuenta un 30% para el primer trimestre, un 40% para el segundo trimestre porque tiene cuatro unidades didácticas, y otro

30% para el tercer trimestre. Por otro lado, en cada uno de los trimestres, un 20% corresponde con la situación de aprendizaje, un 70% con las unidades didácticas y un 10% con la participación y la mediación. Concretamente, en cada uno de ese 70%, se lleva a cabo una media aritmética entre las tres o las cuatro unidades trabajadas (según el trimestre) y en cada una de ellas se realiza otra media aritmética para la comprensión oral, la comprensión escrita, la expresión oral y la expresión escrita (*Ver Anexo 28*).

El hecho de que la evaluación sea formativa significa que el docente utiliza el *feedback* de las actividades para evaluarles, para poder realizar remediaciones en caso de que sea necesario y para poder mostrarles cómo funciona su proceso de evaluación. Se centra en la individualización para responder correctamente a la diversidad del grupo clase. Además, esta evaluación es interna, realizada por el docente responsable, continua, porque el resultado final es el conjunto del trabajo realizado a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, directa ya que se basa sobre lo que hace el alumnado en cada momento, y criterial, centrada en los objetivos conseguidos por cada alumno o alumna, sin llevar a cabo comparaciones con el resto de compañeros o compañeras.

La unidad didáctica propuesta para mostrar el ejemplo de cómo se evalúa, y para poder enlazar esta explicación con el resto de unidades didácticas es la número 4, para la cual también se han descrito anteriormente las sesiones. Se basa sobre el recurso digital *Plickers*, que evalúa la comprensión oral y escrita (cuatro bloques) planteando cuatro preguntas por bloque (*Ver Anexo 24*). Las rúbricas funcionan mediante una escala de 1 a 4 y son las siguientes.

- Rúbrica de comprensión oral:

Indicador de logro y criterio	Insuficiente - 1	Suficiente - 2	Bien - 3	Muy bien - 4
Identifica palabras clave – 1.1.	No	Parcialmente	Con ayuda	Sin ayuda
Comprende instrucciones orales – 2.1	No	Parcialmente	Con ayuda	Sin ayuda
Relaciona audio con imagen – 1.1	No	En 2 o menos casos	En 3 casos	En todos los casos

- Rúbrica de comprensión escrita:

Indicador de logro y criterio	Insuficiente - 1	Suficiente - 2	Bien - 3	Muy bien - 4
Reconoce el vocabulario – 2.2.	No	Parcialmente	Con ayuda	Sin ayuda
Comprende el sentido de las frases – 2.3	No	En frases cortas	En frases largas	Sin ayuda
Relaciona texto con imagen – 2.3	No	En 2 o menos casos	En 3 casos	En todos los casos

Para evaluar la expresión oral y escrita también se emplean rúbricas las cuales se completan a través de una observación por parte del docente durante las sesiones, especialmente durante la de repaso general y la dedicada a las estaciones de aprendizaje. Son las siguientes:

- Rúbrica de expresión oral:

Indicador de logro y criterio	Insuficiente - 1	Suficiente - 2	Bien - 3	Muy bien - 4
Usa estructuras básicas aprendidas – 2.1	No	Parcialmente	Con ayuda	Sin ayuda
Pronuncia de forma inteligible – 5.2.	No	Con dificultad	Comprensible	Clara y fluída
Utiliza vocabulario específico de la unidad – 3.1	No	Con mucha ayuda	Con ayuda visual	Sin ayuda

- Rúbrica de expresión escrita:

Indicador de logro y criterio	Insuficiente - 1	Suficiente - 2	Bien - 3	Muy bien - 4
Usa estructuras básicas aprendidas – 3.1.	No	Parcialmente	Con ayuda	Sin ayuda

Usa correctamente los artículos – 4.1.	No	Parcialmente	Con ayuda	Sin ayuda
Utiliza vocabulario específico de la unidad – 4.1.	No	Con mucha ayuda	Con ayuda visual	Sin ayuda

La evaluación de estas cuatro actividades se realiza al final de cada unidad didáctica e indica al docente si los criterios que el alumnado debe adquirir han sido conseguidos o no. Además, el docente no puede olvidar reflexionar sobre aquello que no ha funcionado en su metodología o su evaluación para lograr esos resultados.

4.9 Atención a la diversidad

Abordar la diversidad en una clase de Educación Primaria significa reconocer, respetar y responder a las diferencias individuales del alumnado para garantizar que todos y todas tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y de desarrollo. El grupo clase para el que se destina esta propuesta, como ha sido mencionado en el apartado del contexto, cuenta con una alumna ACNEAE por discapacidad motórica, dos alumnos en los que se perciben rasgos TEA, siendo uno de ellos daltónico, un alumno inmigrante de con una conducta disruptiva y otro alumno con rasgos de ser un alumno talentoso.

Con respecto a la alumna con discapacidad motórica, se prevén adaptaciones físicas y de acceso al material y al espacio. Por ejemplo, las sesiones que se desarrollen en un aula diferente al aula de referencia o en el patio del recreo se llevan a cabo junto a la fisioterapeuta del centro.

En cuanto a los dos alumnos con rasgos TEA, se promueven dinámicas cooperativas con roles definidos para facilitar su interacción social, lo que peor manejan, siempre respetando sus necesidades de autorregulación. El alumno con daltonismo es provisto de materiales adaptados que no dependan exclusivamente del color.

En el caso del alumno senegalés con conducta disruptiva y desconocimiento de la lengua castellana, se prioriza el acompañamiento emocional y la integración progresiva gracias a la ayuda de los especialistas de educación especial. Se promueve su participación con actividades manipulativas que no requieran el uso de la lengua castellana y siempre acompañado por algún miembro el equipo de orientación.

Por último, el niño con rasgos de ser un alumno talentoso cuenta con tareas de enriquecimiento que le permiten desarrollar la creatividad y el pensamiento crítico. Estas se incluyen dentro de la dinámica general del aula para que pueda compartirlas con sus compañeros y compañeras.

En conclusión, la diversidad se comprende como una oportunidad de enriquecimiento para todo el grupo clase, promoviendo una enseñanza verdaderamente inclusiva.

4.10 Elementos transversales

En esta propuesta existen una serie de elementos transversales que juegan un rol fundamental en el desarrollo y la formación integral de cada uno de los alumnos y las alumnas; aunque no aparecen explícitamente, se tratan de manera implícita a lo largo de toda la propuesta. El objetivo principal es que el aprendizaje no solo contribuya al desarrollo lingüístico del alumnado, sino que también les convierta en personas responsables, que cuenten con una visión crítica y que sepan vivir en sociedad.

Se distingue la interculturalidad y la diversidad francófona como eje vertebrador de la propuesta en su conjunto, favoreciendo la apertura a otras culturas y realidades sociales. A través de los cuentos y las actividades interculturales se promueve el respeto, la curiosidad y la valoración de lo diferente, fomentando así una educación global y solidaria. Además, se aborda un aspecto colateral que refuerza el contexto de la propuesta al tratar la realidad del grupo clase, al que pertenece un alumno de Senegal. Este hecho se convierte en una oportunidad para visibilizar y valorar la diversidad francófona, trabajando con Senegal en la situación de aprendizaje propuesta, al mismo tiempo que se contribuye a fortalecer el sentimiento de pertenencia y la autoestima del propio alumno.

Finalmente, la propuesta también favorece al desarrollo de la educación en valores como la empatía, la cooperación o la igualdad, que se trabaja en las dinámicas de grupo, la organización del aula y los contenidos seleccionados. Se trata de una propuesta en la que el alumnado se coloca en el centro, entendiendo que educar en lengua extranjera es también educar para la vida.

5. Conclusiones y valoración personal

La elaboración de este Trabajo de Fin de Grado ha significado para mí una oportunidad única de crecimiento profesional, y también personal. Durante la formación que he adquirido a través de los documentos leídos y comprendidos para el marco teórico, al igual que durante el desarrollo de la propuesta, he aprendido que la enseñanza de lenguas extranjeras en Primaria va mucho más allá de la simple transmisión de conocimientos léxicos o gramaticales. Se requiere, por parte de los docentes, de creatividad, individualización hacia los intereses del alumnado, una actitud de continuo aprendizaje y una mirada abierta a la cultura. Esta experiencia me ha permitido explotar al máximo el recurso narrativo del cuento y su potencial como medio de adquisición lingüística o como medio a través del cual fomentar la motivación y el desarrollo intercultural de los alumnos y de las alumnas. El objetivo principal de la realización de este trabajo ha sido el diseño de una propuesta de intervención didáctica en el primer curso de Educación Primaria basada en el uso de los cuentos en la enseñanza del francés como lengua extranjera.

La elección de los cuentos como recurso se fundamenta en sus principales características tales como la brevedad o la repetición que facilitan el aprendizaje significativo del alumnado. Además, a estas características se adhiere el componente afectivo, el cual les produce cierto interés e intriga y provoca que tengan ganas de saber cómo termina cada historia desde que la conocen. Por otro lado, destacar también que los cuentos permiten la realización de actividades de casi cualquier tipo, lo que facilita la implementación de metodologías activas desarrollando el enfoque comunicativo. Al tratarse de documentos auténticos también nos permiten acercarnos al componente intercultural de la lengua-meta, para no solo saber cómo hablar la lengua que estamos aprendiendo sino también saber cómo se desenvuelven o cómo piensan sus hablantes, los cuentos nos ayudan a aproximarnos a la cultura.

Tratando los aspectos novedosos del presente trabajo es necesario mencionar la mirada actual y diversa que se plasma sobre el mundo francófono y que se intenta transmitir a los pequeños y las pequeñas. La integración de la interculturalidad ha sido uno de los ejes fundamentales de esta propuesta desarrollándose como un elemento transversal que está inmerso en todas las sesiones a través de las actividades que plasman referencias culturales auténticas. A través de la apertura al mundo francófono que se ofrece con dicha propuesta, el alumnado desarrolla la empatía y comprende la riqueza de la diversidad lingüística y cultural francófona. Al mismo tiempo, también destaca la herramienta didáctica principal, el cuento, que favorece

la enseñanza y el aprendizaje en un entorno lúdico y significativo. La presente propuesta se aparta del libro de texto girando en torno a una enseñanza creativa y experiencial, basada en los intereses del alumnado de primer ciclo, entre seis y ocho años.

Entre los puntos fuertes de este trabajo, en primer lugar, destacar el enfoque lúdico y participativo que se aborda en todas las sesiones. No se pretende la realización de ejercicios descontextualizados o mecanizados, sino que lo que se busca es la participación activa desarrollando la implicación emocional junto con el juego o la experimentación. Se fomenta la motivación y la curiosidad bajo el objetivo de que el alumnado aprenda francés por placer, y no por obligación; es decir, se busca llegar a desarrollar su motivación intrínseca, aunque para ello sea necesario pasar por la motivación extrínseca. En segundo lugar cabe destacar también que, durante las sesiones, la coherencia interna que la estructura ha sido diseñada siguiendo un hilo conductor (el respectivo cuento seleccionado) que permite trabajar de forma progresiva y significativa.

Durante el desarrollo del trabajo he podido encontrar algunas dificultades, no solo con el desarrollo de la propuesta didáctica sino también con el desarrollo del marco teórico. La primera dificultad a la que me he enfrentado ha sido durante la elección de los cuentos que iban a ir asociados a cada unidad didáctica. Seleccionar cuatro cuentos entre todo el abanico existente fue un proceso largo; elegir aquellos cuentos más adecuados para el nivel del alumnado ha requerido un ejercicio constante de síntesis y priorización. Por otro lado, la elaboración del marco teórico también ha supuesto un reto porque, en este caso, el abanico de bibliografía no era tan amplio. La enseñanza del francés como lengua extranjera en edades tempranas, concretamente en el primer curso de Educación Primaria, ha requerido un esfuerzo de búsqueda y análisis ya que no es un tema que haya sido abordado como cualquier otro, por múltiples profesionales.

En lo que respecta a los puntos débiles, la propuesta no ha sido implementada en un aula real, por lo que no se conoce el verdadero impacto que podría haber generado sobre el alumnado. Pese a que la intervención ha sido diseñada en base a la experiencia previa durante las prácticas escolares III y de mención y basándose en un contexto del grupo clase y del centro educativo similar, no se puede asegurar que el alumnado realmente se motive, comprenda mejor el contenido y también lo recuerde con mayor facilidad. En resumen, no se puede saber con certeza si la propuesta diseñada funciona tal y como se espera.

En cuanto a la valoración personal, la realización de este Trabajo de Fin de Grado, sin dudar, ha sido una experiencia enriquecedora en todos los ámbitos de la vida. Lejos de ser un trabajo más, este trabajo me ha permitido profundizar en el campo de la enseñanza del francés como lengua extranjera en primaria, algo a lo que realmente me quiero dedicar, en lo que me gustaría basar mi futuro profesional. Me ha ayudado a reafirmar mi vocación docente.

El trabajo me ha permitido conectar todo lo aprendido a lo largo de cada una de las clases del grado junto con la experiencia del día a día en las prácticas escolares. He asimilado la realización de este trabajo como la oportunidad de plasmar, demostrándome a mí misma todo lo aprendido, que aunque en algunos momentos haya pensado que la teoría no nos resultaba útil, también lo es. Y que nadie llega a ser un verdadero profesional sin años de experiencia. Desde el punto de vista formativo, he descubierto que el cuento no es un simple recurso lingüístico, sino que es un verdadero vehículo de valores y apertura al mundo, algo que considero fundamental en estas edades tempranas.

Pese a las dificultades encontradas y al esfuerzo requerido, estoy motivada a seguir formándome, agradeciendo la realización de este trabajo, a explorar nuevas vías para la enseñanza y el aprendizaje del francés como lengua extranjera de una forma más humana, significativa y centrada en los intereses de los alumnos y de las alumnas. En conclusión, el Trabajo de Fin de Grado ha sido una oportunidad para crecer como futura docente.

6. Referencias

6.1 Monografías y artículos

- Badenas, S. R. (2018). *El cuento como recurso didáctico en la enseñanza del francés lengua extranjera*. Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas, 13, 21-30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6496254>
- Beacco, J.-C., Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe.
- Castro Viúdez, F. (2015). *Motivación y esfuerzo en la adquisición de lenguas extranjeras. La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. XXV Congreso Internacional ASELE, 213-220. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5425898>
- De Carlo, M. (2010). *Didactique des langues et diversité culturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Deardorff, D. K. (2008). Intercultural competence: A definition, model and implications for education abroad. *Intercultural Education*, 18(1), 1-10.
- Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: UOC.
- Galisson, R. (1992). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge University Press.
- López, C. M. & Serrano, M. P. (1989). Algunas observaciones para un primer acercamiento a la literatura infantil y juvenil en lengua francesa. *Didáctica. Lengua y literatura*, 1, 45-58. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA8989110045A>
- Nières-Chevrel, I. (2011) *La littérature d'enfance et de jeunesse entre la voix, l'image et l'écrit*. Société Française de Littérature Générale et Comparée, Bibliothèque Comparatiste. Recuperado de: https://sflgc.org/bibliotheque/nieres-chevrel-isabelle-la_litterature-denfance-et-de-jeunesse-entre-la-voix-limage-et-lecrit/

Oxbrow, G. & Rodríguez, C. (2010). Language learning motivation and learner autonomy: bridging the GAP. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/268207992>

Rodríguez Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica. Lengua y literatura*, 24, 381-409. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/39932>

Ruiz Bikandi, U. (2012). El plurilingüismo visto desde los documentos europeos: Una mirada crítica. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (60), 65-76.

6.2 Legislación

Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 30 de diciembre de 2020, núm. 340.








7. Anexos

Anexo 1:

Los artículos partitivos







Prénom: _____ Date: _____

LES ARTICLES PARTITIFS



Affirmative 	Negative 
 du  de l'	 de  d'
 des	

Complète avec un article partitif :

Je veux manger ...

<input type="checkbox"/> confiture 	<input type="checkbox"/> poulet 
<input type="checkbox"/> pommes 	<input type="checkbox"/> ail 
<input type="checkbox"/> banane 	<input type="checkbox"/> chocolat 

Je ne veux pas manger ...

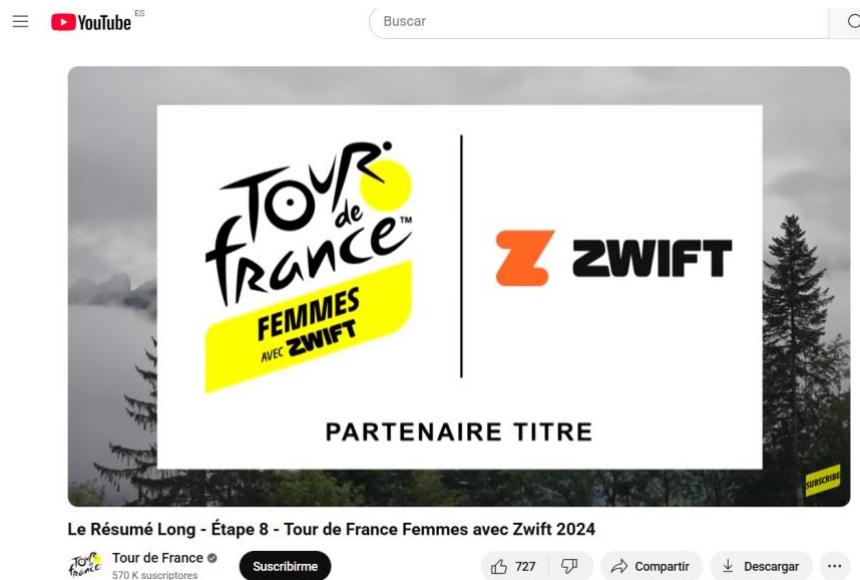
<input type="checkbox"/> fromage 	<input type="checkbox"/> oignon 
--	---

(Fuente: elaboración propia)

Anexo 2:

El Tour de Francia Femenino

<https://www.youtube.com/watch?v=gm63N9BjeHM>



(Fuente: Youtube)

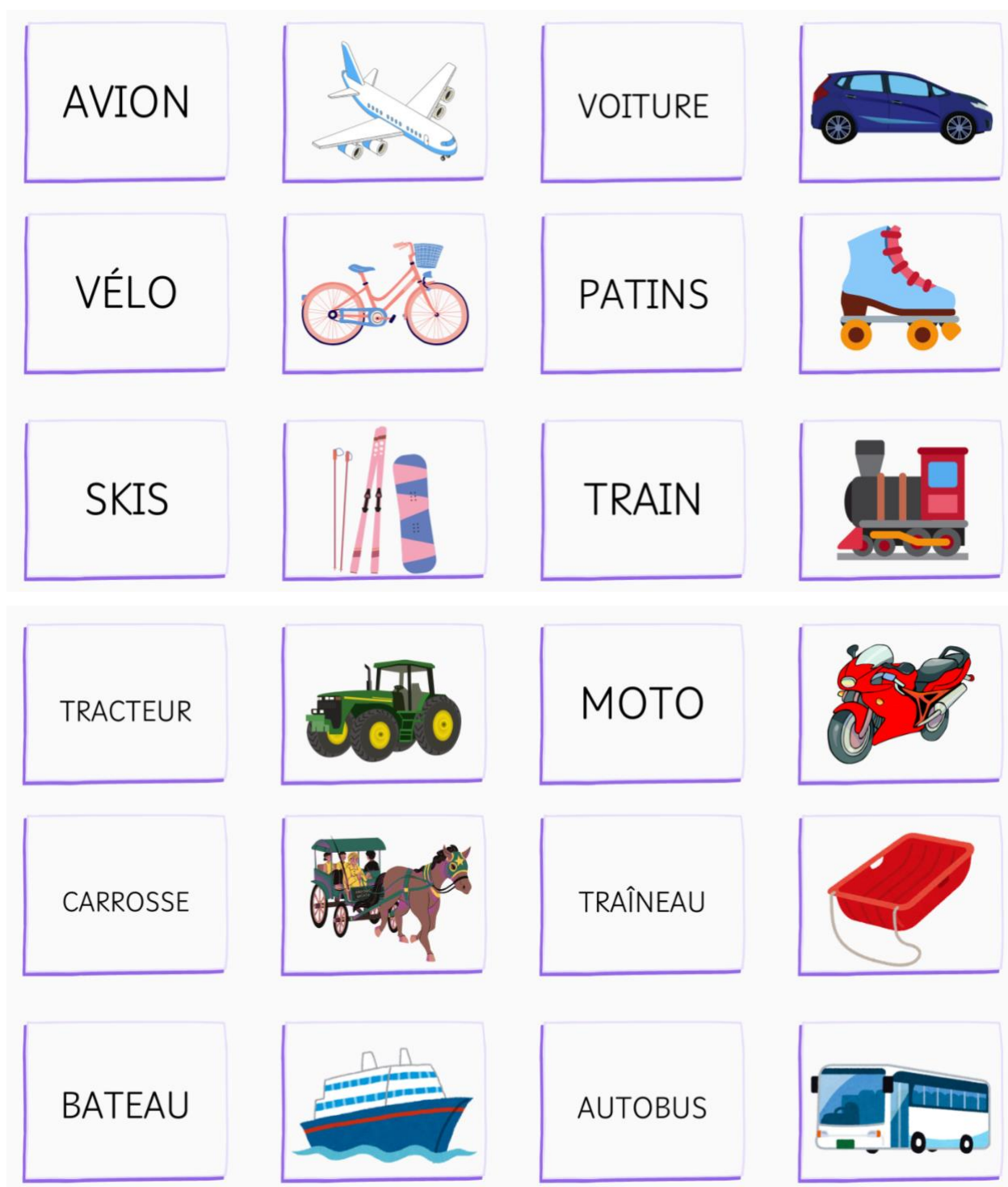
Anexo 3:

“Le loup qui ne voulait plus marcher” de Orianne Lallemand

<https://www.youtube.com/watch?v=CcEfFyeCy5s>



(Fuente: Youtube)

Anexo 4:*Tiras de imágenes de los medios de transporte*

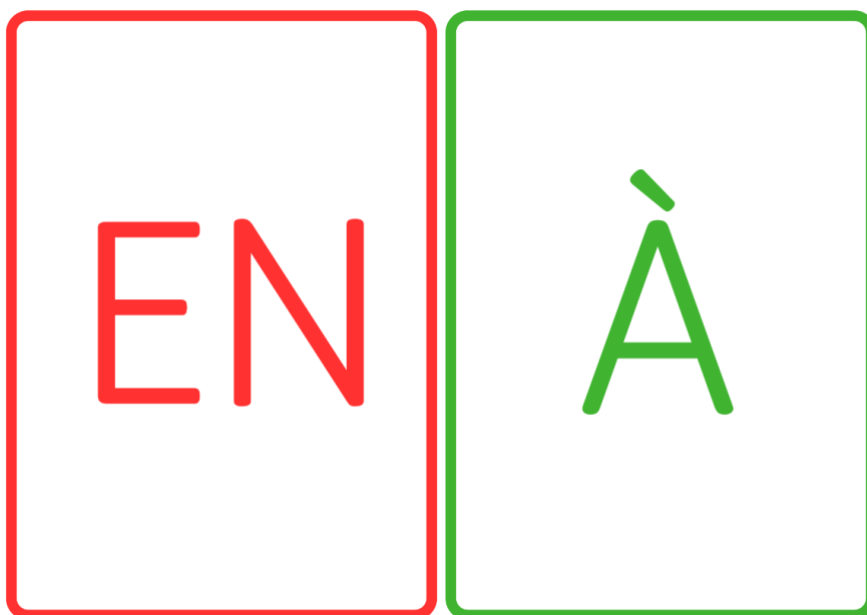
(Fuente: elaboración propia)

Anexo 5:*Plantilla portada sin ilustraciones*

(Fuente: elaboración propia)

Anexo 6:

Tarjetas preposiciones “en” y “à”



(Fuente: elaboración propia)

Anexo 7:

Canción de los meses del año

<https://www.youtube.com/watch?v=NCO2Ddo5njI>



(Fuente: Youtube)

Anexo 8:

Puzle (línea del tiempo) de los meses del año



(Fuente: elaboración propia)

Anexo 9:

Ficha de los cumpleaños



(Fuente: elaboración propia)

Anexo 10:


La maison du son [ɔ]

Prénom: _____ Date: _____

LA MAISON DU SON [ɔ]



Je vois
on on



J'entends
[ɔ]



(Fuente: elaboración propia)

Anexo 11:

Carta de Loup para pedir ayuda

AIDEZ-MOI S'IL VOUS PLAÎT !

Bonjour à tous et à toutes. Je suis le Loup et
vous me connaissez déjà ... J'ai une très
mauvaise mémoire.

Aujourd'hui, je me suis réveillé et... j'ai oublié
tout ce que je savais déjà !

Quand je suis allé prendre le bus pour aller à
l'école, je ne me souvenais plus comment dire
le mot bus et j'ai fini par prendre le train.

Ensuite, je ne savais plus comment dire la
date dans ma classe parce que j'avais oublié
les mois de l'année et le pire, c'est qu'en
rentrant chez moi, je me suis encore trompé
de moyen de transport et j'ai dû rentrer à
pied.

S'il vous plaît, aidez-moi en me rappelant
tout ce que nous avons appris pour que
demain soit un meilleur jour.

Merci beaucoup.



(Fuente: elaboración propia)

Anexo 12:

Tarjetas para conseguir por equipos



(Fuente: elaboración propia)



Anexo 13:

Frases para completar con la preposición correcta

En janvier, Loup voyage train.	En décembre, Loup rentre traîneau.
En février, Loup va vélo.	
En mars, Loup part voiture.	
En mai, Loup vole avion.	
En juin, Loup visite la ville bus.	
En juillet, Loup va à la plage moto.	
En avril, Loup fait une promenade rollers.	
En août, Loup traverse le lac bateau.	
En novembre, Loup se promène pied.	

(Fuente: elaboración propia)

Anexo 14:*Tarjetas de los transportes y de los meses del año*

JANVIER		AVRIL	
FÉVRIER		JUIN	
MARS		JUILLET	
AOÛT		MAI	
SEPTEMBRE		NOVEMBRE	
OCTOBRE		DÉCEMBRE	

(Fuente: elaboración propia)

Anexo 15:*“Bingo” del sonido [ɔ̃]*

Bonbon	Nom	Chanson	Melon
Bon	Papa	Poire	Lune
Maison	Chat	Bleu	Pont

École	Clé	Pied	Pantalon
Avion	Chapeau	Main	Garçon
Poisson	Marron	Montagne	Ballon

(Fuente: elaboración propia)

Anexo 16:

Imagen del Tour de Francia masculino



(Fuente: Internet)

Anexo 17:

Imagen del Tour de Francia femenino



(Fuente: Internet)

Anexo 17:

Carta de Loup sobre el Tour de Francia y la igualdad de género

LES FEMMES FONT DU VÉLO ?

Chers amis, chères amies.
C'est moi, Loup !

Avant, je croyais que seuls les hommes
faisaient le Tour de France. Mais un jour,
j'ai découvert quelque chose de fantastique.

Maintenant, les femmes aussi font le Tour de
France !

Elles sont fortes, rapides et courageuses. Il
existe un Tour de France féminin et ça, c'est
super.

Je veux apprendre l'histoire des femmes
cyclistes, leurs noms, leurs victoires, ...
Est-ce que vous pouvez m'aider à découvrir
tout ça ?

À bientôt,
Loup



(Fuente: elaboración propia)

Anexo 19:

Fotos de las ganadoras de 2024, 2023 y 2022





(Fuente: Internet)

Anexo 20:

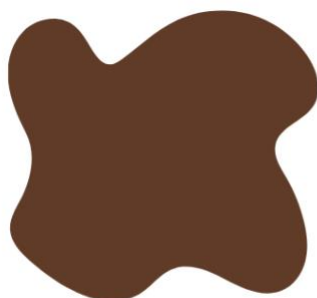
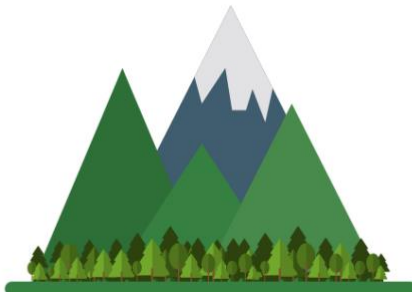
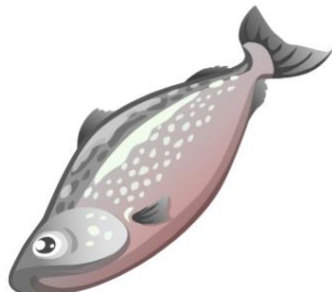
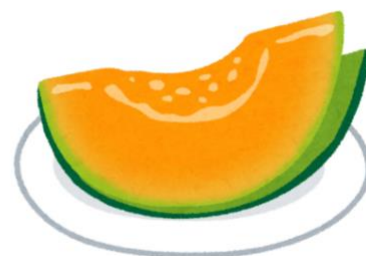
Plantilla para el dorsal de ciclista



(Fuente: elaboración propia)

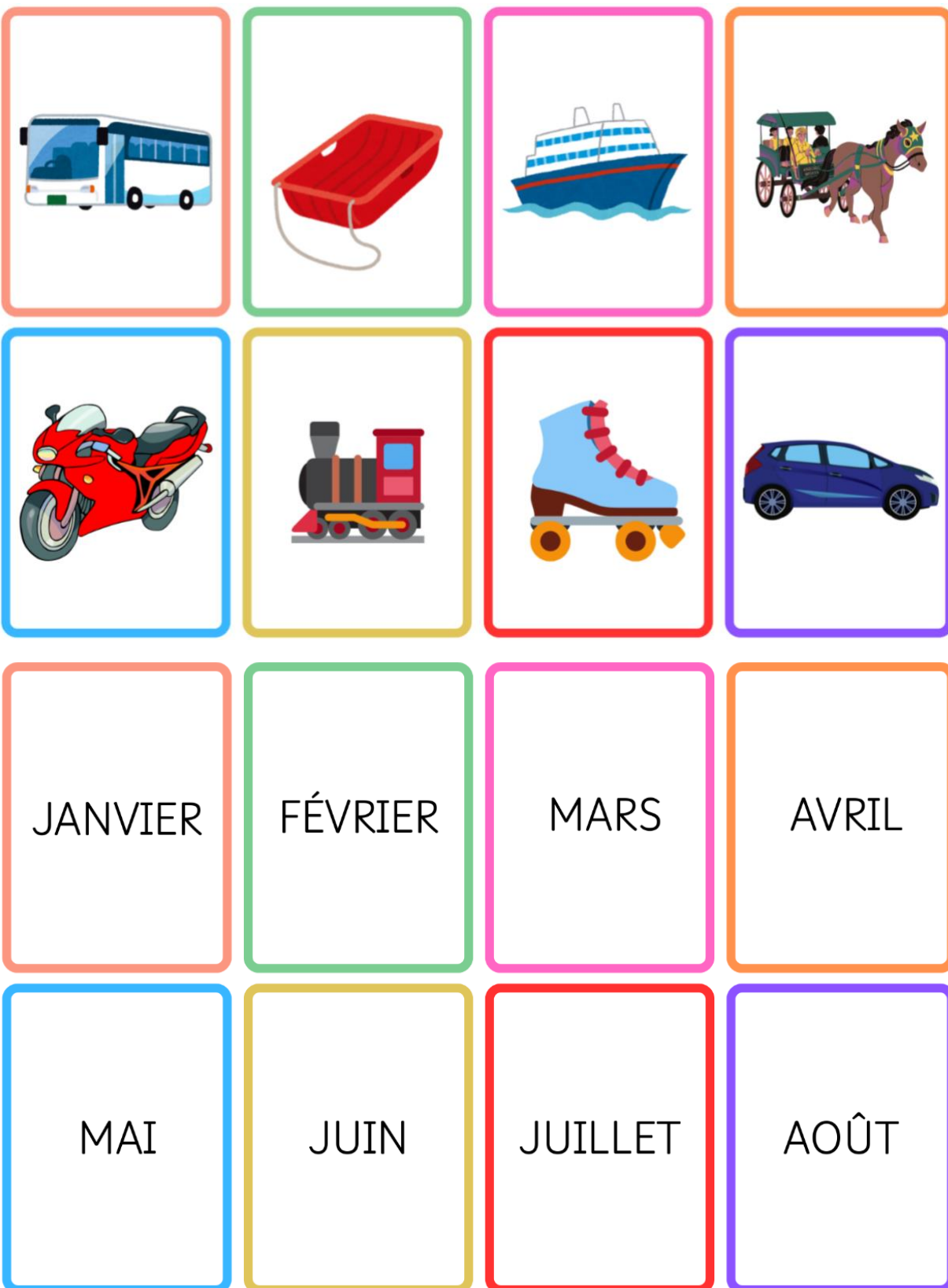
Anexo 21:

Imágenes con el sonido [ɔ]



(Fuente: elaboración propia)

Anexo 22:*Memory de los meses y de los medios de transporte*

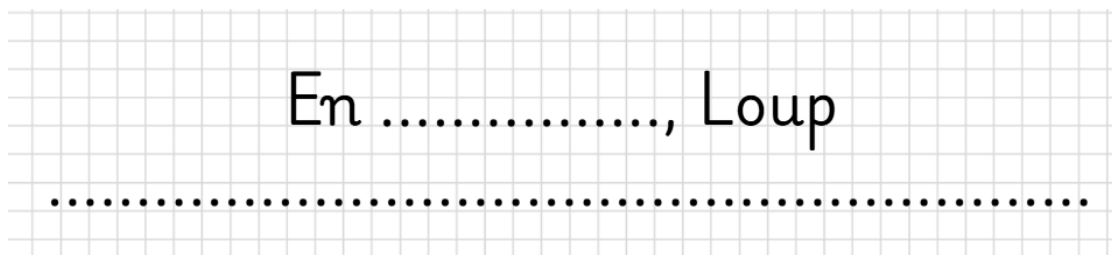




(Fuente: elaboración propia)

Anexo 23:

Modelo de frase de la escritura en el Memory



(Fuente: elaboración propia)

Anexo 24:

Preguntas del Plickers

Comprensión oral:

- Quel moyen de transport Loup utilise-t-il pour se rendre à la montagne ?
Escuchan un audio y eligen la opción correcta entre coche, bici, tren y barco.
- Quel est le mois où Loup va à la plage ?
Escuchan un audio y deben identificar en cuál se menciona.
- Quel son nasal entendez-vous dans ce mot ?
Escuchan *avion*, *train* y *voiture* y eligen la que lleva o nasal.
- Dans cette phrase, le son nasal apparaît deux fois ?
Escuchan y eligen *Vrai* o *Faux*.

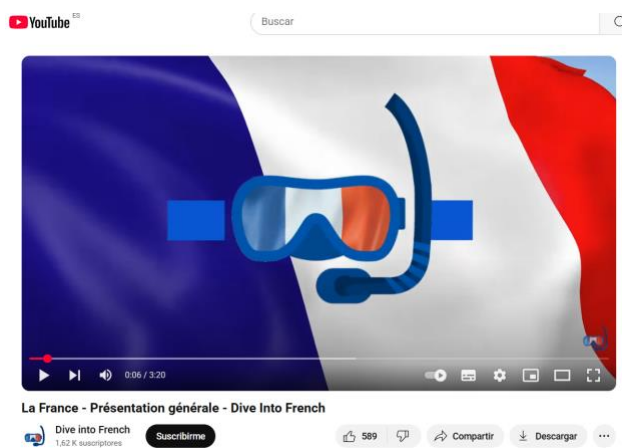
Comprensión escrita:

- Où Loup veut-il aller sur la photo ?
Eligen la frase correcta en función de la imagen.
- Quel est le mot manquant dans la phrase ?
Loup va ... tren para ir a la montaña.
- Quel mot n'appartient pas au groupe ?
Eligen entre *janvier*, *vélo*, *mars* y *juin*.
- Quelle est la préposition dont Loup a besoin ?
Eligen la preposición que va con la frase.

Anexo 25:

Videos de Francia, Argelia, Bélgica y Senegal

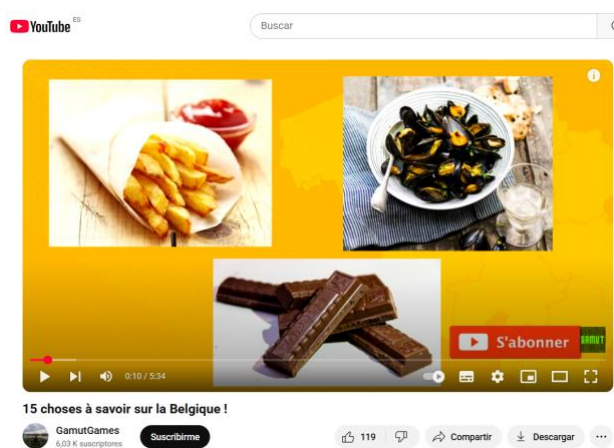
https://www.youtube.com/watch?v=grwC9_Divuw



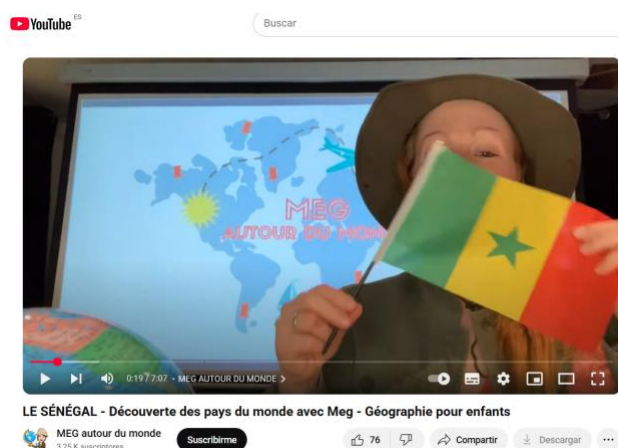
<https://www.youtube.com/watch?v=tMSsBy5Z9ug>



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



<https://www.youtube.com/watch?v=O7ihLe0aE1w>



(Fuente: Youtube)

Anexo 26:

Pasaporte (fiche de voyageur)

<p>C'est moi :</p> <p>Je m'appelle:</p> <p>_____</p>	<p>VOYAGEUR / VOYAGEUSE</p> <p>★ J'ai <input type="text"/> ans.</p> <p>★ Ma nacionalité est</p> <p><input type="text"/></p> <p>★ Physiquement, je suis</p> <p><input type="text"/></p>
---	--

(Fuente: elaboración propia)

Anexo 27:

Pistas para descubrir los países francófonos

Dans ce pays d'Afrique, il fait chaud,
on parle wolof et français, il y a la
mer et on aime jouer du tambour.

Dans ce pays d'Afrique, il y a du désert,
on parle arabe et français, et le drapeau
est vert, blanc avec une étoile et une lune.

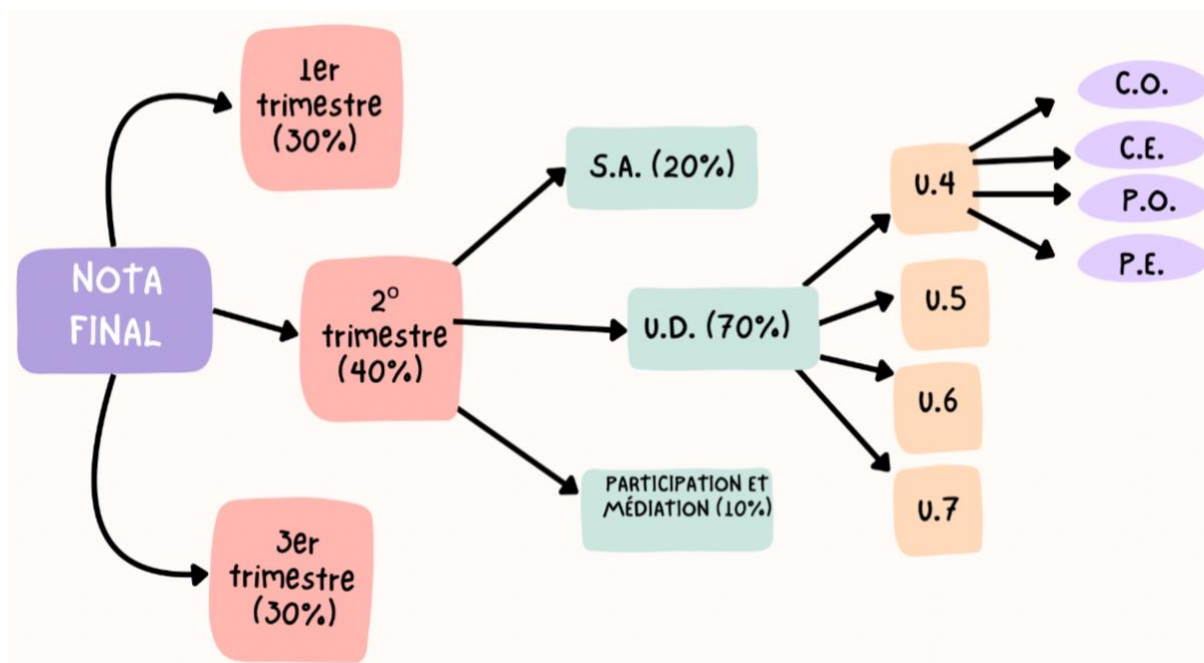
Dans ce pays, on mange des gaufres
et du chocolat, on parle français et
Tintin habite ici.

Dans ce pays, il y a la tour Eiffel, on
mange des croissants, le Petit Prince est né
ici et le drapeau est bleu, blanc et rouge.

(Fuente: elaboración propia)

Anexo 28:

Esquema de los porcentajes de la evaluación



(Fuente: elaboración propia)