

Propuesta de tratamiento de algunos aspectos socioculturales de la Francofonía en clase de FLE de 3º ESO a través de documentos auténticos y juegos

Marisol Leal García

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato
Especialidad Francés



MÁSTERES
DE LA UAM
2018 - 2019

Facultad de Educación y
Formación del Profesorado

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN



TRABAJO FIN DE MÁSTER

Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato
Especialidad: Francés

**Propuesta de tratamiento de algunos aspectos socioculturales
de la Francofonía en clase de FLE de 3º ESO
a través de documentos auténticos y juegos:
Producción escrita de un folleto turístico
basado en un enfoque orientado a la acción**

Autora: Marisol Leal García
Directora: Beatriz Mangada Cañas

Curso 2018-2019

Abstract

En este trabajo se recoge la actividad realizada durante las prácticas con los alumnos* de 3º ESO del Colegio «La Inmaculada» Madres Escolapias de Madrid. Hemos tenido la oportunidad de trabajar juntos durante 7 sesiones con el objetivo de mejorar la expresión escrita dándoles a conocer ciertos aspectos socioculturales del mundo francófono con motivo de la semana de la Francofonía. Nos hemos servido de documentos auténticos de diversa índole para estudiar puntos de gramática y léxico franceses y de cultura y civilización francófonas, así como para abordar temas transversales como el mestizaje, la inmigración, la discriminación y el racismo. Con este propósito en mente, hemos utilizado una metodología basada en el trabajo por parejas en la que hemos puesto en práctica el enfoque orientado a la acción planteado en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL).

Analizaremos tanto la metodología propuesta como los datos extraídos durante las diferentes sesiones de intervención pedagógica y los resultados finales, con el fin de examinar detalladamente nuestra innovación docente. Cabe destacar que lo importante de este trabajo no son solo los resultados sino, más bien, el proceso –satisfactorio o no y en qué grado– de enseñanza-aprendizaje.

* Por razones de economía del lenguaje, nótese el uso del masculino como género no marcado, es decir, que incluye al femenino. Para ello, nos apoyamos en las indicaciones de la RAE, que extraemos de la Fundéu: «los sustantivos masculinos no solo se emplean para referirse a los individuos de ese sexo, sino también, en los contextos apropiados, para designar la clase que corresponde a todos los individuos de la especie sin distinción de sexos» (El blog de la Fundéu, 2018).

Dedicatoria

A mi tutora académica, Bea A., por su fe ciega en mí desde hace tantos años;

A mi tutora, Beatriz M., por su apoyo constante y optimismo eterno;

A mi hermano, J.L., por su espíritu de supervivencia;

A mis padres, por su amor incondicional.

Índice

ÍNDICE

<i>Abstract</i>	1
Dedicatoria	2
Índice	3
1. Introducción	4
2. Objetivos	6
2.1. Objetivo principal	6
2.2. Objetivos secundarios.....	6
3. Marco teórico	8
3.1. Legislación vigente.....	9
3.2. Estudios previos sobre el tratamiento de aspectos socioculturales en el aula de FLE ..	12
4. Metodología	13
4.1. Descripción del centro educativo y su entorno.....	14
4.2. Descripción de los estudiantes asignados para las prácticas	15
4.3. Descripción de la tutora académica del centro	15
4.4. Perfil de la estudiante-docente.....	16
4.5. Enfoques metodológicos	16
4.6. Aplicación de la metodología en el aula.....	17
5. Análisis de datos	33
6. Conclusiones	40
7. Bibliografía	42
8. Anexos	43

1. Introducción

Este trabajo se basa en las ocho sesiones de intervención en el Colegio «La Inmaculada» Madres Escolapias de Madrid con la clase de 3º ESO durante los meses de marzo y abril de 2019. Se trata de un centro con dos líneas y en el que la asignatura de Francés es de carácter optativo, impartándose dos horas por semana. En cada sesión se reúnen en un aula los estudiantes de ambas líneas que la cursan. En el caso que nos ocupa, 3º ESO, nos encontramos con una clase de veintiún alumnos, numerosa para ser optativa. Tienen un nivel A1 consolidado y están comenzando a adquirir las competencias propias del A2 establecidas por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, así que estimamos que es un buen momento para introducir el carácter cultural de la lengua. Este es el tercer año que estudian francés y en las primeras prácticas realizadas en el centro hemos podido observar su interés por la asignatura y con una buena disposición en clase: En general, tienen buen hábito de estudio y son bastante callados. Además, la tutora académica señala que, a pesar de que se trata de un grupo con un nivel académico elevado y que, en líneas generales, saca buenas notas, lleva tiempo demandando nuevas metodologías en el aula, más allá de un profesor que se siente en la silla, les explique la teoría de su asignatura y les pida que resuelvan unos ejercicios prácticos relacionados con esos contenidos teóricos. Por todo lo anterior y ya que apostamos por nuevas formas de aprender –y, por tanto, de enseñar– diferentes a las que están acostumbrados, lo consideramos el grupo propicio con el que trabajar.

La intervención pedagógica que hemos llevado a cabo ha consistido en dar a conocer los aspectos socioculturales de diversos países y ciudades francófonos con un enfoque orientado a la acción. De manera paralela al tratamiento de lo sociocultural, hemos trabajado, asimismo, elementos gramaticales y léxicos, puesto que una lengua es un todo formado por la unión de estos elementos íntimamente interrelacionados. La elección de trabajar el ámbito sociocultural francófono con los estudiantes se explica por dos motivos: por un lado, precisamente por el hecho de que lo hemos podido encajar a la perfección con otros componentes del estudio de FLE, como son la gramática propiamente dicha y el vocabulario, algo no siempre sencillo cuando tenemos

la imposición de la programación y el temario y la limitación del tiempo y del número de sesiones de que disponemos; y, por el otro, porque nos encontramos ante un contenido que no se suele abordar en las clases de FLE de instituto y que, a nuestro modo de ver, es uno de los más atractivos a la hora de estudiar una lengua. El francés es uno de los idiomas que más puertas nos abre en los cinco continentes, ya que se habla en una amplia cantidad de países. Se estima que el número de personas francófonas en el mundo es de 300 millones (Organisation Internationale de la Francophonie, 2019). Además, estamos convencidos de que viajar y conocer otras culturas enriquece enormemente a cualquier persona y nos gustaría inculcarles este pensamiento a nuestros estudiantes o, al menos, despertar en ellos la curiosidad por viajar y por querer saber cómo se vive más allá de sus casas y de sus ciudades. No podemos olvidar que quizá en cuestión de tres o cuatro años decidan participar en el programa Erasmus y se vean en un país extranjero –y, por qué no, francófono– y puedan recurrir a lo que aprendieron en nuestras sesiones de clase. De hecho, durante las primeras prácticas que realizamos en el centro, los vimos muy interesados cuando planteamos la posibilidad de estudiar o trabajar en el extranjero.

Para llevar a la práctica nuestra actividad, elegimos una metodología orientada a la acción y basada en el trabajo por parejas: los estudiantes tenían que redactar un folleto turístico a partir de las fotos que les propusimos. Consideramos que siempre es más fácil trabajar de dos en dos, sobre todo si es en horario de clase y con compañeros que conocen, que hacerlo individualmente. Aparte, por propia experiencia, sabemos que trabajar la cultura de una manera activa es más atractivo para cualquier estudiante –y más aún para un adolescente– y favorece que se interese por el tema y que retenga la información de una manera más inconsciente y permanente. Por otra parte, apostamos por un enfoque orientado a la acción, es decir, debían plasmar en una situación comunicativa concreta lo que habían aprendido: debían redactar, en ese mismo folleto, una breve descripción sobre una casa típica de la zona que les hubiera tocado como si hubieran pasado en ella sus últimas vacaciones. Los alumnos se mostraron muy interesados en esta actividad final, tanto que algunos grupos decidieron ampliar el trabajo incluyendo dibujos y más fotos al margen de las que les habíamos propuesto.

Por todo ello, podemos afirmar que, tal y como ha quedado recogido en el título de este trabajo, la finalidad principal es abordar los aspectos socioculturales a partir de la producción escrita en un aula de Francés.

Con el fin de que el presente trabajo tenga un orden lógico y responda a los objetivos planteados, desarrollaremos, a continuación, los objetivos que perseguimos; a continuación, expondremos un marco teórico en el que definamos y describamos los conceptos más relevantes, así como el enfoque didáctico que hemos elegido; más adelante, explicaremos la metodología con los pasos que hemos seguido y el material empleado; seguidamente, presentaremos un análisis de algunos de los datos extraídos a lo largo de nuestras prácticas como docentes; y, finalmente, a través del apartado de conclusiones, reflexionaremos sobre nuestra innovación y mejora docente.

2. Objetivos

2.1. Objetivo principal

Nuestro objetivo principal es **trabajar los aspectos socioculturales a partir de la producción escrita**. Al incluir estos elementos socioculturales, hemos pretendido, igualmente, mostrar a los alumnos la relevancia de la cultura en el aprendizaje de las competencias básicas de la asignatura de FLE (en este caso, de la expresión escrita). Con el fin de despertar su **interés e introducirles en el mundo francófono** –dos objetivos en sí dentro de este objetivo principal–, hemos hecho uso de documentos auténticos, así como de las TIC y de juegos adaptados tanto a su nivel como a su edad.

2.2. Objetivos secundarios

Puesto que para desarrollar nuestro objetivo principal, necesitamos de unos **contenidos gramaticales y léxicos**, de aquí se derivan unos objetivos secundarios, que son los propios de la unidad didáctica que hemos preparado y de nuestra tarea final: la producción escrita de un folleto turístico de una ciudad o país francófono y descripción de una casa (estático, en presente/*imparfait*) incluyendo hechos pasados (dinámico, en *passé composé*).

A continuación, mostramos un referencial en el que plasmamos los objetivos propios de la unidad didáctica trabajada:

Contenidos	<p><u>GRAMÁTICA</u> <i>En/Au/Aux/À</i> + Lugar.</p> <p>Los adjetivos posesivos: mon/ma/mes, ton/ta/tes, son/sa/ses, notre/nos, votre/vos, leur/leurs</p> <p>La <i>négation partielle</i>: ne...que, ne...plus, ne...jamais, ne...rien, ne...personne.</p> <p>Tiempos verbales : Presente de indicativo de todos los verbos (<i>1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} groupe</i>), <i>passé composé</i> y <i>imparfait</i>.</p> <p><u>LÉXICO</u></p> <p><i>Quelques pays du monde</i> : Como mínimo, <i>la Belgique, la Suisse, la France, le Luxembourg, le Canada, le Maroc, la République Démocratique du Congo, Madagascar, la Nouvelle-Calédonie, le Vietnam y l'Espagne.</i></p> <p><i>La maison</i> : <i>Pièces et mobilier</i></p>
Cultura y civilización	Los países y ciudades, su bandera, su situación geográfica, elementos del patrimonio artístico y cultural: monumentos importantes, fauna y flora autóctonas, paisajes, etc.
Contenidos transversales	Discriminación y racismo Uso de las TIC

Tabla 1. Referencial: La producción escrita implica una gramática y un vocabulario.

Asimismo, con nuestra unidad buscamos contribuir al desarrollo de las competencias claves fijadas por la legislación española, cuyo marco legal –la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (2015), así como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002)– explicaremos en el siguiente apartado.

Nuestra unidad didáctica para Francés – Segunda Lengua extranjera contribuye, por tanto, a que los alumnos desarrollen todas las competencias que exponemos a continuación:

- Abordamos especialmente la *competencia en comunicación lingüística*, puesto que practicamos una lengua, en este caso extranjera.

- Profundizamos en la *competencia digital*, ya que utilizamos las TIC (*Plickers*, *Power Point*, *classroomscreen*, por citar algunas) y la pizarra digital en el aula todos los días.
- Tratamos la competencia *Aprender a aprender* cuando trabajamos en grupos, siendo conscientes de la importancia del trabajo en equipo, la división de tareas y una buena organización.
- Puesto que un idioma va ligado a unas costumbres y una manera de concebir el mundo particulares, aprender una lengua extranjera significa conocer al otro. En nuestra unidad profundizamos en las *competencias sociales y cívicas* y en la *conciencia y expresiones culturales*. Creemos que conocer la civilización y la cultura de algunos países francófonos es esencial para aprender esta lengua. De este modo, tratamos de llamar la atención de nuestros alumnos sobre la cantidad de países y regiones en las que se habla francés.
- El *sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor*, que implica habilidades necesarias para convertir las ideas en actos, como la creatividad o las capacidades para asumir riesgos y planificar y gestionar proyectos, lo desarrollamos mediante las pequeñas tareas y proyectos intermedios que llevamos a cabo durante la intervención antes de la tarea final.

3. Marco teórico

Tras una primera introducción y una vez expuestos los objetivos de este trabajo, en este apartado explicaremos el lugar que ocupan la producción escrita –competencia que hemos trabajado con los alumnos– y la enseñanza de los aspectos socioculturales en el currículo de la Comunidad de Madrid para 3º ESO (Decreto 48/2015), así como su correspondencia con los niveles del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Asimismo, abordaremos y confrontaremos el tratamiento que han realizado diferentes autores sobre dichas competencias, definiendo y describiendo los conceptos claves de este trabajo y de su enfoque didáctico (orientado a la acción y con materiales eclécticos).

3.1. Legislación vigente

Según el Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (2015) –redactado a partir del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (2015)–, los criterios de evaluación y los contenidos que se deben desarrollar en la asignatura de Segunda Lengua extranjera son comunes para todo el primer ciclo de la ESO, esto es, 1º, 2º y 3º ESO. De este modo, cuando el alumno acaba 3º ESO, es decir, el tercer año que dedica a aprender –en nuestro caso– francés, debería haber adquirido los criterios de evaluación y los contenidos establecidos por dicho Decreto (Boletín Oficial del Estado [BOE], 2015, p. 257).

Puesto que los objetivos y los contenidos del currículo fijados en el Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, tratan la producción escrita de una manera más bien genérica, a la hora de elegir los contenidos para nuestra unidad didáctica, debemos acudir al apartado relativo a los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de la Segunda Lengua extranjera para el primer ciclo de la ESO –en el que se enmarca, como ya hemos mencionado, el nivel del presente trabajo–, llegando hasta el bloque de la competencia que buscamos trabajar –el *Bloque 4*– titulado *Producción de textos escritos: expresión e interacción*. Aquí encontramos descrito lo que les vamos a pedir a nuestros alumnos en cuanto a la producción de textos: «Conocer y aplicar estrategias adecuadas para elaborar textos escritos breves y de estructura simple...»; así como el componente sociocultural que queremos que incluyan en sus creaciones: «Incorporar a la producción del texto escrito los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos adquiridos relativos a relaciones interpersonales, comportamiento y convenciones sociales...» (Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid [BOCM], 2015, p. 264). Del mismo modo, este Decreto 48/2015 dedica, en el apartado de *Contenidos*, un subapartado a los *Aspectos socioculturales y sociolingüísticos*, al respecto de los cuales menciona que los alumnos deben:

- Adquirir conocimientos sobre las costumbres, creencias, tradiciones, etc. propios de los países donde se habla la lengua.
- Valorar la lengua extranjera como medio de comunicación.

- Adecuar la producción e interacción a los usos socioculturales de la lengua extranjera (2015, p. 260).

A continuación, encuadraremos nuestra intervención docente dentro del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL). Se trata de un modelo lingüístico común para todos los países de la Unión Europea que establece seis niveles de aprendizaje para las lenguas; a saber, A1, A2, B1, B2, C1 y C2, siendo A1 el más bajo y C2 el más alto, así como sus correspondientes criterios de evaluación y autoevaluación. Los niveles comunes de referencia A1 y A2 se corresponden con lo que denomina *usuarios básicos*; B1 y B2, *usuarios independientes*; y C1 y C2, *usuarios competentes*. Además, en él se definen los objetivos y funciones según los principios generales del Consejo de Europa respecto a todos los elementos integradores de una comunicación efectiva y el fomento del plurilingüismo y pluriculturalidad europeos. Se basa en un enfoque orientado a la acción, es decir, busca «desarrollar en el alumnado la capacidad de integrar y de poner en juego las actitudes, los conocimientos y las destrezas que le permitan comunicarse en situaciones específicas en el mundo real. Esta capacidad para la comunicación efectiva en contextos reales supone, en primer lugar, considerar la lengua como **algo que se hace y que se aprende a hacer**, antes que como algo que se estudia y simplemente se sabe» (BOE, 2015, p. 517).

Aunque el MCERL carece de valor legislativo, fija una serie de competencias que retoma el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para regular la materia de Segunda Lengua Extranjera (2015, p. 256):

Siguiendo el sistema descriptivo del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), el currículo de Segunda Lengua Extranjera correspondiente a estas etapas recoge los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables que articularán la materia, con el fin de que el alumnado pueda desarrollar en el segundo idioma que haya escogido, en sinergia con las enseñanzas de la segunda lengua extranjera en la etapa de Educación Primaria, las competencias clave que le permitan desenvolverse en dicho idioma con sencillez, pero con suficiencia, en las situaciones más habituales en que pueda encontrarse en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional.

En nuestro caso, si bien la legislación española no explicita qué nivel debe adquirir un estudiante de 3º ESO en nuestra materia, sí establece que 3º de la ESO supone el último año del primer ciclo de la ESO, constituyendo un nivel bisagra que permite a los alumnos iniciarse en la adquisición del siguiente nivel establecido por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*: el A2. No obstante, el alumno no deberá tener adquiridas totalmente las capacidades propias del nivel A2 hasta el final de 4º ESO, de lo que se deduce que en 3º tendrá un A1 consolidado y comenzará a iniciarse en ese A2. A continuación, mostramos el cuadro que define ambos niveles según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* con el fin de ver la evolución que se establece en la adquisición de la lengua (2002, p. 26):

Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Tabla 2. Niveles comunes de referencia. Escala global

Veamos ahora lo que se extrae del MCER relativo a la producción escrita en estos niveles:

A2	Escribe sobre aspectos cotidianos de su entorno, en oraciones enlazadas; por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de estudio o de trabajo. Escribe descripciones muy breves y básicas de hechos, actividades pasadas y experiencias personales.
	Es capaz de escribir una serie de frases y oraciones sencillas sobre su familia, sus condiciones de vida, sus estudios, su trabajo presente o el último que tuvo. Es capaz de escribir breves y sencillas biografías imaginarias y poemas sencillos sobre personas.
A1	Es capaz de escribir frases y oraciones sencillas sobre sí mismo y sobre personas imaginarias, sobre dónde vive y a qué se dedica.

Tabla 3. Actividades de expresión escrita. Escritura creativa

3.2. Estudios previos sobre el tratamiento de aspectos socioculturales en el aula de FLE

A continuación, analizaremos algunas definiciones y descripciones que se han hecho sobre el trabajo de los aspectos socioculturales en el aula de FLE, así como las diferentes propuestas que se han planteado con vistas a iniciar al alumno en esta ámbito y a atraer su interés.

Algunos autores como Castellotti y De Carlo (1995, p. 85) señalan que, hasta finales de los años 50, la enseñanza de la lengua francesa iba acompañada del estudio de los monumentos artísticos y literarios de la civilización francesa puesto que, debido a su esplendor, podía representar «un modelo universal». De Carlo (1998, p. 25) apunta que, durante muchos años, la enseñanza del francés se vio subordinada a la literatura, «considerada, incluso, como la esencia de la lengua y de la cultura francesas». Tanto fue así que «este modelo de francofonía, basado en la idea de la supremacía de la cultura francesa representada por monumentos inquebrantables, se transformó en estereotipos que todavía persisten en la actualidad». Asimismo, afirma que, cuando comenzó a difundirse la noción de *educación intercultural* en el ámbito de la Didáctica de FLE, alrededor de los años 80, la orientación metodológica del momento –el enfoque comunicativo– ya había hecho que se tomaran en consideración los aspectos socioculturales que entran en juego en un intercambio lingüístico (De Carlo 2010, p. 125). Risager (2001, p. 244) sostiene que es en este momento cuando la perspectiva intercultural comienza a ejercer una influencia en enseñanza de lenguas. Abdallah-Preteuille (1998, p. 50), por su parte, enmarca, a partir de entonces, la evolución de una enseñanza de la civilización de tipo descriptivo hacia el aprendizaje de un «saber hacer de tipo comprensivo e interpretativo». En el aula, esto supone el final de las técnicas expositivas y descriptivas y el comienzo de la aplicación de métodos activos que favorecen estudiar documentos auténticos y analizar distintas situaciones de comunicación. Este modelo se corresponde precisamente con el que hemos propuesto en nuestra unidad didáctica.

No obstante, Byram y Zarate (1997) iban a ir todavía más allá, al sostener que los docentes de idiomas tienen una responsabilidad particular en la formación de los jóvenes en materia de ciudadanía europea e, incluso, global. Michael Byram (2008) añadiría que los docentes de lenguas extranjeras han pasado progresivamente de una

educación puramente lingüística a una educación para la ciudadanía intercultural, es decir, basada en un mundo caracterizado por la necesidad de acoger a individuos de contextos tanto lingüísticos como culturales diversos. Sin duda, compartimos la reflexión de Maddalena de Carlo (1998, p. 34), para quien, «en el ámbito educativo, ya no se trata de transmitir y defender los valores de una sociedad superior que se erige en modelo universal, sino de reconocer todas las diferencias [entre nuestra cultura y la francófona] y respetarlas». Según Risager (2001, p. 244), el enfoque intercultural contempla tanto la cultura del país objeto de estudio como la del país de quien lo estudia.

Por todo lo anterior, podemos concluir que la enseñanza-aprendizaje de lo sociocultural en el aula de FLE ha de estar integrada en la programación de la asignatura, abordándose al mismo tiempo que otras competencias y no como un ente aislado. Del mismo modo, se debe introducir en el aula de una manera neutra y objetiva, dando a entender a los alumnos que no tiene por qué ser ni mejor ni peor que lo suyo.

4. Metodología

Una vez hemos expuestos nuestros objetivos y definido el marco teórico, explicaremos cómo y con qué herramientas hemos llevado a cabo nuestra intervención pedagógica.

A continuación y con el fin de facilitar la labor a la hora de comprender los datos extraídos y analizar los resultados conseguidos, describiremos el centro de prácticas en el que hemos llevado a cabo la intervención pedagógica, así como el grupo de alumnos y la profesora de Francés con los que hemos tenido la oportunidad de trabajar. Asimismo, se detallará brevemente mi perfil como alumna en prácticas, sujeto de estudio de este trabajo junto con los estudiantes del centro. Después, partiendo de una base teórica de las metodologías empleadas, expondremos los enfoques metodológicos utilizados para realizar nuestra actividad. Finalmente, trataremos la aplicación de la metodología elegida en el aula y detallaremos las sesiones en las que hemos intervenido, incorporando una tabla donde resumamos tanto las sesiones aprovechadas y las actividades realizadas como los objetivos perseguidos.

4.1. Descripción del centro educativo y su entorno

Como bien se narra en su Proyecto Educativo de Centro (PEC) (Colegio La Inmaculada. Puerta de Hierro, 2019), se trata de un colegio concertado en los niveles de Infantil, Primaria y Secundaria y privado en el ciclo de Bachillerato. Es un centro católico propiedad de la Congregación de las Madres Escolapias y regido por la Fundación Escolapias Montal, en el que se ha implantado el Programa BEDA (de Escuelas Católicas para fomentar el bilingüismo en inglés) desde hace unos años, por lo que cuentan con muchos auxiliares de conversación angloparlantes y algunos otros docentes españoles que tienen un alto nivel de inglés. Los alumnos que cursan este año 4º ESO son la primera promoción bilingüe desde que empezaron 1º ESO.

Si analizamos el entorno del centro, en cuanto a su localización geográfica cabe destacar que «La Inmaculada» se encuentra en Madrid y, más concretamente, en la ciudad Puerta de Hierro, perteneciente al distrito Moncloa-Aravaca, enclavado en medio de espacios muy abiertos y abundantes zonas verdes, frente a la Dehesa de la Villa.

«La Inmaculada» es un colegio (tiene Educación infantil, primaria y secundaria) para 750 alumnos distribuidos entre 51 profesores. Esto supone una ratio de 28 estudiantes por aula. Además, cabe destacar que hay alumnos extranjeros (en su mayoría latinoamericanos, magrebíes y de Europa oriental) y, por tanto, multiculturalidad y diversas religiones (hay musulmanes en casi todos los cursos), a pesar de ser un colegio católico.

Es cierto que los alumnos alcanzan un buen nivel formativo, ya que el nivel de exigencia del colegio es alto. Por ejemplo, no en todos los centros se evalúa mediante exámenes globales al final de cada trimestre; aquí sí. Además, cabe destacar que estos estudiantes son obedientes y cumplen las normas. El Plan de Convivencia del centro prohíbe el uso del móvil en el recinto del colegio, y es cierto que solo lo utilizan a la salida en la puerta del centro. Esto es positivo, ya que favorece que no haya interrupciones en clase, que los alumnos no se comuniquen mediante él sino en persona y que los profesores no tengan que estar pendientes o confiscándolos.

4.2. Descripción de los estudiantes asignados para las prácticas

En este centro se oferta la asignatura optativa de Francés – Segunda Lengua extranjera en todos los niveles desde 1º ESO hasta 1º Bachillerato. Encontramos una clase por curso con el siguiente número de alumnos:

- 1º ESO: 33
- 2º ESO: 16
- 3º ESO: 21
- 4º ESO: 12
- 1º Bachillerato : 7.

La clase de Francés de 3º ESO, con la que hemos trabajado la unidad didáctica, está compuesta, como acabamos de ver, por 21 estudiantes (16 alumnas y 5 alumnos), de un nivel aproximado A2.1. Los estudiantes de esta clase son, en general, los que más destacan académicamente de su promoción, excepto uno que tiene familia francesa y es de la clase de PMAR. Tanto en la primera como en la segunda evaluación han aprobado todos la asignatura de Francés holgadamente y trabajan muy bien, no es necesario presionarlos para que hagan lo que se les pide. Además, en nuestra clase se muestran especialmente motivados si dejamos el libro a un lado y trabajamos los contenidos mediante juegos, documentos auténticos y herramientas TIC.

4.3. Descripción de la tutora académica del centro

La tutora académica de esta intervención pedagógica es la docente de todos los cursos de Francés (de 1º ESO a 1º Bachillerato). Estudió Filología francesa y su gran dominio del francés se debe, a pesar de ser española, a que ha viajado con frecuencia a Francia. Se encarga de las asignaturas de Francés y Lengua española desde hace casi 20 años en el centro. Este año es tutora de un grupo de 4º ESO e imparte también Latín a los alumnos de 1º Bachillerato. Su metodología docente es eminentemente expositiva y sigue siempre el método para que los alumnos no se pierdan, aunque lo acompaña de fotocopias que tienen que pegar en el cuaderno para conservarlas.

4.4. Perfil de la estudiante-docente

Yo, futura docente y autora de este Trabajo fin de Máster, soy madrileña y estudié Traducción e Interpretación en Madrid y *Communication multilingue* en Ginebra –donde viví durante dos años–, ambos con la misma combinación de idiomas: español-inglés-francés. Actualmente curso el Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en la especialidad de Francés. Además, como soy una apasionada de los idiomas, aprendo italiano en la Escuela Oficial de Idiomas de Valdezarza y he realizado dos cursos de mandarín.

4.5. Enfoques metodológicos

Con el fin de contextualizar metodológicamente la intervención que hemos llevado a cabo nos parece necesario exponer nuestro posicionamiento metodológico. En este sentido, retomamos la noción «**enfoque orientado a la acción**» que hemos incorporado en nuestro título y que articula toda nuestra propuesta de intervención en el aula. Tal y como ha sido ya indicado, el concepto «enfoque orientado a la acción» aparece desarrollado en el MCERL.

En primer lugar, el enfoque orientado a la acción se resume en el aprendizaje de una lengua, en nuestro caso el francés, no como algo en vano, sino con la finalidad de hacer algo (es decir, de realizar tareas) con esa lengua aprendida. Creemos que, cuando los alumnos ponen en práctica la lengua que aprenden, se dan cuenta de lo que son capaces de hacer con ella y se sienten motivados para seguir aprendiéndola y para practicarla y perfeccionarla. El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* define este enfoque y defiende su utilidad con estas palabras: «el enfoque aquí adoptado está orientado a la acción porque considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto» (2002, p. 9).

En segundo lugar, hemos hecho uso de **material ecléctico**, es decir, hemos integrado las nuevas tecnologías en el aula de FLE, con herramientas como *classroomscreen*, aplicaciones como *Plickers*, programas informáticos como *Power Point*, plataformas como *YouTube*, soportes como la pizarra digital, etc. Lo hemos

decidido así porque los alumnos no están acostumbrados a esto, por lo que es mucho más fácil captar su atención gracias precisamente a este factor sorpresa. Además, con el fin de conseguir un aprendizaje activo desde un primer momento, hemos tratado de introducir la **gramática** siguiendo un **método inductivo**, es decir, poniéndoles a trabajar con ella sin haberles explicado la teoría y, una vez que han hecho algún ejercicio, explicándosela con calma. De este modo, los alumnos deben inferir las reglas, normas, etc. casi como si se tratase de su lengua materna, y no limitarse a poner en práctica las que nosotros pudiéramos presentarles. Así pues, hemos propuesto varias actividades y **metodologías más lúdicas**: encontrar nombres de países francófonos en una sopa de letras, aprender las preposiciones de lugar con mapas interactivos, descubrir el léxico relacionado con la casa cambiando cada letra por su anterior en el alfabeto... A pesar de todo lo anterior, no nos hemos alejado en ningún momento de nuestro objetivo: trabajar los aspectos socioculturales a partir de la producción escrita.

4.6. Aplicación de la metodología en el aula

Como ya ha sido señalado con anterioridad, puesto que en el primer período de prácticas observamos que no se le dedicaba apenas tiempo a la competencia cultural en el aula de FLE, lo que hemos buscado ha sido introducirla al mismo tiempo que trabajamos las competencias de producción y comprensión oral y escrita y utilizamos el método inductivo para explicar la gramática. Para ello, propusimos la siguiente unidad didáctica, titulada *La francophonie : Aller voir ailleurs* y diseñada con motivo de la *Semaine de la langue française et de la Francophonie* (que este año ha ido del 16 al 24 de marzo, coincidiendo con la segunda semana de prácticas en el centro). En la siguiente tabla, por tanto, detallamos las sesiones en las que hemos intervenido:

La francophonie : Aller voir ailleurs

Etapa	Sesiones	Actividades	Duración (50'/sesión)
ETAPA 0 Diagnóstico inicial	Sesión 1	<u>Actividad 1:</u> Recogida de datos a través de una prueba diagnóstica inicial (Anexos 1.1 y 1.2). <i>Posteriormente, cuando trabajemos estos contenidos y realicemos nuevos ejercicios con los alumnos, podremos contrastar esos resultados con estos datos iniciales para comprobar que han asimilado los contenidos.</i>	25 minutos

Etapa	Sesiones	Actividades	Duración (50'/sesión)
ETAPA 0 Diagnóstico inicial		<u>Actividad 2:</u> Trabajamos la comprensión oral y escrita con los Power Point titulados <i>Le tour de l'histoire de France</i> (Anexo 2) y <i>Les paysages français</i> (Anexo 3).	20 minutos
		<u>Actividad 3:</u> Trabajamos la comprensión oral. Escucha de la canción titulada <i>Viser la lune</i> , de Amel Bent.	5 minutos
ETAPA 1 Repaso de contenidos	Sesión 2	<u>Actividad 1:</u> Repartimos unas fotocopias de la casa y sus diferentes habitaciones y leemos el vocabulario nuevo (Anexos 4.1, 4.2 y 4.3).	20 minutos
		<u>Actividad 2:</u> Llevamos a cabo una breve producción escrita.	10 minutos
		<u>Actividad 3:</u> Practicamos la producción oral (Anexos 5.1 y 5.2).	15 minutos
		<u>Actividad 4:</u> Trabajamos la comprensión oral. Escucha del documento auténtico <i>Bella</i> , de Maître Gims.	5 minutos
	Sesión 3	<u>Actividad 1:</u> Repasamos las preposiciones <i>en/au/aux/à</i> con diferentes ciudades y países. Jugamos con un mapa interactivo (Anexo 6.1).	10 minutos
		<u>Actividad 2:</u> A partir del juego con el mapa, realizamos una explicación teórica de la gramática (método inductivo) (Anexo 6.2).	10 minutos
		<u>Actividad 3:</u> Realizamos una comprensión escrita. Buscamos los diferentes países en la sopa de letras (Anexos 7.1 y 7.2).	10 minutos
		<u>Actividad 4:</u> Trabajamos las preposiciones <i>en/au/aux/à</i> con diferentes ciudades y países. Aplicación práctica con la herramienta <i>Plickers</i> (Anexo 8). <i>Tomamos en cuenta estos resultados y los comparamos con los que obtuvimos en la actividad 1 de la sesión 1.</i>	10 minutos
		<u>Actividad 5:</u> Trabajamos la comprensión oral. Escucha de <i>Tous les mêmes</i> y de <i>Papaoutai</i> , de Stromae.	10 minutos
	Sesión 4	<u>Actividad 1:</u> Realizamos una prueba inicial de gramática sobre los adjetivos posesivos (Anexo 9). <i>Los datos de esta prueba los contrastaremos con los de la actividad 3 de esta misma sesión, esto es, una vez hayamos explicado la teoría relativa a este punto gramatical.</i>	15 minutos

Etapa	Sesiones	Actividades	Duración (50'/sesión)
ETAPA 1 Repaso de contenidos		<u>Actividad 2:</u> Explicamos la gramática correspondiente a los adjetivos posesivos (Anexo 10).	20 minutos
		<u>Actividad 3:</u> Trabajamos la producción escrita redactando, al menos, tres frases que contengan adjetivos posesivos (Incluiremos las de algunos alumnos en el Anexo 11). <i>Esta producción escrita la compararemos con la actividad 1 de la sesión.</i>	10 minutos
		<u>Actividad 4:</u> Escuchamos una canción que ya conocemos pero esta vez fijándonos en los adjetivos posesivos que contiene. Uso de un documento auténtico (Anexo 12).	5 minutos
	Sesión 5	<u>Actividad 1:</u> Realizamos dos escuchas de la canción <i>La bohème</i> , con la letra delante (Anexos 13.1 y 13.2), y pedimos a los alumnos que señalen las negaciones que encuentren (comprensión oral y escrita), a modo de prueba inicial de gramática sobre la <i>négation partielle</i> .	10 minutos
		<u>Actividad 2:</u> Con <i>Plickers</i> , hacemos la prueba para ver qué han respondido y traducimos en voz alta las negaciones que encontramos en cada estrofa (mediación oral) (Anexo 14).	15 minutos
		<u>Actividad 3:</u> Explicación más teórica de la <i>négation partielle</i> (método inductivo).	15 minutos
		<u>Actividad 4:</u> Explicamos la tarea final y hacemos el sorteo de las ciudades con la ruleta virtual.	10 minutos
ETAPA 2 Prep. de la tarea final	Sesión 6	<u>Actividad 1:</u> Preparamos la tarea final, consistente en realizar un folleto turístico que contenga las consignas y las fotos que les repartamos y la descripción de una casa en la que los alumnos deben imaginar haber estado el verano pasado, utilizando el <i>passé composé</i> y el <i>imparfait</i> .	45 minutos
		<u>Actividad 2:</u> Trabajamos la comprensión oral. Escucha de <i>Gitano</i> , de Kendji Girac.	5 minutos
	Sesión 7	<u>Actividad 1:</u> Continuamos preparando la tarea final (Incluiremos varios folletos de los alumnos en el Anexo 15).	50 minutos
ETAPA 3 Eval. de la tarea final	Sesión 8	Evaluamos la tarea final: Los alumnos evalúan los folletos turísticos de sus compañeros.	5'/grupo

Tabla 4. Actividades realizadas a lo largo de la unidad «La francophonie: Aller voir ailleurs»

A continuación explicamos en detalle las diferentes actividades de cada sesión y los materiales que hemos concebido para cada una de estas actividades, así como las incidencias que han podido surgir en cada sesión con nuestro grupo de estudiantes:

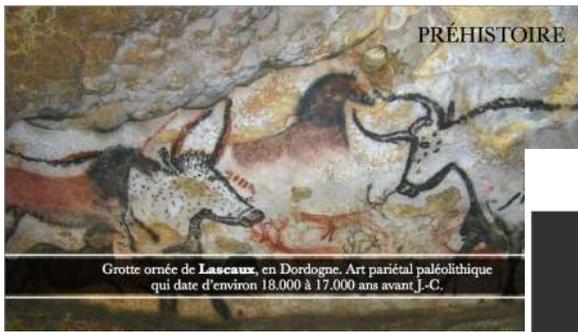
En la sesión 1:

- **Actividad 1:** Recogida de datos a través de una prueba diagnóstica inicial con la finalidad de medir los conocimientos reales de los alumnos con respecto a los contenidos que se pretenden abordar. En esta prueba incluimos tanto elementos gramaticales y léxicos como culturales. Con la ayuda de la aplicación *Plickers* (<https://www.plickers.com/library>), tratamos de hacerlo dinámico y divertido para nuestros alumnos. (Cf. Anexo 1)

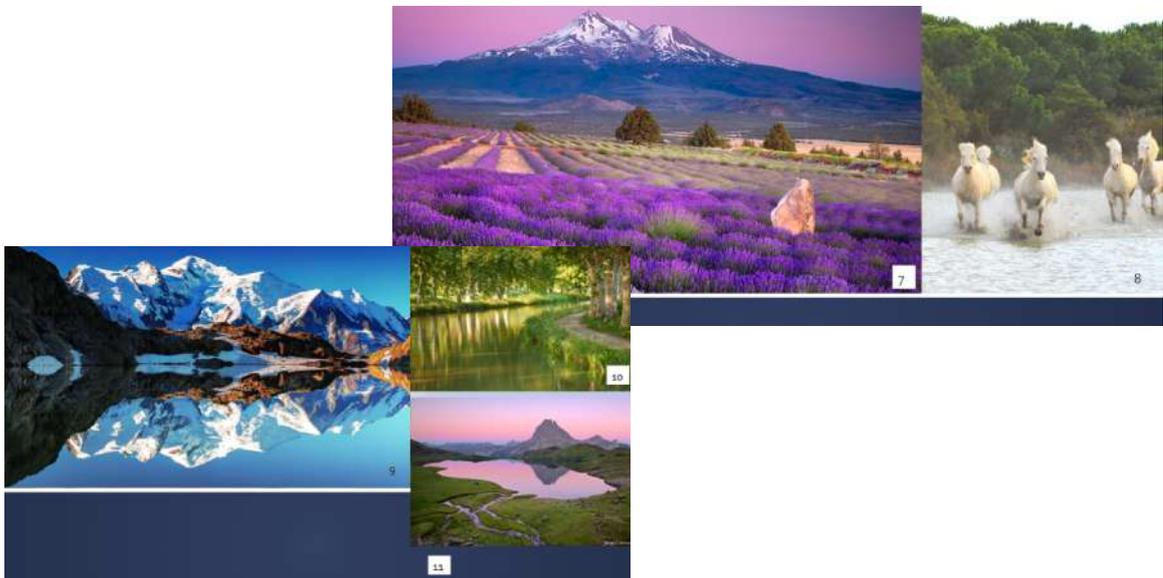
Por un lado, la profesora nos explica que les ha enseñado las preposiciones que van con algunos países y ciudades concretos (como *en France*, *en Espagne* o *à Madrid* y *à Lyon*), pero aún no se ha detenido a explicar en profundidad la regla. Asimismo, conocen solamente los países que han ido surgiendo en clase, pero es un número reducido y se circunscriben solo a Europa. Por otro lado, del apartado del léxico ahora les toca aprender las partes de la casa y el vocabulario de cada una de ellas, así como la descripción de las diferentes estancias.

Queremos abordar todos los temas posibles que nos sirvan para nuestra innovación docente pero sin aburrir a los alumnos, por lo que le dedicamos 25' a este ejercicio.

- **Actividad 2:** Trabajamos la comprensión oral y escrita con los Power Point titulados *Le tour de l'histoire de France* (Cf. Anexo 2) y *Les paysages français* (Cf. Anexo 3). Con estas presentaciones queremos que los estudiantes se familiaricen con palabras como *pays*, *ville*, *monument*, *paysage*, *cathédrale*, *montagne*, *lac*, *pont*, *port*, *plage*, *falaises*... Las vamos escribiendo en la pizarra y les pedimos que las copien para que las puedan integrar en su tarea final.



SITES GALLO-ROMAINS



Este grupo está muy motivado, por lo que en esta actividad nos extendemos lo que haga falta (unos 15') y dejaremos 5' de margen para responder a las preguntas que tengan los estudiantes.

- **Actividad 3:** Trabajamos la comprensión oral. Escucha de la canción titulada *Viser la lune*, de Amel Bent. Se trata de una canción que conocen porque aparece en su libro de texto. La empleamos como modo de introducir a los estudiantes en el mundo de la canción en francés, ya que hemos observado que les atrae y les gusta, por lo que es una recompensa que les damos por estar atentos y participativos en clase.

- **BALANCE:** La herramienta *Plickers* resultó complicada de manejar para las dos primeras preguntas; sin embargo, enseguida comprendieron el funcionamiento y, a decir verdad, el tiempo que perdimos al comienzo lo fuimos recuperando después. Fue todo un acierto: este juego les llama la atención y les hace mantener la concentración. Además, los resultados se guardan automáticamente y se pueden ver en tiempo real. Justo después de terminar con todas las preguntas que teníamos preparadas, proyectamos los porcentajes de acierto de cada uno y fue un *feedback* muy positivo. Por otro lado, en general se muestran interesados en todo lo que tenga que ver con viajar y con conocer otras culturas, y las presentaciones les encantaron. Son alumnos prudentes, que no interrumpen al profesor mientras habla, y muy reflexivos, puesto que solo hacen preguntas tras haber considerado en su cabeza todas las opciones posibles. En cuanto a la música, tras ver su reacción en esta clase, hemos decidido reproducir una canción al final de cada sesión, ya que hemos comprobado que los desestresa y que a la mayoría le gusta un tipo de música similar. Por tanto, buscaremos cantantes francófonos de diferentes países u orígenes y emplearemos cinco minutos para escuchar lo que tienen que transmitirnos con su música.

En la sesión 2:

Trabajamos los siguientes contenidos:

- **Actividad 1:** Distribuimos unas fotocopias de la casa y sus diferentes estancias y leemos el vocabulario nuevo (Cf. Anexo 4) (Maldonado, 2004, pp. 426, 427, 430, 431, 434). Hacemos hincapié en las palabras más comunes y en aquellas que cambian de género con respecto al español (*tapis, lit, fourchette* o *armoire*, por nombrar algunas). Preguntamos a los alumnos si hay alguna que no hayan visto y que quieran saber.
- **Actividad 2:** Pedimos a los estudiantes que, en hoja aparte y poniendo su nombre, hagan cuatro frases para describir las habitaciones que elijan de su casa incorporando el vocabulario relativo a sus habitaciones, sus muebles, su

decorado, etc. De este modo, trabajando la producción escrita, deben incorporar el vocabulario recién aprendido y los verbos en los tiempos verbales que ya conocen. Para que sea dinámico, les damos cuatro minutos para hacer esas cuatro frases (www.classroomscreen.com). Para que sean conscientes del tiempo que tienen, proyectamos una cuenta atrás en la pizarra digital. Si necesitan un poco más de tiempo, les damos otro par de minutos extra. No es necesario que todos sean capaces de escribir cuatro frases, somos conscientes de que quizá a alguno le cueste más y, en ese corto lapso de tiempo, produzca menos de cuatro.



- **Actividad 3:** Producción oral. Proyectamos una serie de sustantivos relacionados con la casa y los alumnos deben hacer una frase en presente de indicativo. Para que sea más entretenido, en lugar de proyectar la palabra con la que queremos que trabajen, para cada letra ponemos la anterior del alfabeto; es decir, para *couteau* será *bntsdzt*, para *lit*, *khs*, etc. (Cf. Anexo 5).
- **Actividad 4:** Trabajamos la comprensión oral mediante la escucha del documento auténtico *Bella*, de Maître Gims. De este modo, despertamos la curiosidad de los estudiantes con respecto a la música en francés. A los jóvenes les gusta mucho la música, por lo que, si comienzan a escuchar música en este idioma, podrán hacer oído y trabajar –casi de manera inconsciente– la

comprensión oral. Por otro lado, este cantante nos viene bien, puesto que lleva toda la vida en Francia pero es originario de Kinshasa (República Democrática del Congo), una de las ciudades elegidas para realizar un folleto turístico.

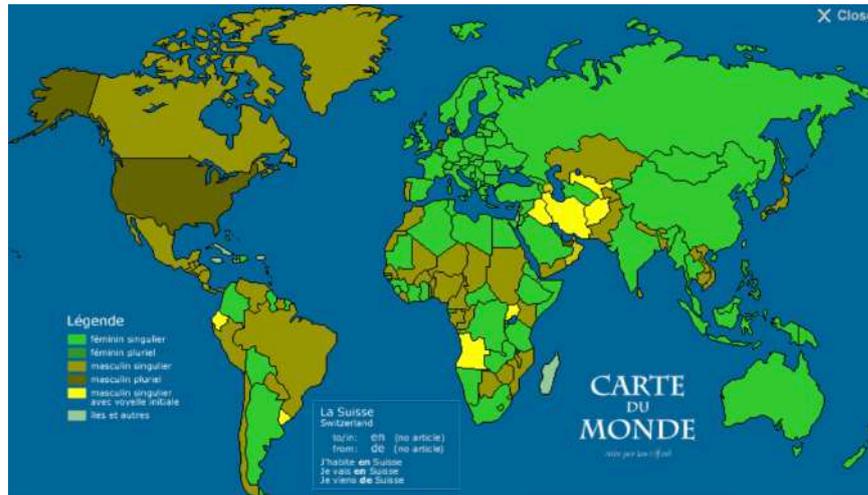


- **BALANCE:** Otro día más, los alumnos estuvieron atentos y trabajaron muy bien. Hubo solo uno que no entregó la hoja con las frases que debían redactar. Es llamativo que los 21 asistieron a clase. Al ser un grupo numeroso, pensábamos que tendríamos más ausencias y temíamos que quizá, en alguna sesión, tuviéramos que repetir alguna explicación previa. De momento, en cambio, no nos encontramos con ese problema. Además, son curiosos; cuando hemos visto el vocabulario de la casa, nos han preguntado por alguna palabra que querrían conocer, como *tostador* o *zumo de naranja natural*. Es agradable ver cómo les gusta lo que vamos proponiendo y lo bien que responden a lo que les pedimos.

En la sesión 3:

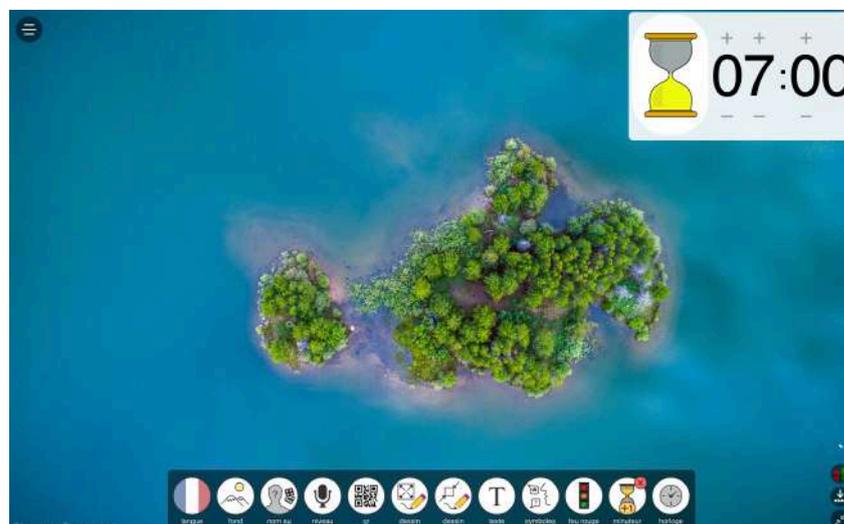
Encontramos estas actividades:

- **Actividad 1:** Vemos el uso de las preposiciones *en/au/aux/à* con diferentes países. Proyectamos un mapa interactivo en la pizarra digital (<https://languagecenter.cla.umn.edu/lc/FrenchSite1022/PREPXWorldmapie.html>) que, al pinchar sobre un país, nos muestra su género y la preposición de lugar con la que se utiliza.



Vamos dando permiso a los alumnos para que se levanten por parejas y toquen en el país que quieran en esta pizarra. No pueden repetir los que ya hayan tocado sus compañeros anteriormente.

- **Actividad 2:** A partir del juego anterior, realizamos una explicación teórica de la gramática (método inductivo) (Cf. Anexo 6).
- **Actividad 3:** Pedimos a los alumnos que, en siete minutos, encuentren las palabras que hemos escondido en la sopa de letras, que son nombres de países en los que se habla francés. Para que sean conscientes del tiempo que tienen, ponemos un reloj que marque una cuenta atrás en la pizarra digital (www.classroomscreen.com). Cuando se acaben estos 7', el primero que haya acabado desvela las soluciones marcándolas con el rotulador digital en la pizarra. Para esto dispone de tres minutos (Cf. Anexo 7).



- **Actividad 4:** Practicamos las preposiciones *en/au/aux/à* con diferentes ciudades y países. Nos ayudamos de la herramienta *Plickers* (www.plickers.com/library/5c8ac0ecd1b81d000476219c), que dimos a conocer a nuestros alumnos en la primera sesión (Cf. Anexo 8).

- **Actividad 5:** Trabajamos la comprensión oral mediante la escucha de las canciones *Tous les mêmes* y *Papaoutai*, de Stromae. Se trata de un cantante hoy en día muy conocido en España, por lo que queremos comprobar si nuestros alumnos han oído algo de él. Además, es de Bruselas (ciudad elegida para uno de nuestros folletos) y tiene ascendencia ruandesa.



- **BALANCE:** A decir verdad, al realizar tantas actividades cortas, se les pasa el tiempo volando. Les gusta mucho la música en francés y las historias que les contamos sobre sus cantantes, así que hemos visto que es una muy buena recompensa para el final de la clase.

En la sesión 4:

Llevamos a cabo estos ejercicios:

- **Actividad 1:** Como la profesora titular nos dice que no utilizan siempre bien los adjetivos posesivos, hacemos una breve prueba diagnóstica para ver en qué punto se encuentran los alumnos y si deberíamos revisarlos antes de continuar (Cf. Anexo 9). Como no nos satisficieron los resultados, propusimos las actividades posteriores.

- **Actividad 2:** Explicamos en la pizarra la gramática relacionada con los adjetivos posesivos de todas las personas, tanto en femenino y masculino como en singular y plural y pedimos a los alumnos que lo copien en el cuaderno, ya que deberán utilizarlo en la tarea final que propondremos (Cf. Anexo 10).
- **Actividad 3:** Trabajamos la producción escrita redactando unas tres frases en cinco minutos. Deberán utilizar, al menos, tres adjetivos posesivos diferentes: en primera, segunda o tercera persona del singular o del plural, y ya sea en singular (*mon/ma, ton/ta, son/sa, notre, votre, leur*) o en plural (*mes, tes, ses, nos, vos, leurs*). Volveremos a proyectar el cronómetro en la pizarra digital gracias a la web www.classroomscreen.com (Cf. Anexo 11).

De esta sesión recogimos los siguientes datos, que analizaremos posteriormente en la sección dedicada al análisis de datos (arriba, en amarillo, los resultados de la actividad 1 de esta sesión n.º 4; abajo, en azul, las respuestas correctas extraídas de la actividad 3):

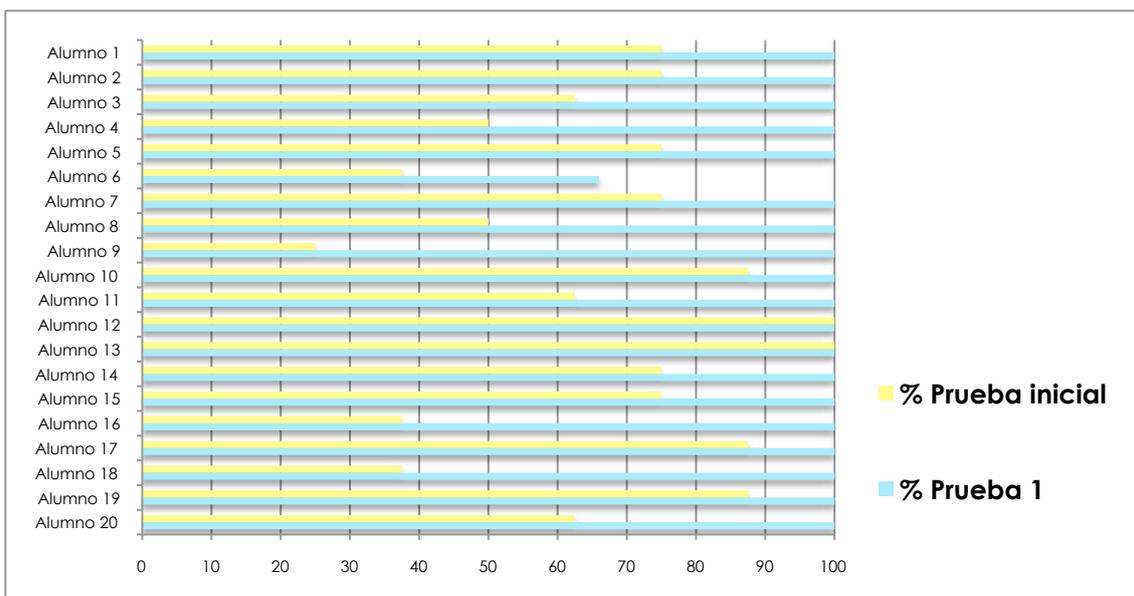


Tabla 5. Comparativa de la progresión de los alumnos antes y después de la explicación teórica

- **Actividad 4:** Escuchamos de nuevo la canción de *Bella* de Maître Gims (<https://www.youtube.com/watch?v=rMltoD1jCGI>). Esta vez lo hacemos con la letra delante y los adjetivos posesivos destacados para que los alumnos vean su uso en un documento auténtico como es una canción en francés (comprensión oral y escrita) (Cf. Anexo 12).
- **BALANCE:** Al principio, en la actividad 1, los alumnos tienen miedo a equivocarse y se les ve algo descolocados pero, en cuanto les decimos que lo que queremos es que intenten poner en práctica unas nociones de gramática que aún no hemos explicado –por lo que simplemente estamos haciendo una pequeña evaluación inicial–, enseguida lo pierden. No están acostumbrados a que primero se les pregunte algo y luego se les enseñe. En cualquier caso, los resultados no son nada malos; hay algunos alumnos que sí saben qué posesivo utilizar en la mayoría de los casos.

En la sesión 5:

Seguimos trabajando:

- **Actividad 1:** A modo de prueba inicial de gramática sobre la *négation partielle*, reforzamos las comprensiones oral y escrita realizando dos escuchas de la canción *La bohème* (<https://www.youtube.com/watch?v=9kysuDvy4zM> y <https://www.youtube.com/watch?v=fVfnEyLOkrM>), con la letra delante (Cf. Anexo 13). Pedimos a los alumnos que señalen las negaciones que encuentren. Por tanto, ya que partimos de un ejemplo y a continuación explicaremos la teoría, utilizamos el método inductivo para explicar este punto gramatical.
- **Actividad 2:** Con la ayuda de la aplicación *Plickers*, hacemos la prueba diagnóstica para ver qué han respondido y traducimos en voz alta todas las negaciones que encontramos en cada pregunta (mediación oral) (Cf. Anexo 14).

- **Actividad 3:** Explicación teórica de la *négation partielle*. Nos ayudamos de la página 54 del método *Très bien 2* de Pearson Longman. Explicamos las negaciones *ne...que, ne...personne, ne...plus* y *ne...rien*.
- **Actividad 4:** Exponemos la tarea final y hacemos el sorteo de las ciudades con una ruleta virtual (<https://www.tirokdo.com/tirage-au-sort/roulette-tirage>).
- **Actividad 5:** Comprensión oral. Escuchamos la canción *Gitano*, de Kendji Girac, un cantante joven hispanofrancés de raza gitana que, a menudo, mezcla ambos idiomas en sus canciones.



- **BALANCE:** En esta sesión quisimos utilizar también el libro de texto, al menos como apoyo, para que los alumnos fueran conscientes de que nuestra intervención está relacionada con los contenidos su libro. Una vez más, estuvieron muy atentos y trabajadores; de hecho, algunos quisieron elegir la ciudad/país del que hacer el folleto y conseguimos organizarlo de tal manera que todos estuvieran contentos.

En las sesiones 6 y 7:

Preparamos la tarea final, *La francophonie : Bienvenus chez moi*, consistente en una actividad de producción escrita por parejas (como son veintiuno, nueve parejas y un trío): los alumnos diseñan un folleto turístico a partir de las fotos que les propongamos del país o ciudad que les toque y, además, describen una casa típica de allí como si hubieran pasado en ella sus últimas vacaciones.

Estas son las instrucciones que damos a los estudiantes:

La francophonie : Bienvenus chez moi

Concevez un dépliant touristique sur le pays, archipel, île ou ville francophone que vous avez reçu(e).

Villes/îles/archipels/pays : Strasbourg, Luxembourg, Bruxelles, Genève, Montréal, Marrakech, Kinshasa, Madagascar, Nouvelle-Calédonie, Guadeloupe, Vietnam.

I. Pensez où vous voulez placer les photos et rédigez ce que vous voulez écrire sur le dépliant.

Vous devez utiliser :

- Au moins une phrase pour chaque photo
- Le vocabulaire vu lors de la séance des présentations Power Point
- Le lexique portant sur la maison et le pays/continent auquel appartient votre ville/pays
- Le présent de l'indicatif, le passé composé et l'imparfait
- Les prépositions de lieu qui accompagnent les villes/îles/pays/continents
- Les adjectifs possessifs
- La négation partielle.

Vous devez répondre aux questions ci-dessous :

1 La ville se trouve dans quel pays ?	2 Quel est le drapeau de ce pays ?	3 Le pays se trouve dans quel continent ?
4 Pourquoi est-elle connue cette ville ? Pourquoi est-il important ce pays ?	5 Quel est le plat typique associé à cette ville/à ce pays ?	6 Quel monument/bâtiment important peut-on trouver dans cette ville ?

II. Rédigez la description de la maison. Vous devez utiliser, au moins :

- 5 objets étudiés qu'on peut trouver dans la maison
- Les adjectifs possessifs
- Un verbe en présent de l'indicatif, deux en passé composé et deux en imparfait.

III. Consignez le dépliant à l'enseignant.

En la sesión 8:

Devolvemos corregidos a los alumnos sus folletos turísticos y deben mostrárselos a la clase. Además, les damos nuestro propio *feedback*, explicándoles qué han hecho bien y, si fuera pertinente, en qué deben mejorar. Cada pareja recibe una evaluación constructiva de los demás grupos, que han de tener en cuenta tanto la originalidad, claridad y presentación de los folletos como su contenido y nuestras correcciones.



Coevaluación

Puesto que cada pareja recibe una evaluación constructiva de los demás grupos, debemos hablar de coevaluación dentro de nuestra clase de 3º ESO. Creemos que la evaluación entre pares es un tipo de evaluación poco frecuente pero que ayuda al alumno a ser capaz de generar una autoevaluación, algo todavía complicado a estas edades y para lo que no se le suele preparar. Sin embargo, consideramos que nuestros estudiantes, adolescentes, deberían comenzar desde este momento a verse capacitados para elegir por sí mismos, sopesando los pros y los contras de sus decisiones y teniendo la capacidad de juzgarlas: en la coevaluación, al igual que si llevaran a cabo una autoevaluación, no deben excederse ni de estrictos ni de laxos.

Evaluación

Para la evaluación de la tarea final, hemos diseñado una rúbrica de evaluación para la producción escrita (grupal). La calificación puede ser 0,1, 0,75 o 1,25 punto.

Los criterios de evaluación en la producción escrita son: el léxico utilizado, el empleo adecuado de la gramática trabajada, el seguimiento de las instrucciones dadas y la originalidad.

Rúbrica de evaluación que emplearemos en nuestra unidad didáctica

A continuación se adjunta la tabla modelo para la evaluación:

Grille d'évaluation tâche finale. PRODUCTION ÉCRITE			
Nom des élèves :			
Critères d'évaluation	0,1	0,75	1,25
Vocabulaire	<i>Moins de trois termes portant sur le lexique de la maison sont présents</i>	<i>Entre trois et quatre termes portant sur le lexique de la maison sont présents</i>	<i>Au moins cinq termes portant sur le lexique de la maison sont présents</i>
	<i>Le lexique lié aux pays n'est pas présent</i>	<i>Le lexique lié aux pays est présent mais erroné</i>	<i>Le lexique lié aux pays est présent et juste</i>
Réinvestissement de la grammaire	<i>Les prépositions liées aux continents/pays/archipels/îles/villes ne sont pas justes</i>	<i>Certaines prépositions des continents/pays/archipels/îles/villes ne sont pas justes</i>	<i>Les prépositions des continents/pays/archipels/îles/villes sont justes</i>
	<i>L'usage des adjectifs possessifs n'est jamais le bon ou n'est pas présent</i>	<i>L'usage des adjectifs possessifs n'est pas toujours le bon</i>	<i>L'usage des adjectifs possessifs est normalement le bon</i>
	<i>La négation partielle n'est pas présente</i>	<i>La négation partielle est présente mais fautive</i>	<i>La négation partielle est présente et juste</i>
Grammaire	<i>Des erreurs portant sur des points grammaticaux de niveau inférieur sont présentes</i>	<i>Certaines erreurs portant sur des points grammaticaux de niveau inférieur sont présentes</i>	<i>Peu d'erreurs portant sur des points grammaticaux de niveau inférieur sont présentes</i>
Respect de la consigne	<i>Le sujet et/ou le nombre de phrases pour photo ne sont pas respectés</i>	<i>Le sujet est respecté mais les phrases sont trop courtes</i>	<i>L'extension et le nombre de phrases sont respectés</i>
Originalité	<i>Le dépliant est trop simple et il y a un manque de créativité/n'est pas clair</i>	<i>Le dépliant est clair et assez original et présente des idées créatives</i>	<i>Le dépliant est très bien présenté et original, les idées étant créatives et ingénieuses</i>
TOTAL	/ 10		

Como hemos dicho anteriormente, este es un enfoque metodológico orientado a la acción y así lo hemos puesto en práctica. Hemos cumplido con creces el objetivo, ya que los alumnos han sido capaces de redactar en francés elementos relacionados con aspectos socioculturales de la francofonía y, además, se han mostrado muy animados e interesados a la hora de hacerlo. Algo que encontramos muy positivo es, asimismo, que en todo momento se han sentido capaces de hacerlo con las herramientas que les hemos ido proporcionando a lo largo de las sesiones.

5. Análisis de datos

Una vez explicada la metodología empleada en nuestra intervención pedagógica y desglosada sesión por sesión, de todos los datos que hemos obtenido en cada una de ellas, vamos a analizar aquellos que nos resultan más relevantes para valorar el éxito de nuestra intervención.

Por lo que hemos hablado tanto con la profesora como con los alumnos, nunca habían trabajado los aspectos socioculturales tan en profundidad como con nuestra unidad didáctica, por lo que hemos querido comprobar cuánto han aprendido. Creemos que es importante **evaluar todo el proceso de aprendizaje** –incluidas las tareas iniciales antes de explicar los puntos de gramática y las tareas intermedias–, no solo la tarea final. Precisamente por este motivo, concebimos varias tareas intermedias (prácticamente una por sesión) y decidimos utilizar el método inductivo para explicar la gramática, una técnica más activa por parte del estudiante.

Para comenzar, por tanto, analizaremos algunas de las tareas iniciales e intermedias que hemos ido realizando, para posteriormente terminar por examinar los folletos turísticos que han redactado los alumnos. De este modo, veremos si la metodología empleada ha sido la correcta –y en qué medida– y si nuestras correcciones les han servido a los alumnos para mejorar.

De la prueba diagnóstica inicial, expuesta en el apartado relativo a la metodología, vamos a rescatar los datos recabados acerca de las preposiciones que acompañan a los países. Recordemos que la profesora nos explicó que los alumnos conocían las preposiciones que van con algunos países y ciudades concretos (como *en France*, *en Espagne* o *à Madrid*), pero aún no se había detenido a explicar la regla en profundidad.

Preposiciones que acompañan a países

Estos son los resultados que obtuvimos en la prueba diagnóstica inicial:

QUESTIONS

ALL ANSWERED

<p>1. J'irai en vacances ____ Libye.</p> <p>A à B en C au D aux</p> 	<p>2. Il va souvent ____ Mexique ; c'est pour cela qu'il connaît très bien le pays.</p> <p>A à B en C au D aux</p> 	<p>3. Le reportage à la télé porte sur un voyage ____ Israël.</p> <p>A à B en C au D aux</p> 
<p>4. Je connais déjà ma prochaine destination de vacances : je vais ____ Algérie</p> <p>A à B en C au D aux</p> 	<p>5. Plus de vingt-trois millions de personnes habitent ____ Taïwan.</p> <p>A à B en C au D aux</p> 	

La media de acierto se situó en un **56,6%**. Como bien nos había explicado la profesora, casi todos los alumnos conocían las preposiciones que iban con ciertos países, e incluso la regla general, pero, en ningún caso, las excepciones.

En cambio, analizando los datos extraídos tras explicar la regla y sus excepciones:

QUESTIONS

ALL ANSWERED

<p>1. Bientôt, je vais ____ Canada avec des amis.</p> <p>A à B en C au D aux</p>	<p>2. Nous revenons ____ Portugal avec plein de souvenirs.</p> <p>A à B en C au D aux</p>	<p>3. Si tu veux, on fait nos courses ____ Suisse.</p> <p>A à B en C au D aux</p>
<p>4. Cet été ils se rencontrent ____ Luxembourg.</p> <p>A à B en C au D aux</p>	<p>5. Demain, mon amie part ____ Espagne</p> <p>A à B en C au D aux</p>	

Podemos comprobar que los alumnos integraron bien la explicación, alcanzando un **95,2%** de acierto, ampliamente superior al 56,6% del que hablábamos anteriormente. Esto supone que, si bien es cierto que los alumnos no partían de cero en este punto gramatical, sí que tenían una laguna que han sabido superar.

Uso de los adjetivos posesivos

Si cotejamos los dos principales ejercicios específicos de adjetivos posesivos que hemos realizado con los alumnos, obtenemos la siguiente gráfica:

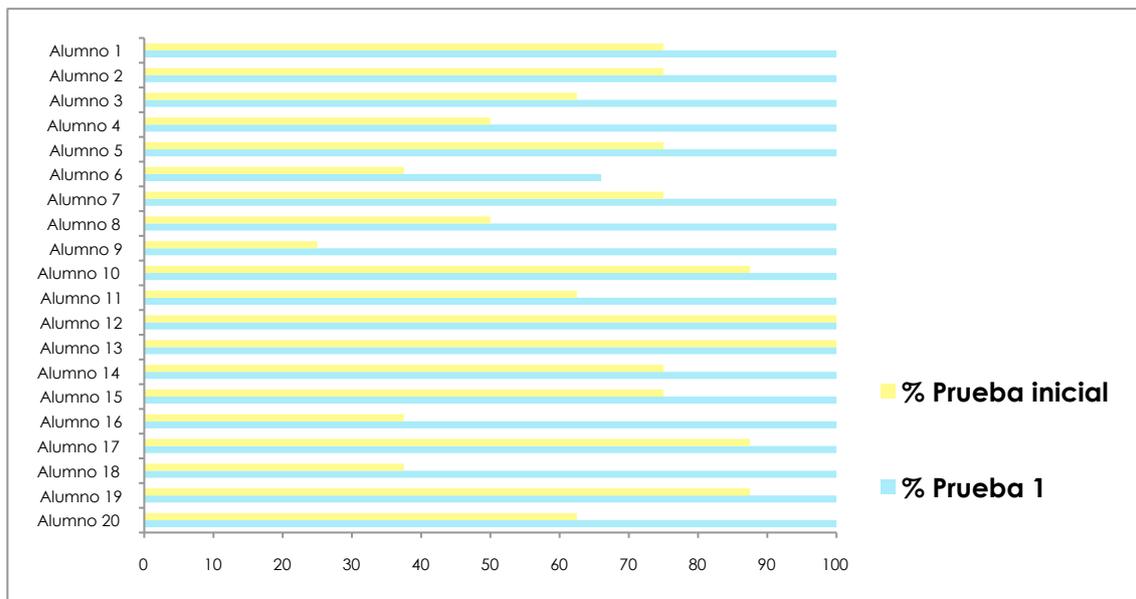


Tabla 5 (bis). Comparativa de la progresión de los alumnos antes y después de la explicación teórica

Por un lado, la barra de color amarillo, correspondiente a la superior de cada alumno, supone el porcentaje de respuestas correctas en una breve prueba diagnóstica inicial que llevamos a cabo en la sesión 4 para ver en qué punto se encontraban los alumnos y si deberíamos revisar este contenido gramatical antes de continuar. Esta prueba consistió simplemente en rellenar los huecos en unas frases con el adjetivo posesivo adecuado (cf. Anexo 9).

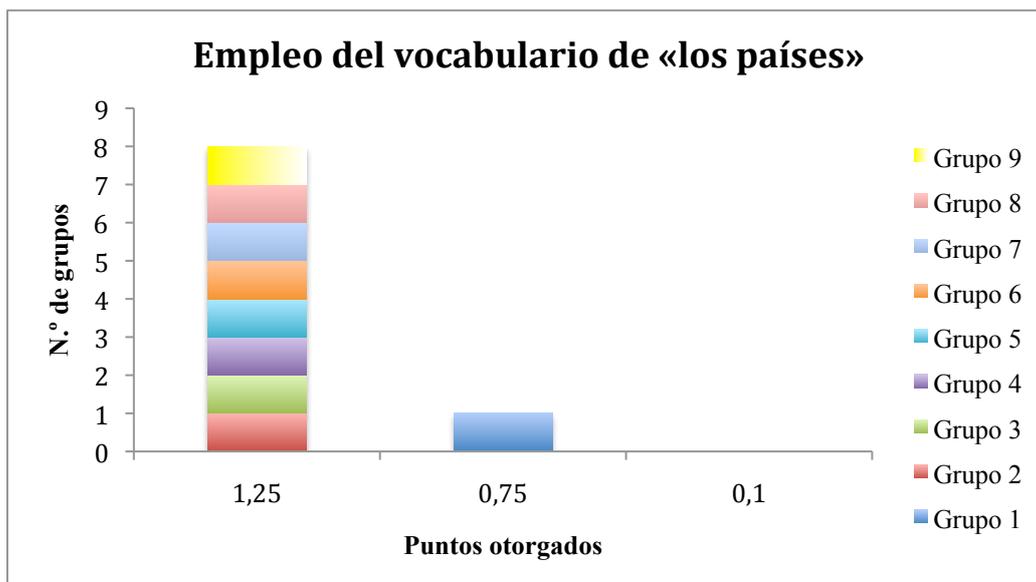
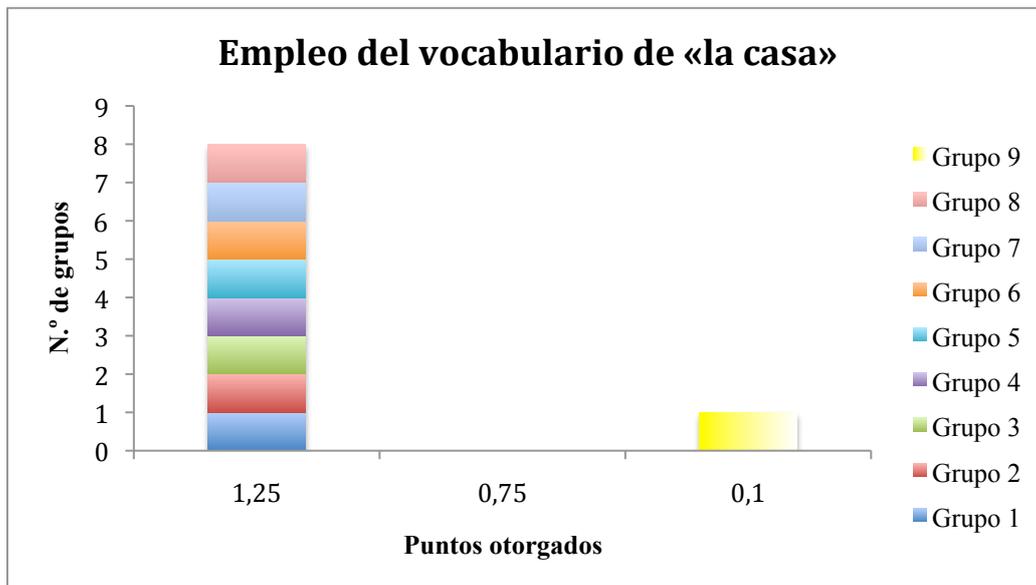
Por otro lado, la barra de color azul, debajo de la amarilla, representa el porcentaje de acierto en el uso de los adjetivos posesivos en las frases que redactaron los alumnos tras recibir la explicación de este punto gramatical.

Como se puede observar, todos los alumnos han mejorado sus resultados, exceptuando los dos que ya tenían un 100% de aciertos, que se han mantenido en ese 100%. Por tanto, podemos afirmar que la explicación fue útil para los estudiantes y que, a partir de ahora, son capaces de emplear mejor los adjetivos posesivos.

Análisis de la tarea final

Primer criterio de evaluación: Vocabulario

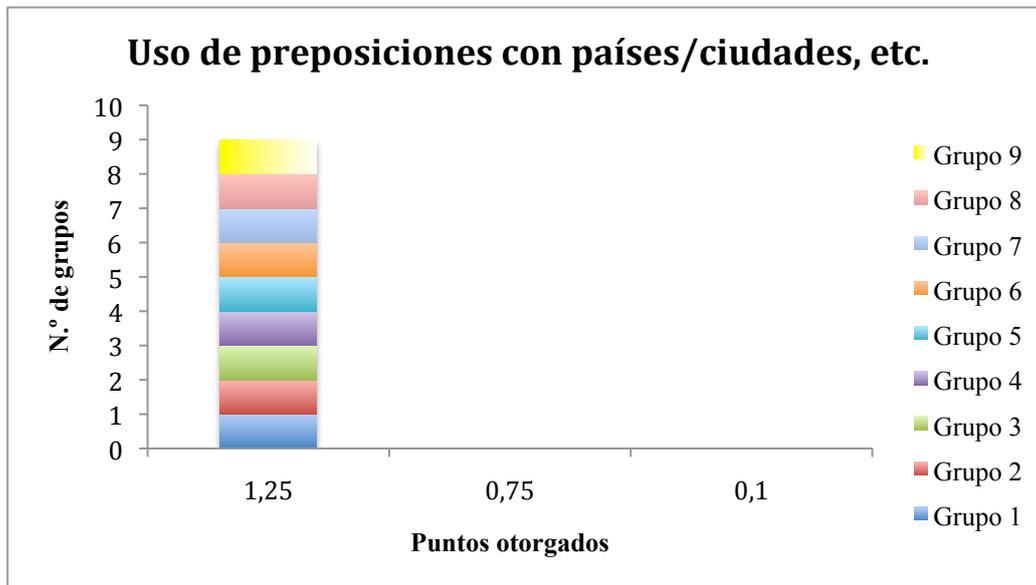
Si tenemos en cuenta el primer criterio de evaluación, referente al vocabulario (Cf. *Rúbrica de evaluación que emplearemos en nuestra unidad didáctica*), podemos afirmar que la gran mayoría de los alumnos comprendió y fue capaz de emplear de manera correcta tanto el vocabulario sobre la casa como el de los países, ambos trabajados en nuestras sesiones:



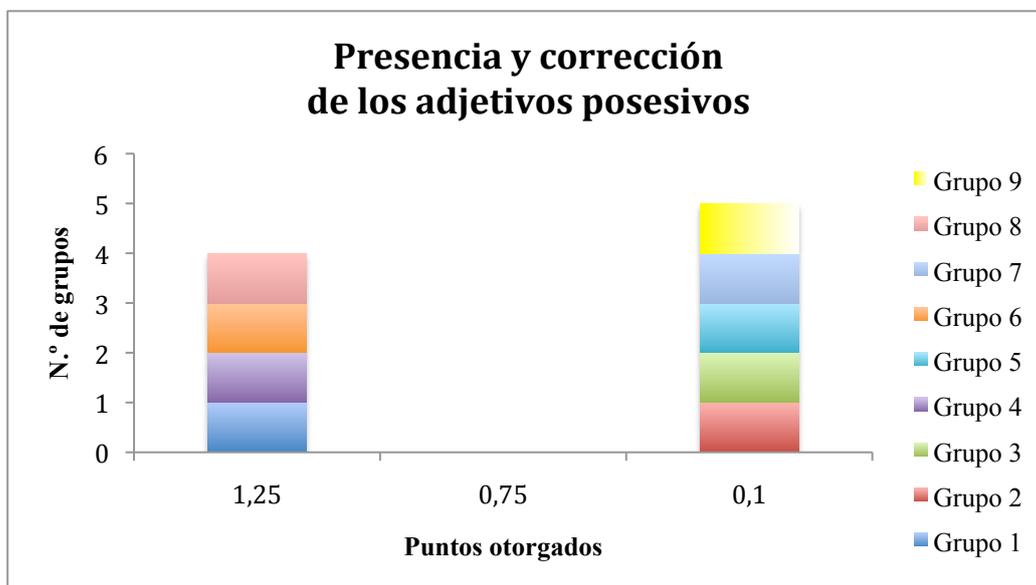
Esto quiere decir que nuestras sesiones han favorecido que los alumnos incorporaran tanto los nombres de los países como los objetos de la casa.

Segundo criterio de evaluación: Empleo de la gramática trabajada

En este caso, si lo que queremos comprobar es si los alumnos han sido capaces de utilizar la gramática estudiada, nos fijaremos en las siguientes gráficas, gracias a las cuales podremos afirmar que:

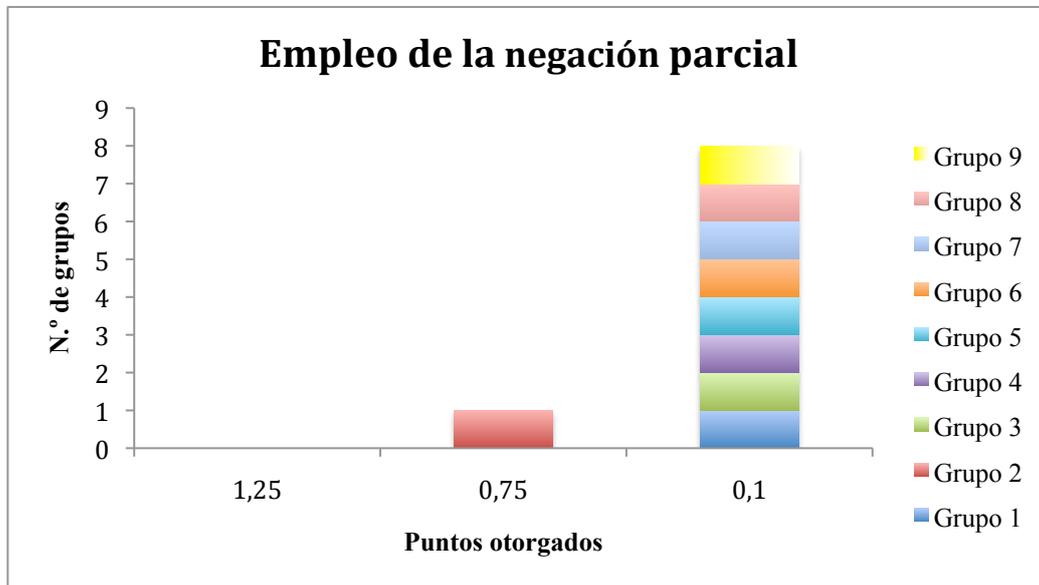


El uso de las preposiciones que acompañan a los continentes, países, ciudades, islas, etc. es el correcto en todos los folletos redactados por nuestro grupo de alumnos.



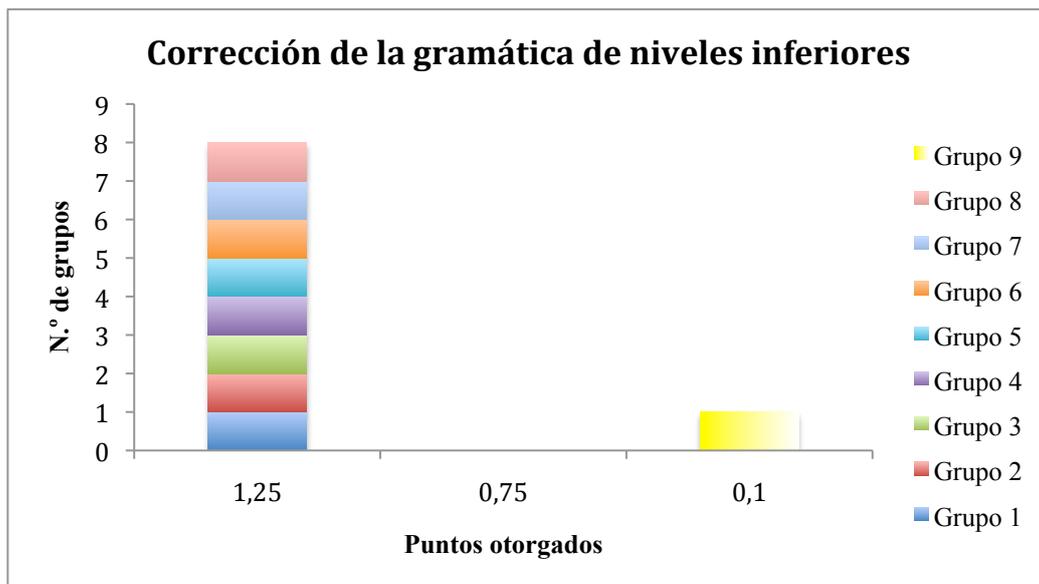
De los nueve folletos turísticos que recibimos, en cinco de ellos o los adjetivos posesivos empleados no son los correctos o bien no están incluidos. En este caso, es más que posible que no insistiéramos lo suficiente para que los alumnos los emplearan. Por tanto, hemos de aprender de este detalle y ser conscientes de que la próxima vez debemos

hacer más hincapié en que, si no está presente en la tarea, la nota que les pondremos será más baja, puesto que no han integrado todos los conocimientos trabajados y deseados.



Teniendo en cuenta esta gráfica, los resultados no son tan satisfactorios como los de la anterior (sobre los adjetivos posesivos). Solo un grupo de los nueve ha tratado de incluir la negación parcial en su folleto. Sin embargo, ni siquiera ha sido del todo correcto. En este caso, debemos afirmar que probablemente no lo trabajamos lo suficiente y, por ello, la mayoría de los alumnos no se atrevió a incluirlo.

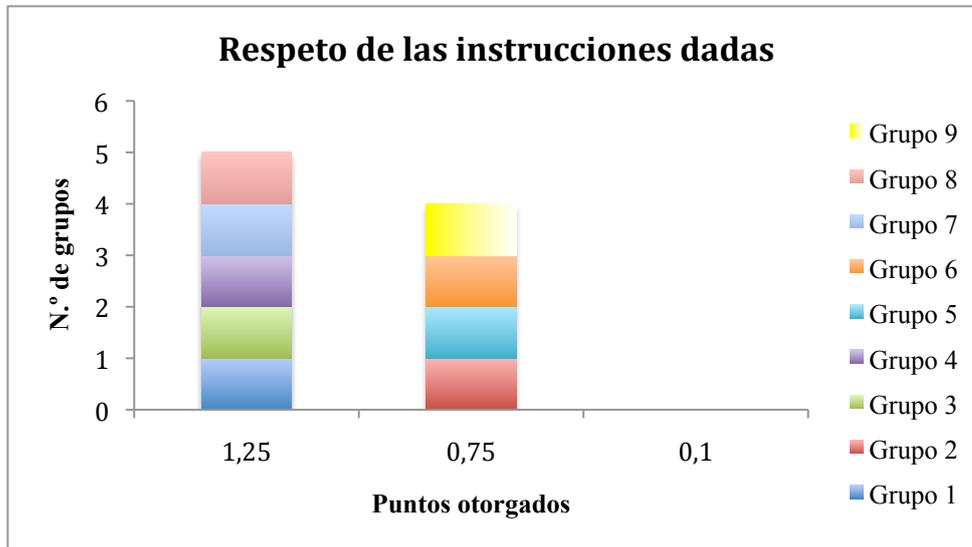
Tercer criterio de evaluación: Adecuación de la gramática



No obstante, si analizamos la corrección general de la gramática, en general es muy buena. Prácticamente todos los grupos dominan la gramática de niveles inferiores.

Cuarto criterio de evaluación: Respeto de las instrucciones dadas

La siguiente gráfica pone de manifiesto que los alumnos, en general, sí han seguido las pautas que les hemos dado a la hora de elaborar su folleto:



Todos los grupos han seguido, en mayor o menor medida, tanto la extensión como el número de frases por foto acordados. Por ello, estamos satisfechos con este parámetro.

Quinto criterio de evaluación: Originalidad y presentación

Si tenemos en cuenta tanto la originalidad como la presentación y claridad de los contenidos del folleto, hemos de fijarnos en la siguiente gráfica:



Sin lugar a dudas, podemos decir que todos los folletos son originales y tienen ideas creativas.

Para concluir este apartado, podemos decir que, con ayuda de estas ocho gráficas, hemos podido analizar visualmente la tarea final de cada grupo. De las nueve parejas y el trío que habíamos conformado, una pareja no nos entregó su folleto, por lo que pudimos analizar nueve. De cualquier modo, consideramos positivos los resultados obtenidos, siendo conscientes de que quizá no insistimos lo suficiente en que incluyeran ciertos aspectos. A la vista está que no los tuvieron en cuenta y eso ha influido, en cierto modo, en los resultados. No obstante, esto forma parte de nuestra innovación docente y valoramos tanto nuestra evaluación como la coevaluación de los alumnos positivamente y todos los grupos excepto uno obtendrían un notable o un sobresaliente.

Asimismo, hemos conseguido lo que nos proponíamos desde un primer momento: que los alumnos trabajasen los aspectos socioculturales a través de la producción escrita. Si bien es cierto que a los alumnos les cuesta redactar en francés, en líneas generales han realizado unas composiciones muy buenas, casi siempre incorporando lo que les pedíamos e, incluso, consultando su libro de texto y varios diccionarios para no equivocarse en la grafía, tiempo verbal, etc. Esto denota interés y motivación, y nos agrada sentir que han disfrutado, en cierto modo, de la tarea que les hemos encargado.

6. Conclusiones

Para finalizar nuestro trabajo, por un lado, cabe preguntarse si la metodología que hemos propuesto ha contribuido a cumplir los objetivos que nos planteábamos; por el otro, debemos valorar en qué medida ha mejorado esta intervención pedagógica nuestra innovación docente.

Si retomamos nuestro objetivo principal, trabajar los aspectos socioculturales en el aula de FLE a partir de la producción escrita, consideramos que podemos estar satisfechos con el trabajo realizado por los alumnos, tanto en el proceso como en los resultados. En general, se han mostrado interesados y motivados y, en todo momento, han colaborado para que tuviéramos una dinámica de clase óptima para llevar a cabo las diferentes actividades que teníamos programadas. De hecho, somos conscientes de que hemos sido muy ambiciosos planeando realizar hasta cinco actividades en una sola sesión. Sin embargo, como al final de cada sesión les teníamos preparada una canción como recompensa por su buen trabajo y comportamiento, hemos conseguido despertar su interés y captar su atención durante los cincuenta minutos, introduciéndoles poco a

poco en el mundo francófono, como nos proponíamos en el apartado 2. *Objetivos*, dos objetivos en sí dentro de este objetivo principal. Por todo ello, podemos valorar positivamente nuestra intervención.

Asimismo, teniendo en cuenta que la tarea final era muy completa e integraba todos los aspectos abordados en la unidad didáctica propuesta y dado que la totalidad de folletos turísticos excepto uno obtendría, según nuestra rúbrica de evaluación, una calificación de notable o sobresaliente, podemos afirmar con seguridad que la metodología que hemos propuesto ha contribuido a cumplir los objetivos que nos planteábamos. No obstante, no queremos perder de vista el detalle del apartado de la negación parcial, que probablemente no trabajamos lo suficiente y, por ello, la mayoría de los alumnos no se atrevió a incluirlo en su tarea final. Esto, sin duda, nos ha ayudado a aprender y, en el futuro, tendremos más cuidado para evitar que ocurra. Por tanto, hemos conseguido que redactaran un folleto turístico con las indicaciones que les hemos dado.

En cuanto al enfoque didáctico (orientado a la acción y con materiales eclécticos), nuestros estudiantes siempre han tenido presente que todos los contenidos que estábamos trabajando servían para hacer algo, es decir, no eran meramente teóricos sino que los estudiábamos siempre ligados a un fin, a poder realizar tareas con ellos. Además, los materiales que hemos empleado les han resultado novedosos y hemos conseguido verlos motivados, algo que, por otro lado, sus demás profesores nos han valorado considerablemente, pues no se muestran así en todas las asignaturas. Por ello, debemos poner de relieve el uso de estos materiales; se trata de un acierto, algo muy positivo y que nos ha ayudado en clase de FLE.

Si bien es cierto que –en mayor o menor medida–, siempre nos hemos sentido capaces de manejar el aula, esta intervención nos ha proporcionado mucha confianza en nosotros mismos, por lo que ahora nos sentimos aún más capacitados para hacerlo. En algunos momentos, hemos sido hábiles a la hora de improvisar o, incluso, de acortar o alargar una actividad en función de las necesidades y circunstancias de nuestro grupo de alumnos. Esto sería extrapolable a cualquier otro grupo.

Por todo lo anterior, podemos asegurar que esta intervención ha dado sus frutos tanto a nivel personal como profesional: nos ha servido para mejorar como docentes, para aumentar nuestra confianza en el aula, para conocer mejor a los estudiantes de 3º ESO gracias al contacto directo que hemos tenido con ellos y, finalmente, para valorar todas las horas de trabajo que lleva detrás cualquier intervención pedagógica.

7. Bibliografía

- Abdallah-Pretceille, M. (1998). Apprendre une langue, apprendre une culture, apprendre l'altérité. *Les Cahiers Pédagogiques*, 360, 49-51.
- Byram, M. y Zarate, G. (1997). *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. París: Cle International.
- Castellotti, V. y De Carlo, M. (1995). *La formation des enseignants de langue*. París: Cle International.
- *Classroomscreen*. (22 de marzo de 2019). Recuperado de <https://classroomscreen.com/>.
- Colegio La Inmaculada. Puerta de Hierro (2019). Proyecto Educativo de Centro.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A.
- Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, núm. 118, de 20 de mayo de 2015, pp. 97858 a 97921. Recuperado de https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF.
- El blog de la Fundéu (7 de junio de 2018). *Consejo de ¿ministras?* Recuperado de <https://www.fundeu.es/blog/consejo-de-ministras/>.
- Guillén, C., Carlo M. & Ducrot, J. (2010). *Francés. Complementos de formación disciplinar* (1ª ed., Formación del profesorado. Educación Secundaria 7, v.1). Barcelona: Graó.
- Maldonado, C. (2004). *Diccionario didáctico DICO*. (6ª ed.) España: SM. pp. 426, 427, 430, 431, 434.

- Noutchié, N. J. (2003). *Civilisation progressive de la francophonie: Intermédiaire*. París: CLE international.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 25, de 29 de enero de 2015, pp. 6986 a 7003. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65/dof/spa/pdf>.
- Organisation internationale de la Francophonie. (22 de mayo de 2019), *Qu'est-ce que la francophonie ?* Recuperado de <https://www.francophonie.org/-Qu-est-ce-que-la-Francophonie-72-.html>.
- *Plickers* (15 de marzo de 2019). Recuperado de <https://www.plickers.com/library>.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, núm. 3, de 3 de enero de 2015, pp. 169 a 546. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>.
- Risager, K. (2001). La enseñanza de idiomas y el proceso de integración europea. En M. Byram y M. Fleming (Eds.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (pp. 242-253). Madrid: Cambridge University Press.
- Tirokdo. (6 de abril de 2019). *Tirer au sort avec une roulette*. Recuperado de <https://www.tirokdo.com/tirage-au-sort/roulette-tirage>.
- University of Minnesota. (12 de marzo de 2019). *L'étoile du Nord*. Recuperado de <https://languagecenter.cla.umn.edu/lc/FrenchSite1022/PREPXWorldmapie.html>.
- *YouTube* (11 de marzo de 2019). Recuperado de <https://www.youtube.com/>.

8. Anexos

Anexo 1.1

QUESTIONS

ALL ANSWERED 

1. J'irai en vacances ____ Libye.

- A à
- B en
- C au
- D aux



2. Il va souvent ____ Mexique ; c'est pour cela qu'il connaît très bien le pays.

- A à
- B en
- C au
- D aux



3. Le reportage à la télé porte sur un voyage ____ Israël.

- A à
- B en
- C au
- D aux



4. Je connais déjà ma prochaine destination de vacances : je vais ____ Algérie

- A à
- B en
- C au
- D aux



5. Plus de vingt-trois millions de personnes habitent ____ Taïwan.

- A à
- B en
- C au
- D aux



Anexo 1.2

QUESTIONS

ALL ANSWERED 

On parle français dans quels pays ?

100%

- A Au Portugal, en Russie et en Inde
- B En Suisse, au Maroc et à Madagascar
- C En Suède, aux États-Unis et en Indonésie
- D Au Brésil, au Danemark et en Israël

La Commission européenne se trouve à...

85%



- A Tel Aviv
- B Madrid
- C Bruxelles
- D Paris

Les lémuriens sont originaires de quel pays ?

100%



- A De Madagascar
- B Du Vietnam
- C Du Maroc
- D De la République Démocratique du Congo

Où est-ce qu'on mange de la fondue ?

69%



- A En Suisse
- B En Belgique
- C En Haïti
- D Aux Pays-Bas

Quelles sont les langues officielles au Canada ?

86%

- A Anglais et allemand
- B Anglais et français
- C Espagnol et français
- D Allemand et espagnol

Anexo 2

Quelques lieux qui ont marqué l'histoire de France

Rouen

En 1419, pendant la guerre de Cent Ans, cette ville de Normandie passe sous le contrôle des Anglais, en guerre contre le royaume de France. Le 30 mai 1431, Jeanne d'Arc y est brûlée vive, car elle a délivré Orléans des Anglais et permis à Charles VII de se faire **sacrer** roi de France.



Reims

En 496, le Mérovingien Clovis devient le « roi des Francs », en Gaule du Nord. Pour obtenir le soutien des **évêques** et des chrétiens, il se fait baptiser à Reims.



Verdun

En 1916, la France est en guerre contre l'Allemagne. Les Allemands lancent une attaque à l'est de la France. Une bataille de plusieurs mois a lieu à Verdun. Elle fait plus de 300 000 morts. C'est une victoire importante pour la France.

Versailles

À partir de 1678, Louis XIV, le Roi-Soleil, fait construire à Versailles un gigantesque palais pour y vivre entouré de sa **cour**.



Châteaux de la Loire

Durant la Renaissance, les rois et les grands seigneurs se font construire de magnifiques châteaux au bord de la Loire. Le château de Chambord est ainsi bâti par le roi François I^{er}, au XVI^e (16^e) siècle.



Alésia

En 58 avant
Jules César
à la con
Plusie
so
y

LE TOUR DE L'HISTOIRE DE FRANCE

PRÉHISTOIRE



Grotte ornée de **Lascaux**, en Dordogne. Art pariétal paléolithique qui date d'environ 18.000 à 17.000 ans avant J.-C.

Alignements de **Carnac**
(en Bretagne) pendant le
Néolithique. Environ 2900
menhires qui datent de
6000-2000 ans avant J.-C.

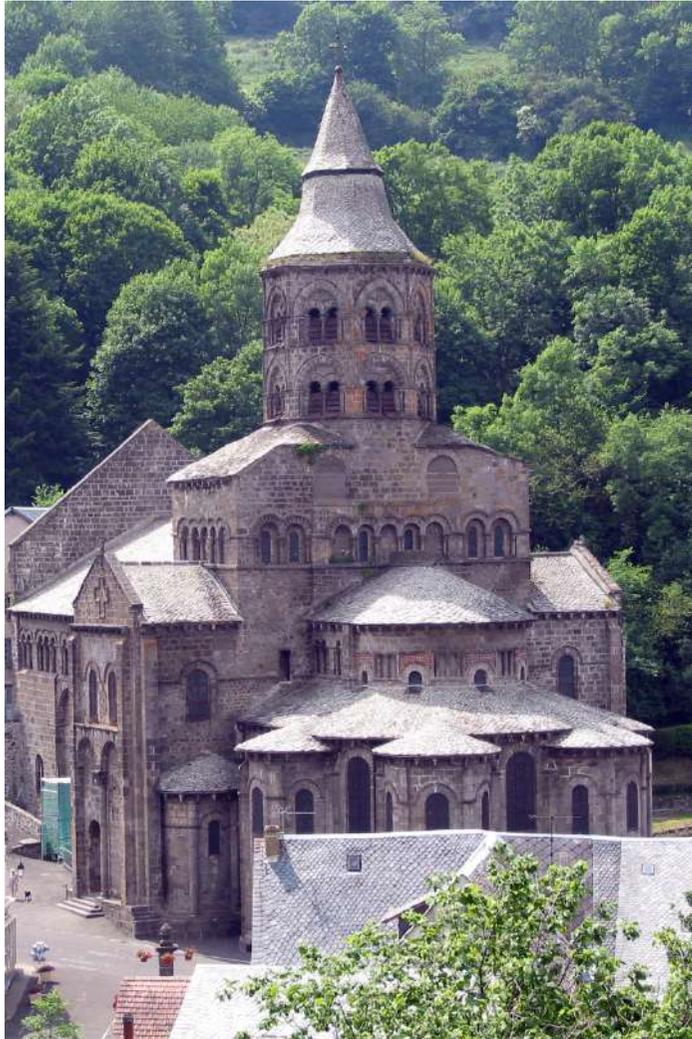


SITES GALLO-ROMAINS

Pont du Gard est une construction romaine aux alentours de la ville de Nîmes servant à conduire l'eau pendant presque 50 kilomètres.

La ville de Nîmes compte avec des **arènes** qui datent de l'an 27 avant J.-C.





Le Moyen Âge

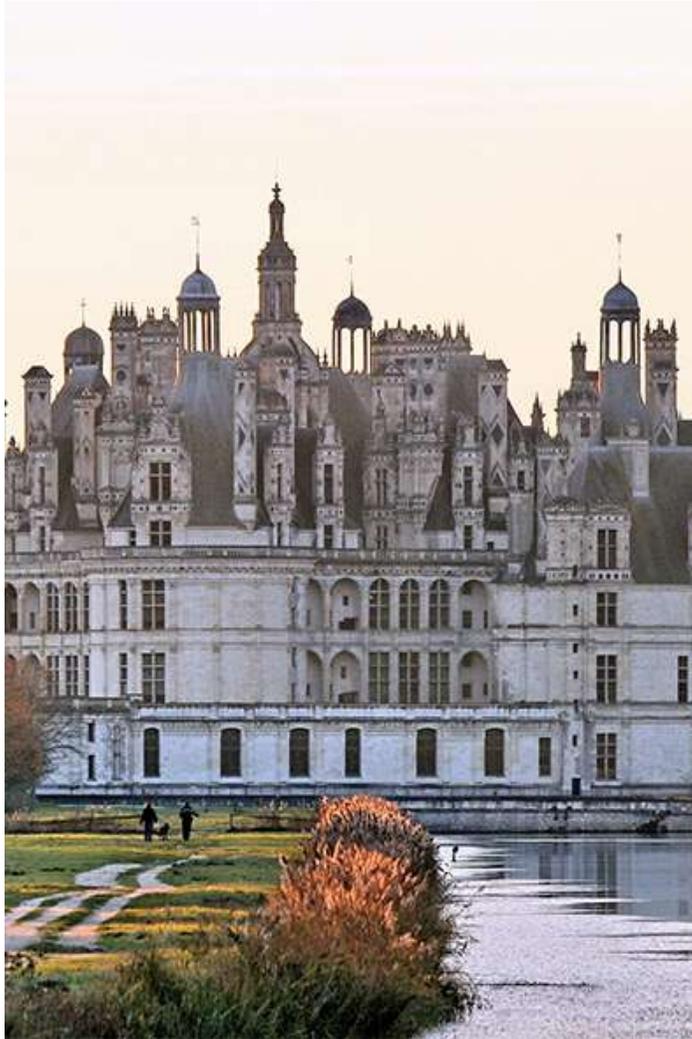
Deux magnifiques exemples de l'architecture médiévale en France:
La cité de Carcassonne (PACA) et l'église d'Orcival (Auvergne-
Rhône-Alpes), construite en 1146.

L'ART GOTHIQUE

La cathédrale d'Amiens (1220-1269) dans l'ancienne Picardie est un des meilleurs exemples de l'art gothique en France.

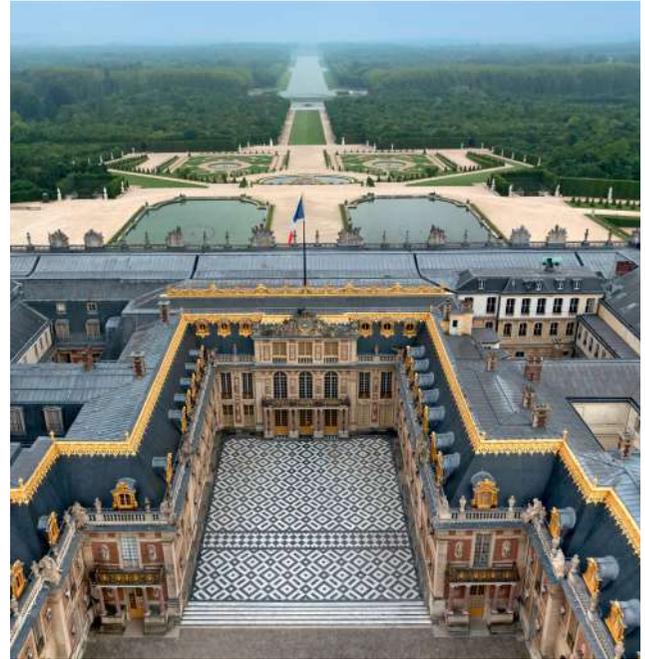
La Sainte-Chapelle à Paris fut édifiée à la demande de Saint Louis, entre 1241 et 1248 pour abriter la Sainte Couronne d'épines et un morceau de la vraie Croix.





LA RENAISSANCE

François I^{er} ordonna construire ces deux pavillons de chasse (Chambord et Chenonceau) sur la Loire entre 1513 et 1539.



LE BAROQUE

Le Château de Versailles, ancien pavillon de chasse de Louis XIII, fut aménagé par Louis XIV en cour royale en 1678.

LE NÉOCLASSICISME

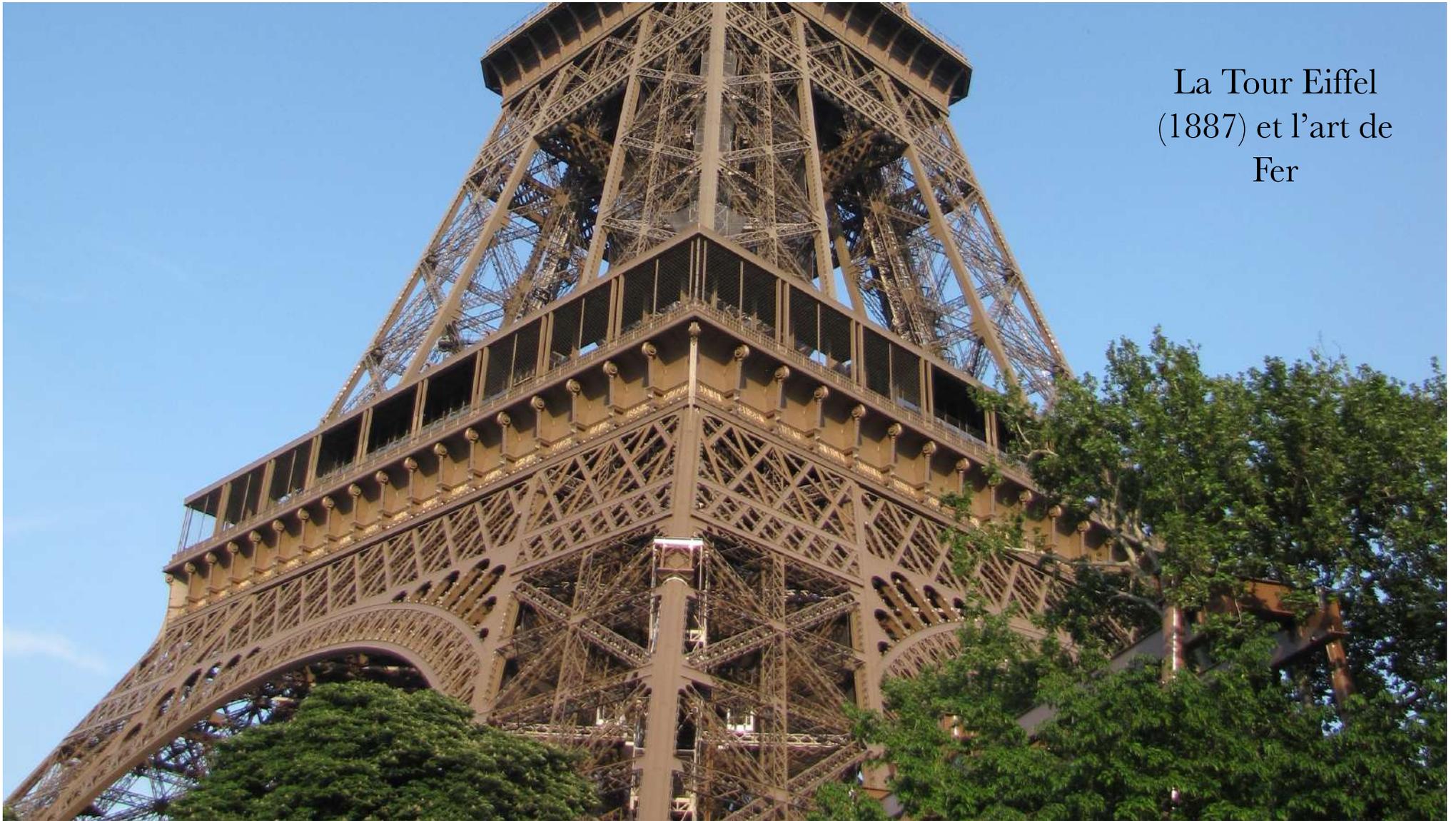
Le Panthéon de Paris
(1790)

“Aux Grands Hommes, La Patrie
Reconnaissante”

Vous y trouverez le pendule de Foucault
qui prouve la rotation de la Terre.



LE MODERNISME DE GUIMARD



La Tour Eiffel
(1887) et l'art de
Fer

LE XX^e SIÈCLE

La Pyramide du Louvre de Ming Pei (1989)

La Bibliothèque Nationale de France (BNF), inaugurée en 1994.

Le Quartier des Affaires de la Défense à Paris fut édifié dans les années 1960.

Le Centre d'Art Moderne Georges Pompidou qui date de 1977.



Anexo 3

Module 1: Les paysages français





À la découverte de la géographie de la
France à travers ses paysages



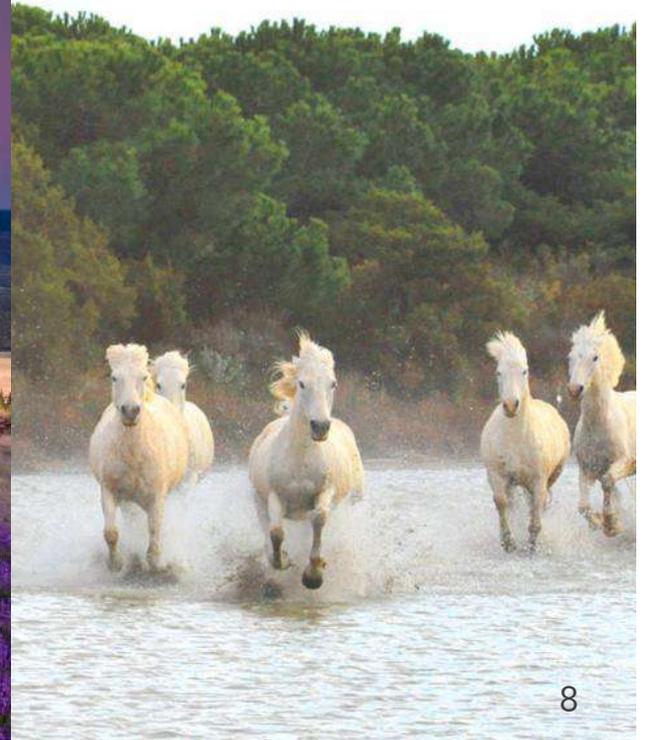
3



4

Crédit Photo: iStock - Maxhomand







9



10

© JACK BRAUER

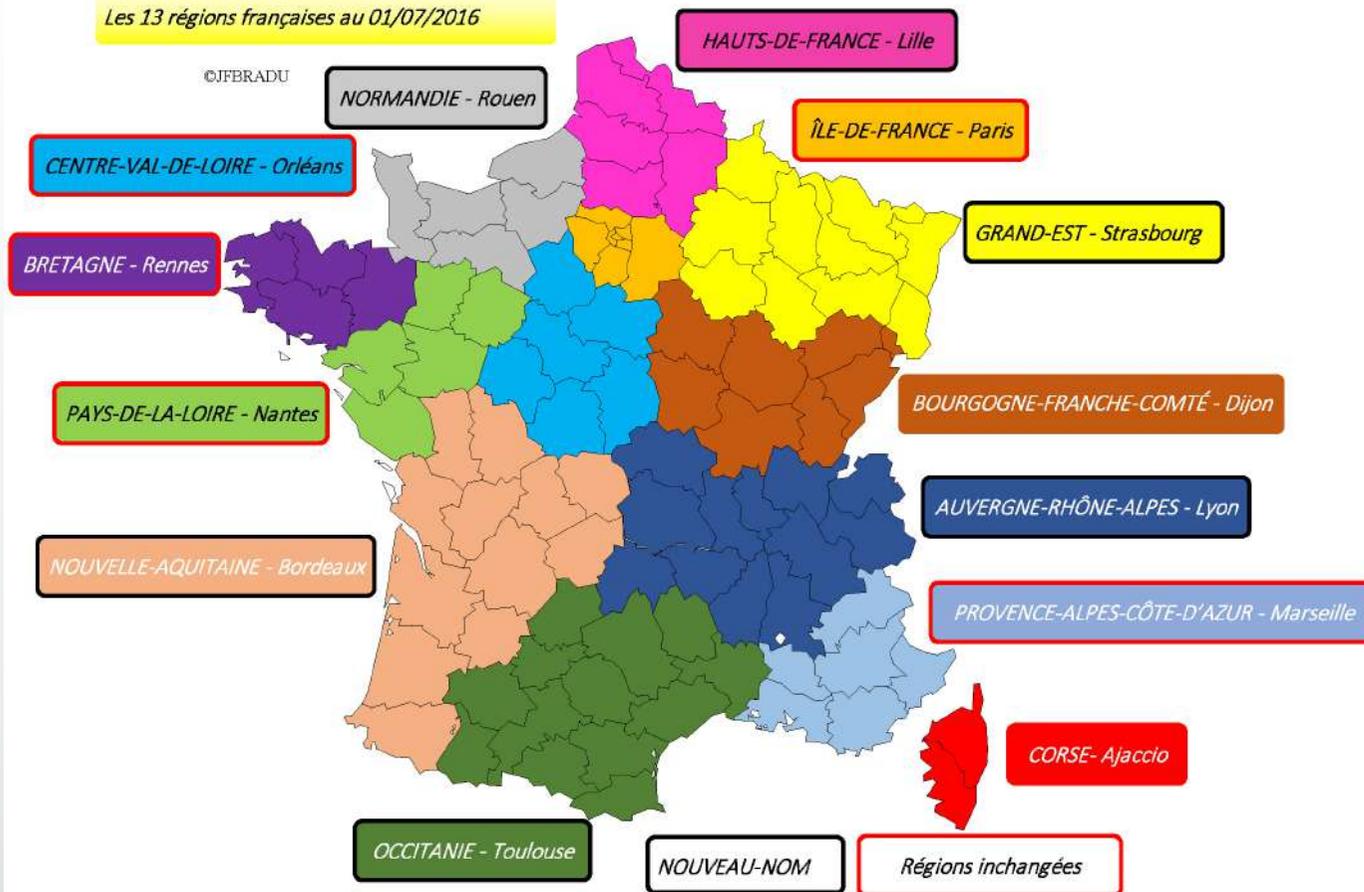


11



Les 13 régions françaises au 01/07/2016

©JFBRADU



Les principales villes de France et les nouvelles régions métropolitaines.



5



6



7



8

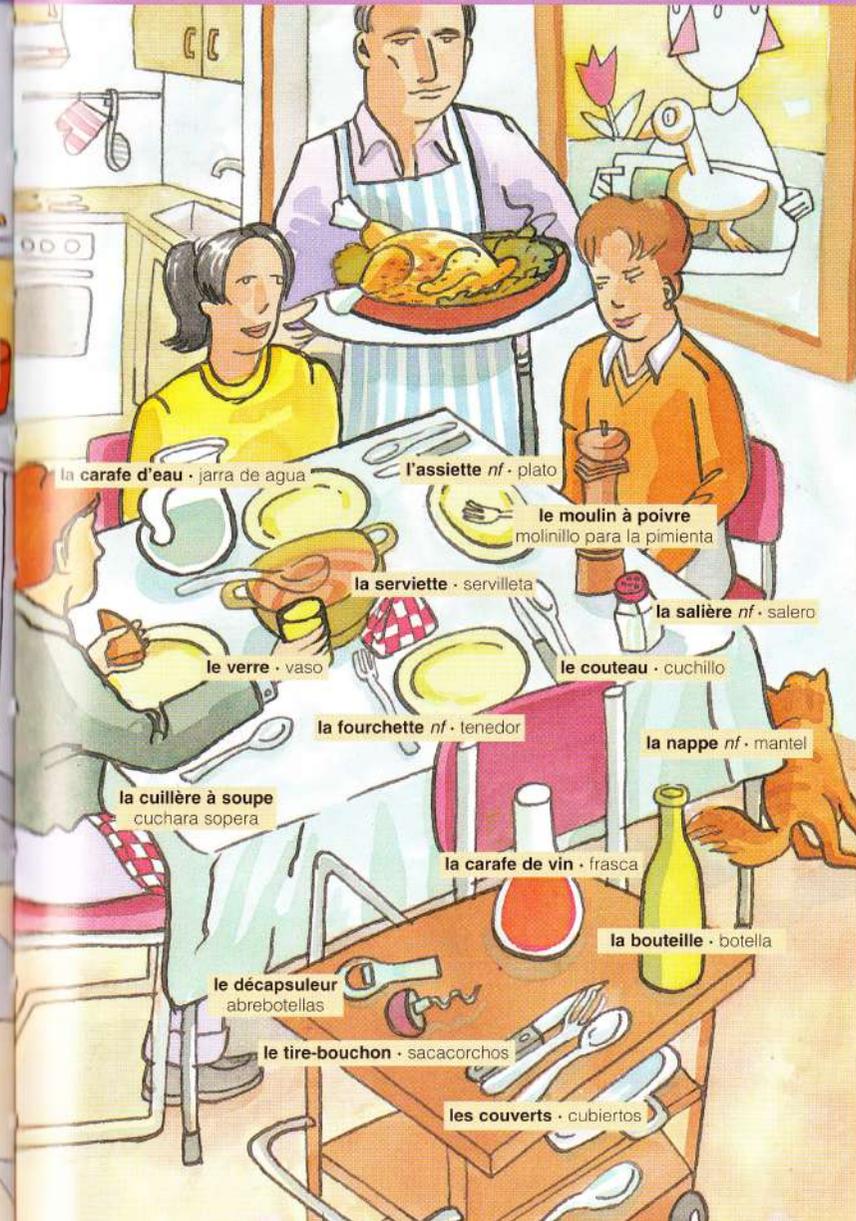


10

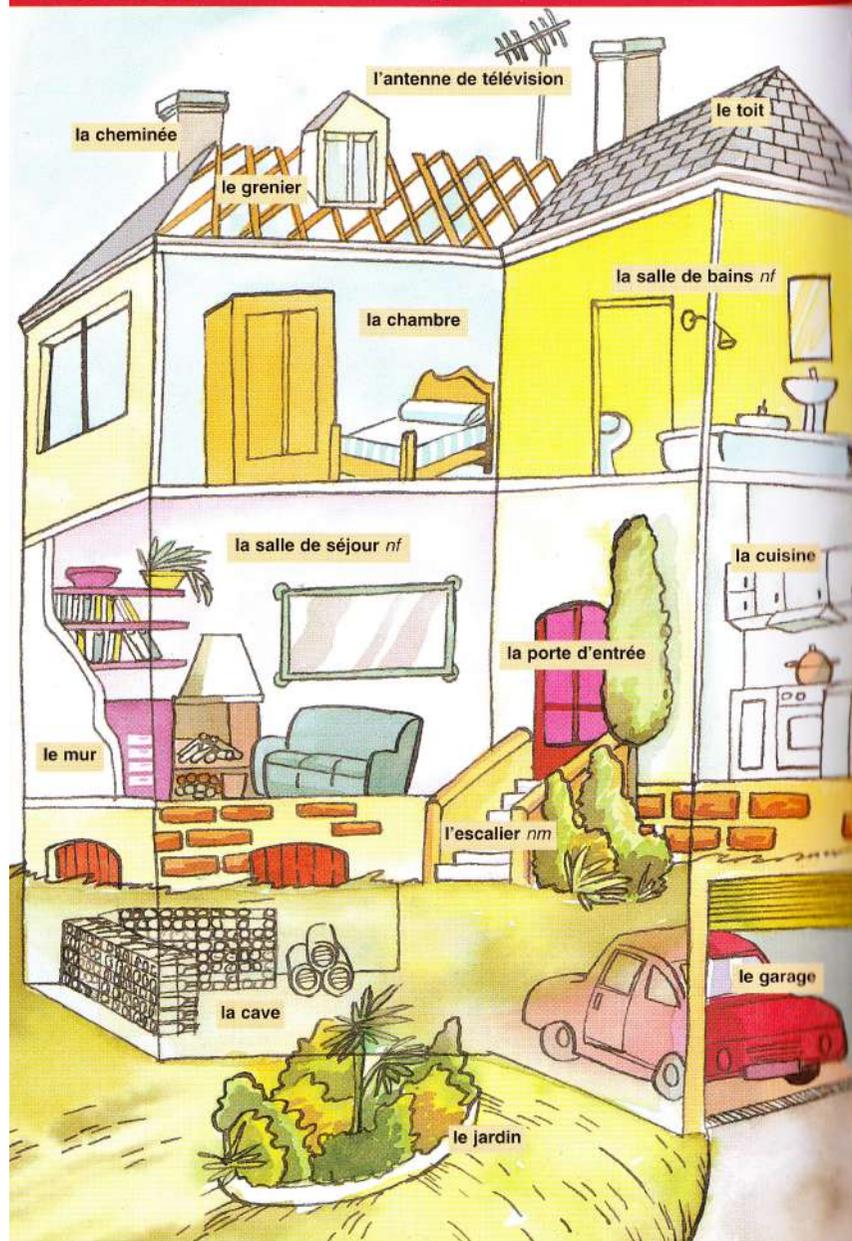


9

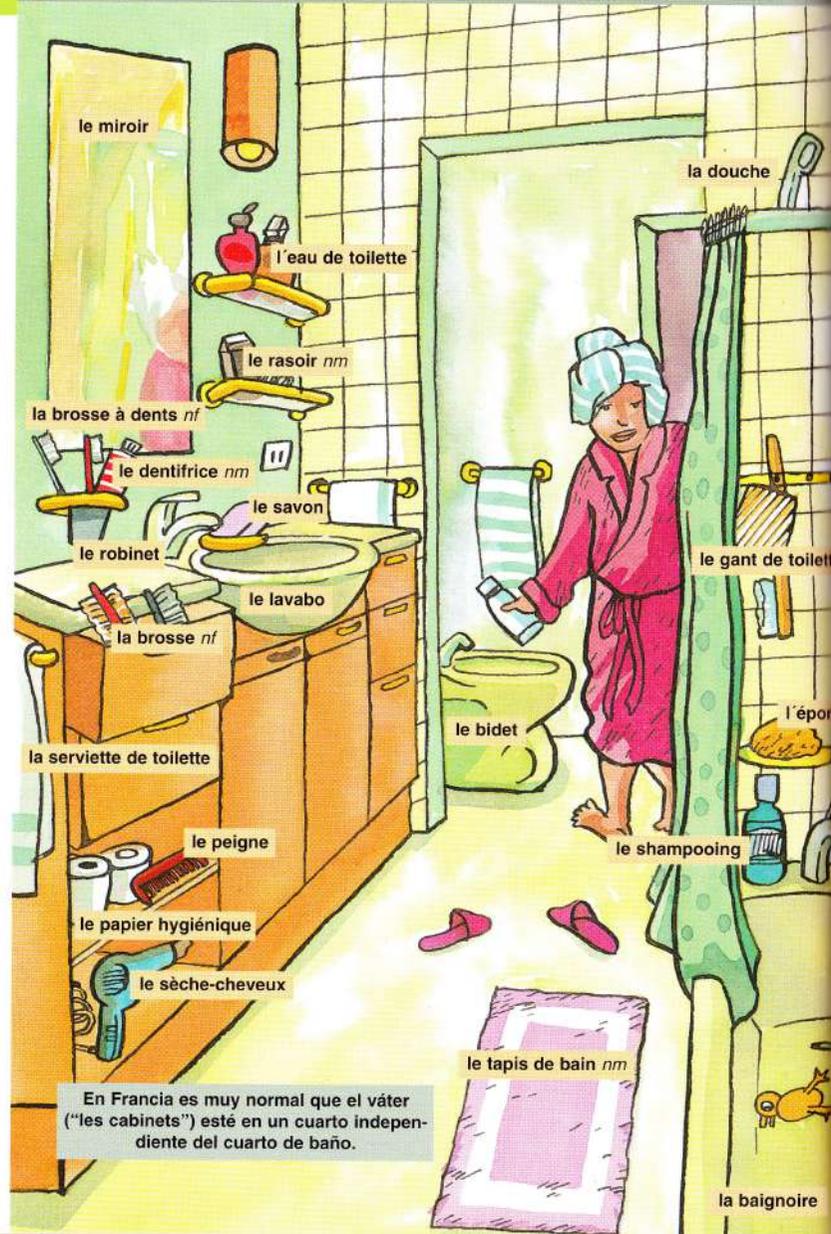
Anexo 4.1



Anexo 4.2



Anexo 4.3



Anexo 5.1

Trouvez les mots qui se cachent derrière ces lettres et faites une phrase à l'oral:

1. **BNTSDZT**
2. **KZUZAN**
3. **KHS**
4. **SHQNHQ**
5. **BZMZOD**
6. **BGZLAQD**
7. **SZOHR**
8. **FZQZFD**
9. **BTHKKDQD**
10. **UDQQD**
11. **RGZLONNHMF**
12. **ZQLNHQD**
13. **BZQZED**
14. **DZT CD SNHKDSSD**
15. **DONMFD**
16. **ZRRHRRD**
17. **ANTSDHKKD**
18. **ENTQBGDSSD**
19. **KZLOD**
20. **GNQMNFD**

Anexo 5.2

Trouvez les mots qui se cachent derrière ces lettres et faites une phrase à l'oral:

1. **COUTEAU: BNTSDZT**
2. **LAVABO: KZUZAN**
3. **LIT: KHS**
4. **TIROIR: SHQNHQ**
5. **CANAPE: BZMZOD**
6. **CHAMBRE: BGZLAQD**
7. **TAPIS: SZOHR**
8. **GARAGE: FZQZFD**
9. **CUILLERE: BTHKKDQD**
10. **VERRE: UDQQD**
11. **SHAMPOOING: RGZLONNHMF**
12. **ARMOIRE: ZQLNHQD**
13. **CARAFE: BZQZED**
14. **EAU DE TOILETTE: DZT CD SNHKDSSD**
15. **EPONGE: DONMFD**
16. **ASSIETTE: ZRRHRRD**
17. **BOUTEILLE: ANTSDHKKD**
18. **FOURCHETTE: ENTQBGDSSD**
19. **LAMPE: KZLOD**
20. **HORLOGE: GNQMNFD**

Anexo 6.1

Anexo 6.2

Généralités

Pour les pays, on utilise :

1. En

- **Pour les pays qui se terminent par un -e sauf le Mexique, le Belize, le Cambodge, le Mozambique et le Zimbabwe.**

Ex. : **En** France, **En** Belgique, **En** Italie

En français on dit que ce sont des pays féminins.

- **Pour tous les pays commençant par une voyelle :**

Ex. : **En** Uruguay, **En** Iran

- **Pour les grandes îles :**

Ex. : **En** Corse, **En** Nouvelle-Calédonie, **En** Guadeloupe (ou *à la G.*)

2. Au

- **Pour les pays qui se terminent par une autre voyelle différente de -e ou une consonne.**

Ex. : **Au** Canada, **Au** Portugal, **Au** Maroc, **Au** Honduras

En français on dit que ce sont des pays masculins.

3. Aux

- **Pour les pays qui sont toujours au pluriel.**

Ex. : **Aux** Pays-Bas, **Aux** Etats-Unis, **Aux** Philippines.

- **Pour les archipels.**

Ex. : **Aux** Antilles, **Aux** Canaries.

4. À

- **Pour les petites îles proches de la France.**

Ex. : **À** Chypre, **À** Malte.

- **Pour les grandes îles éloignées**

Ex. : **À** Madagascar, **À** Cuba, **À** la Guadeloupe (ou *en G.*).

Anexo 7.1

Les pays du monde

Repérez les noms de quelques pays où on parle français



Haïti

Cambodge

Algérie

Maroc

Guadeloupe

Canada

Vietnam

N-Calédonie

France

Luxembourg

Cameroun

Suisse

Madagascar

Rép.Dem.Cong

Belgique

Anexo 7.2

Les pays du monde

Repérez les noms de quelques pays où on parle français



- | | | |
|------------|-------------|--------------|
| Haïti | Canada | Cameroun |
| Cambodge | Vietnam | Suisse |
| Algérie | N-Calédonie | Madagascar |
| Maroc | France | Rép.Dem.Cong |
| Guadeloupe | Luxembourg | Belgique |

Anexo 8

QUESTIONS

ALL ANSWERED 

1. Bientôt, je vais ____ Canada
avec des amis.

95%

- A à
- B en
- C au
- D aux

2. Nous revenons ____ Portugal
avec plein de souvenirs.

86%

- A à
- B en
- C au
- D aux

3. Si tu veux, on fait nos courses
____ Suisse.

100%

- A à
- B en
- C au
- D aux

4. Cet été ils se rencontrent ____
Luxembourg.

100%

- A à
- B en
- C au
- D aux

5. Demain, mon amie part ____
Espagne

95%

- A à
- B en
- C au
- D aux

Anexo 9

Exercice de grammaire

1. Paul c'est le père de Marie. C'est _____ père.
2. Vous portez des lunettes. Ce sont _____ lunettes.
3. Anaïs c'est la grand-mère de Damien. C'est _____ grand-mère.
4. Les parents de Margaux ont une voiture. C'est _____ voiture.
5. Hortense et sa sœur ont un chien. C'est _____ chien.
6. J'ai un stylo. C'est _____ stylo.
7. Tu as un portable. C'est _____ portable.
8. Nous avons tous des chaussures. Ce sont _____ chaussures.

Anexo 10

Combien de possesseurs ?

1 : mon/ma/mes
ton/ta/tes
son/sa/ses

+1 : notre/nos
votre/vos
leur/leurs

**Combien de choses sont possédées ?
Quel genre ?**

1 : mon (masc.)/ma (fém.)
ton (masc.)/ta (fém.)
son (masc.)/sa (fém.)
notre
votre
leur

+1 : mes
tes
ses
nos
vos
leurs

Anexo 11

- ✓ ① Je suis entrée ^{par} la porte d'entrée
- ✓ ② J'achèterai une lampe neuve.
- ✓ ③ ~~Je suis~~ Il est monté à la porte d'entrée pour l'escalier
- ✓ ④ ~~Je~~ Je me suis lavée dans la baignoire
- ✓ ⑤ Je me suis habillée dans ma chambre

Très bien!

cheveux

- ✓ Ma sœur s'est lavée les cheveux avec le shampooing
- ✓ Je me regarde dans le miroir
- ✓ Je bois l'eau du verre

de

Bien!

- ✓ • Je prends ~~en~~ ^{le} goûter à la cuisine
- ✓ • Ma mère fait les tâches domestiques à la maison
- ✓ • Ils sont dans leur chambre
-

Bien!

- ✓ Mon père est à la cuisine avec ~~la~~ ^{le} lave-linge
- ✓ Je mets la table aujourd'hui
- ✓ ~~Ma~~ ^{Mon} frère a fait le repas
- ✓ Séchez la vaisselle en ce moment, Luis!

Bien ☺

- ✓ Je me réveillée^{sus} et je suis allée à la cuisine
- ✓ Je me suis douchée dans la salle de bain avec le sham-
shampooing.
- ✓ Dans la salle de séjour je passe des temps avec
ma fiancée du
- ✓ Dans la cuisine je fais le repas avec ma mère.

Très bien 😊

- ✓
✓
✓
✓
- je prenais ~~une~~ en un verre de l'ambire.
 - je voulais les couverts
 - ma mère achetait la poêle
 - mon père voulait la coupe de vin

Très bien!!

Continue!

Anexo 12

Bella Maître Gims

Bella, Bella
Bella, Bella
Ooh Bella, ooh Bella
Ooh Bella, ooh Bella

Elle répondait au nom de "Bella"
Les gens du coin ne voulaient pas la cher-lâ
Elle faisait trembler tous les villages
Les gens me disaient, "Méfie-toi de cette fille-là"

Elle répondait au nom de "Bella"
Les gens du coin ne voulaient pas la cher-lâ
Elle faisait trembler tous les villages
Les gens me disaient, "Méfie-toi de cette fille-là"

C'était un phénomène, elle n'était pas humaine
Le genre de femme qui change le plus grand délinquant
en gentleman
Une beauté sans pareille,
Tout le monde veut s'en emparer
Sans savoir qu'elle les mène en bateau
Hypnotisés, on pouvait tout donner
Elle n'avait qu'à demander, puis aussitôt on démarrerait
On cherchait à l'impressionner, à devenir son préféré
Sans savoir qu'elle les mène en bateau
Mais quand je la vois danser le soir
J'aimerais devenir la chaise sur laquelle elle s'assoit
Ou moins que ça, un moins que rien
Juste une pierre sur son chemin

Elle répondait au nom de "Bella"
Les gens du coin ne voulaient pas la cher-lâ
Elle faisait trembler tous les villages
Les gens me disaient, "Méfie-toi de cette fille-là"

Elle répondait au nom de "Bella"
Les gens du coin ne voulaient pas la cher-lâ
Elle faisait trembler tous les villages
Les gens me disaient, "Méfie-toi de cette fille-là"

Oui, c'est un phénomène qui aime hanter nos rêves
Cette femme était nommée "Bella la peau dorée"
Les femmes la haïssaient, toutes la jalousaient
Mais les hommes ne pouvaient que l'aimer
Elle n'était pas d'ici, ni facile, ni difficile
Synonyme de "magnifique", à ses pieds, que des disciples
Qui devenaient vite indécis, tremblants comme des feuilles
Elle te caressait sans même te toucher
Mais quand je la vois danser le soir
J'aimerais devenir la chaise sur laquelle elle s'assoit
Ou moins que ça, un moins que rien
Juste une pierre sur son chemin

Elle répondait au nom de "Bella"
Les gens du coin ne voulaient pas la cher-lâ
Elle faisait trembler tous les villages
Les gens me disaient, "Méfie-toi de cette fille-là"

Elle répondait au nom de "Bella"
Les gens du coin ne voulaient pas la cher-lâ
Elle faisait trembler tous les villages
Les gens me disaient, "Méfie-toi de cette fille-là"

Allez, fais-moi tourner la tête, hé-hé
Tourner la tête, héhé
Rends-moi bête comme mes ieds-p', hé-hé
Bête comme mes ieds-p', héhé
Je suis l'ombre de ton ien-ch', hé-hé
L'ombre de ton ien-ch', héhé
Fais-moi tourner la tête, hé-hé
Tourner la tête, héhé
Fais-moi tourner la tête, hé-hé
Tourner la tête, héhé
Rends-moi bête comme mes ieds-p', hé-hé
Bête comme mes ieds-p', héhé
Je suis l'ombre de ton ien-ch', hé-hé
L'ombre de ton ien-ch', héhé
Fais-moi tourner la tête, hé-hé
Tourner la tête, héhé

Elle répondait au nom de "Bella"
Les gens du coin ne voulaient pas la cher-lâ
Elle faisait trembler tous les villages
Les gens me disaient, "Méfie-toi de cette fille-là"

Elle répondait au nom de "Bella"
Les gens du coin ne voulaient pas la cher-lâ
Elle faisait trembler tous les villages
Les gens me disaient, "Méfie-toi de cette fille-là"
Elle répondait au nom de "Bella"
Les gens du coin ne voulaient pas la cher-lâ
Elle faisait trembler tous les villages
Les gens me disaient, "Méfie-toi de cette fille-là"
Elle répondait au nom de "Bella"
Les gens du coin ne voulaient pas la cher-lâ
Elle faisait trembler tous les villages
Les gens me disaient, "Méfie-toi de cette fille-là"

Anexo 13.1

La bohème 🎵

Charles Aznavour

Je vous parle d'un temps que les moins de vingt ans
Ne peuvent pas connaître
Montmartre en ce temps-là
Accrochait ses lilas
Jusque sous nos fenêtres
Et si l'humble garni
Qui nous servait de nid
Ne payait pas de mine
C'est là qu'on s'est connu
Moi qui criait famine
Et toi qui posais nue

La bohème
La bohème
Ça voulait dire
On est heureux
La bohème
La bohème
Nous ne mangions
Qu'un jour sur deux

Dans les cafés voisins
Nous étions quelques-uns
Qui attendions la gloire
Et bien que miséreux
Avec le ventre creux
Nous ne cessions d'y croire
Et quand quelque bistro
Contre un bon repas chaud
Nous prenait une toile
Nous récitons des vers
Groupés autour du poêle
En oubliant l'hiver

La bohème
La bohème
Ça voulait dire
Tu es jolie
La bohème
La bohème
Et nous avons tout du génie

Souvent il m'arrivait
Devant mon chevalet
De passer des nuits blanches
Retouchant le dessin
De la ligne d'un sein
Du galbe d'une hanche
Et ce n'est qu'au matin
Qu'on s'asseyait enfin
Devant un café-crème
Epuisés mais ravis
Fallait-il que l'on s'aime
Et qu'on aime la vie

La bohème
La bohème
Ça voulait dire
On a vingt ans
La bohème
La bohème
Et nous vivions de l'air du temps

Quand au hasard des jours
Je m'en vais faire un tour
À mon ancienne adresse
Je ne reconnais plus
Ni les murs, ni les rues
Qui ont vu ma jeunesse
En haut d'un escalier
Je cherche l'atelier
Dont plus rien ne subsiste
Dans son nouveau décor
Montmartre semble triste
Et les lilas sont morts

La bohème
La bohème
On était jeunes
On était fous
La bohème
La bohème
Ça ne veut plus rien dire du tout

Anexo 13.2

La bohème 🎵

Charles Aznavour

Je vous parle d'un temps que les moins de vingt ans
Ne peuvent pas connaître
Montmartre en ce temps-là
Accrochait ses lilas
Jusque sous nos fenêtres
Et si l'humble garni
Qui nous servait de nid
Ne payait pas de mine
C'est là qu'on s'est connu
Moi qui criait famine
Et toi qui posais nue

La bohème
La bohème
Ça voulait dire
On est heureux
La bohème
La bohème
Nous **ne** mangions
Qu'un jour sur deux

Dans les cafés voisins
Nous étions quelques-uns
Qui attendions la gloire
Et bien que miséreux
Avec le ventre creux
Nous ne cessions d'y croire
Et quand quelque bistrot
Contre un bon repas chaud
Nous prenait une toile
Nous récitons des vers
Groupés autour du poêle
En oubliant l'hiver

La bohème
La bohème
Ça voulait dire
Tu es jolie
La bohème
La bohème
Et nous avons tout du génie

Souvent il m'arrivait
Devant mon chevalet
De passer des nuits blanches
Retouchant le dessin
De la ligne d'un sein
Du galbe d'une hanche
Et ce **n'**est **qu'**au matin
Qu'on s'asseyait enfin
Devant un café-crème
Epuisés mais ravis
Fallait-il que l'on s'aime
Et qu'on aime la vie

La bohème
La bohème
Ça voulait dire
On a vingt ans
La bohème
La bohème
Et nous vivions de l'air du temps

Quand au hasard des jours
Je m'en vais faire un tour
À mon ancienne adresse
Je **ne** reconnais **plus**
Ni les murs, ni les rues
Qui ont vu ma jeunesse
En haut d'un escalier
Je cherche l'atelier
Dont **plus rien ne** subsiste
Dans son nouveau décor
Montmartre semble triste
Et les lilas sont morts

La bohème
La bohème
On était jeunes
On était fous
La bohème
La bohème
Ça **ne** veut **plus rien** dire du tout

Anexo 14

QUESTIONS

ALL ANSWERED 

Combien de négations y a-t-il dans cette strophe ? (Deuxième strophe)

100%

La bohème
La bohème
Ça voulait dire
On est heureux
La bohème
La bohème
Nous ne mangions
Qu'un jour sur deux

- A Trois
- B Aucune
- C Une
- D Deux

Combien de négations y a-t-il dans cette strophe ? (Troisième strophe)

90%

[...]
Et quand quelque bistro
Contre un bon repas chaud
Nous prenait une toile
Nous réceptions des vers
Groupés autour du poêle
En oubliant l'hiver

- A Deux
- B Une
- C Aucune
- D Trois

Combien de négations y a-t-il dans cette strophe ? (Cinquième strophe)

70%

[...]
Et ce n'est qu'au matin
Qu'on s'asseyait enfin
Devant un café-crème
Épuisés mais ravis
Fallait-il que l'on s'aime
Et qu'on aime la vie

- A Deux
- B Une
- C Aucune
- D Trois

Combien de négations y a-t-il dans cette strophe ? (Septième strophe)

33%

Quand au hasard des jours
Je m'en vais faire un tour
À mon ancienne adresse
Je ne reconnais plus
Ni les murs, ni les rues
Qui ont vu ma jeunesse
[...]

- A Une
- B Trois
- C Deux
- D Aucune

Combien de négations y a-t-il dans cette strophe ? (Huitième strophe)

100%

La bohème
La bohème
On était jeunes
On était fous
La bohème
La bohème
Ça ne veut plus rien dire du tout

- A Deux
- B Aucune
- C Trois
- D Une

Anexo 15



Fait par
Carmen Hernandez
et
Rosario Aleces.

K
I
N
S
H
A
S
A



LE LAC NA VALLÉE



Le paysage de Kinshasha a été très beau, exotique et naturel.

Nous avons apprécié ^{les} jours à Kinshasha.



Pour Carmen: Mon animal préféré a été le bonobo

Pour Rosario: Mon animal préféré a été le lion



KINSHASA

est en Rep. dem. Congo.



LE JARDIN BOTANIQUE



LES ROUTES À KINSHASA

Nous sommes allées au Jardin Botanique, le jardin a été un lieu très tranquille et agréable.

Les routes à Kinshasa ont été très belles.

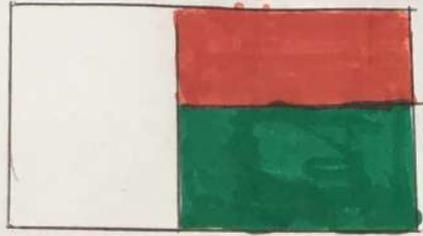
KINSHASA



La maison de Kinshasha est celle-ci.

Le dernier été, nous ^{avons été à} sommes ~~été~~ en la maison, c'est très belle, et grande, la maison est blanche et marron.

La cuisine est très grande. Elle avait un lave-linge, un tiroir, un eau-vaisselle et un réfrigérateur. Le salon était très agréable, il y avait un canapé, une table, un téléviseur et un fauteuil. La salle de bains ^{était} petite. Il y avait un miroir, une baignoire et un bidet.



Madagascar



Nous sommes allées à Madagascar. Ce pays se trouve en Afrique.

Ce pays est connu pour:



Le plat typique associé à ce pays est la Romazond.



On utilise les épices dans la cuisine malgache.



Les animaux importants que on peut trouver dans ce pays sont le caméléon et les lémuriers.

Pendant que nous étions à Madagascar, nous avons joué avec les lémuriers.



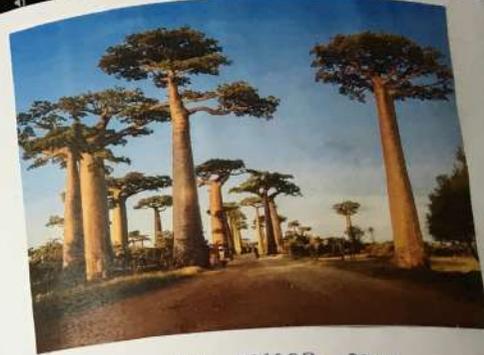
Nous étions à la plage, qui est ce lieu plus important de Madagascar. Mais les coraux on été plus beaux que ce.



Une tradition très importante est le hira gasy ou «chant malgache»



Mais nous n'avons joué jamais.



Nous aimons passer pour l'allée des baobabs



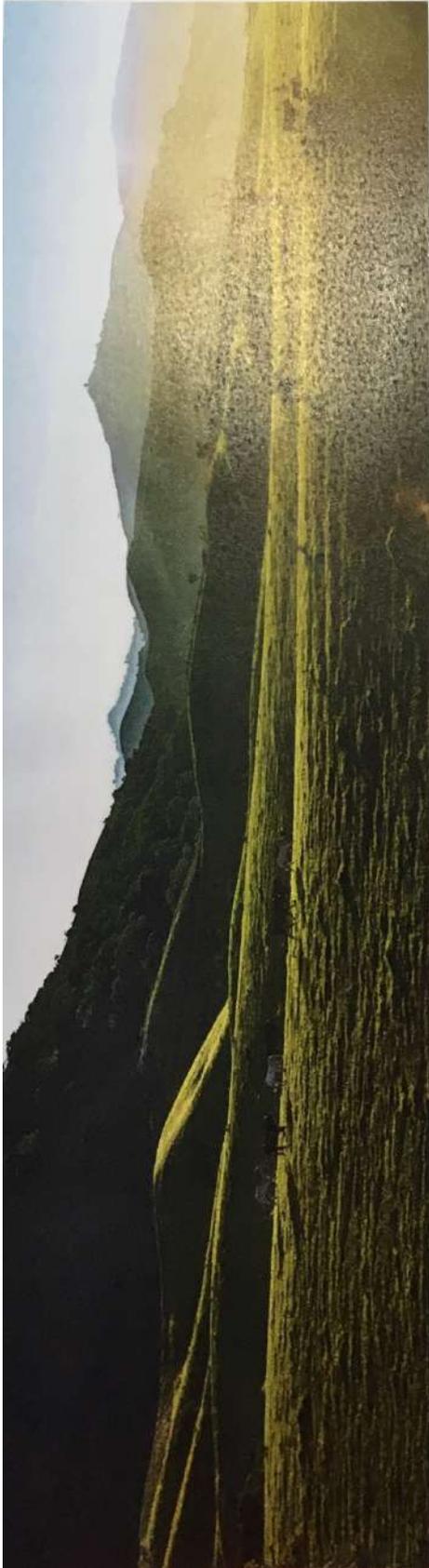
Nous avons passé les vacances dans cette maison. Cette maison a eu deux chambres avec la cheminée, la lit et le téléviseur.

Il y avait trois étages et un garage à côté de la cave.

La maison avait la salle de bain avec un miroir très grand, le lavabo et la baignoire. Nous avons mangé avec la famille en la table dans la cuisine.

Nous nous amusons beaucoup!

NOUVELLE



CA

LE

DO

NI

E

ce sont des îles
merveilleuses où vous
pourriez vous détendre
et profiter.



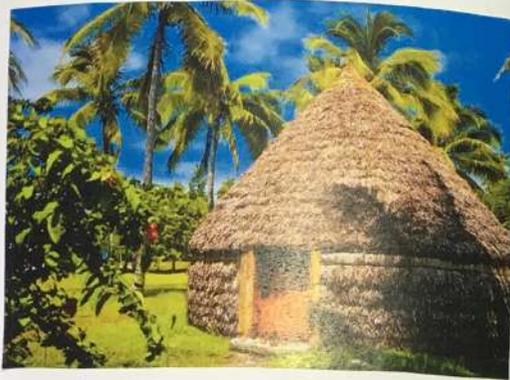
vous pouvez
visiter les îles en
bateau et voir les meilleures
plages que vous ayez jamais vues.

Il a une faune et une flore
uniques, ce sera une expérience

INOUBLIABLE!!



HUTTE NÉO-CALÉDONIENNE



Nous étions dans la cabine typique,
c'était petite, avec deux chambres
à coucher, une petite cuisine et une
très belle salle de bain.

La chambre avait un lit en bois,
un miroir et un petit placard.

La cuisine était très simple, avec
un petit frigo et un évier.

La maison était entourée d'arbres
en fleurs et de palmiers,

la maison était en face de la
plage et à côté d'un petit hôtel

la culture.



vous pouvez également faire une
excursion pour connaître la culture
du site, des guides vous emmèneront
pour connaître les musées de la
région et plus tard, ils vous
emmèneront visiter les villes de la
région et ses habitants, vous
pourriez voir les danses typiques
et leurs vêtements.

À STRASBOURG

NOTRE GUIDON

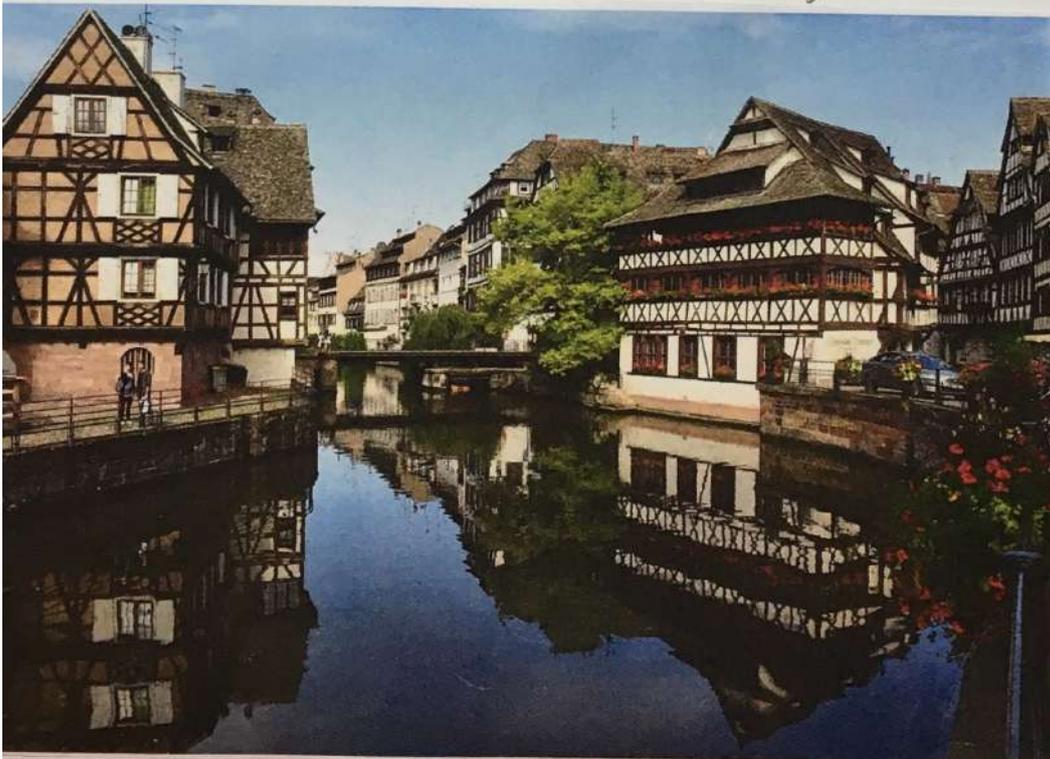
TURISTIQUE

UN PAYS
TRÈS
BEAU!



C'EST
SITUÉ
DANS
EUROPE

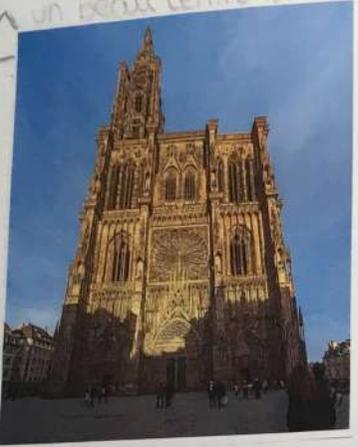
- nous parlons Français -



LA MAISON DES TANNEURS

un beau centre touristique

LA MEILLEURE



TRÈS BELLE

LA CATHÉDRALE DE NOTRE DAME DE STRASBOURG

Cette cathédrale est magnifique! C'est très belle et grande. On peut en voir une copie à Paris. On recommande de visiter.

À STRASBOURG

NOTRE GUIDON

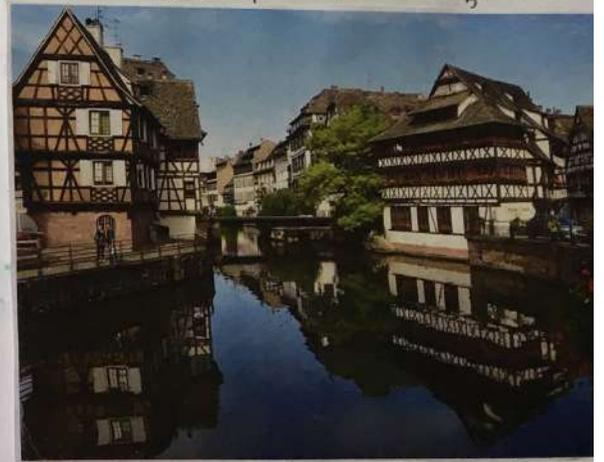
TURISTIQUE

UN PAYS TRÈS BEAU!



C'EST SITUÉ DANS EUROPE

- nous parlons Français -



LA MAISON DES TANNEURS



CHET MOI



Ce lieu est précieux! Nous sommes allés à Strasbourg un pays beau-
 est ils parlent français, nous avons
 loué dans une petite maison. En
 cette photo est la première. Chet nos
 a beaucoup de fenêtres verts et au-
 un balcon. À côté de chet nous il y a
 plus des maisons oranges, bleues, marron
 et blanches, sur des maisons vides
 avons vu une rivière très longue avec
 beaucoup de fleuves, et dans la
 dernière partie nous avons trouvé un
 grand pont et derrière des arbres
 verts. Il fait froid et nuageux et
 un jour nous avons eu un orage!
 Ce village c'est très beau et
 important pour nous parce qu'il a des
 fleuves et sont des souvenirs très
 beaux! Nous l'adorons &!

20101115
 201111

UN VOYAGE



LE PARLEMENT EUROPEEN

Le parlement européen c'est un important
 bâtiment dans l'Europe, c'est très
 célèbre et très visité pour les touristes
 Il ya beaucoup des réunions là!!



LA CHOUCROUTE

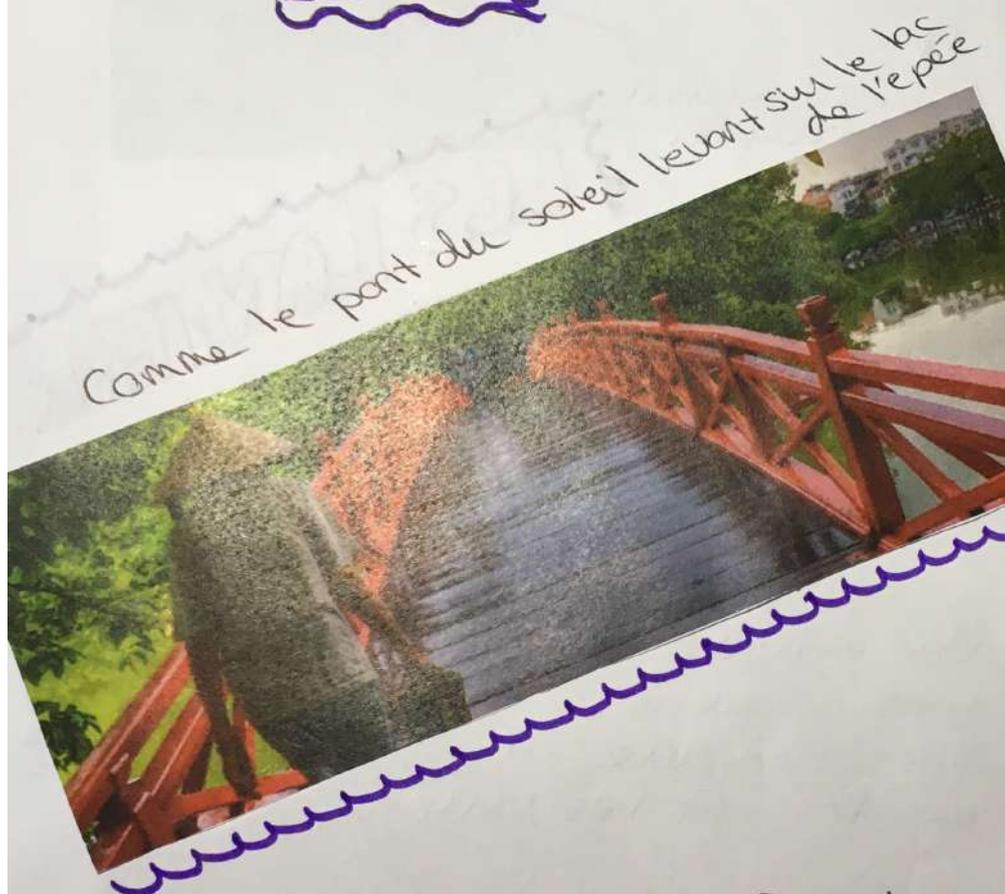
Le repas à Strasbourg, c'est très
 bon un typique plat, c'est la choucroute,
 garnie pour viande ou de poisson, bière
 d'Alsace et vin blanc.
 C'est un plat bien connu

À TRAVERS STRASBOURG

Vietnam



C'est un endroit
très BELLE!



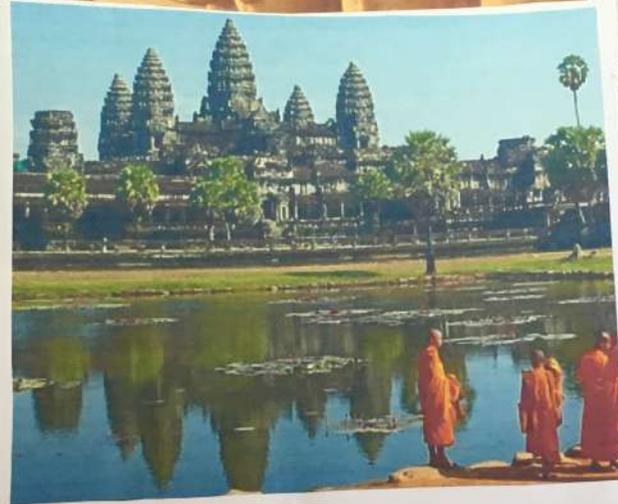
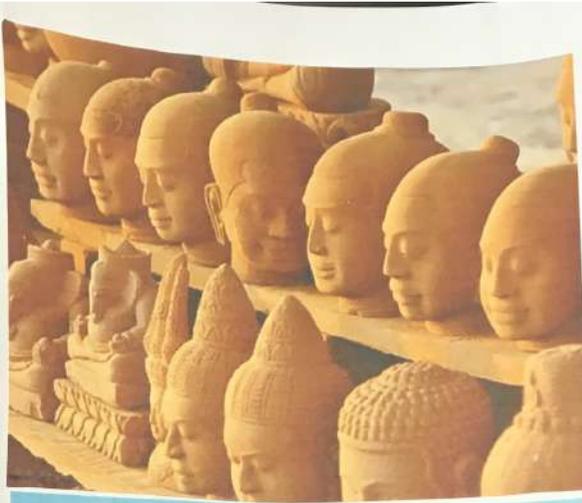
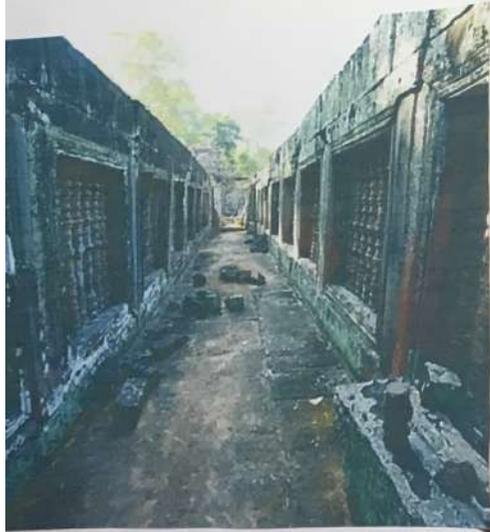
Tu peux visiter La Pagode
Giac Lam!

C'est un endroit
très typique du
vietnam et beaucoup
de touristes le visi-
tent et ils l'adorent.
C'est l'un des plus
beaux édifices du
Vietnam





VIETNAM

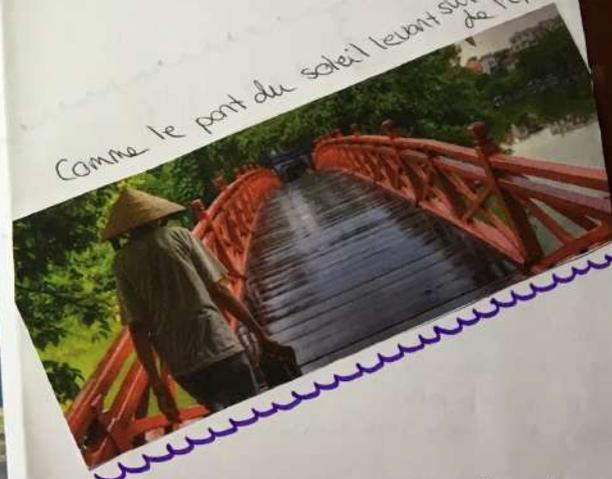


VIETNAM



C'est un endroit
très BELLE!

Comme le pont du soleil levant sur le lac
de l'empereur



Tu peux visiter La Pagode
Giac Lam!

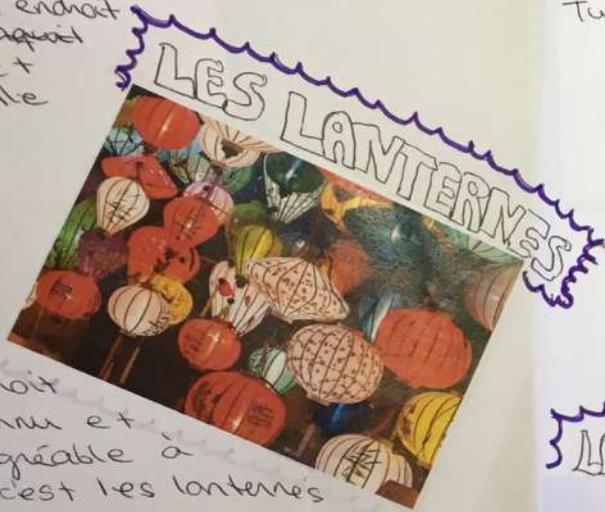
C'est un endroit
très typique du
vietnam et beaucoup
de touristes le visi-
tent et ils l'adorent.
C'est l'un des plus
beaux édifices du
Vietnam



Vietnam!!



il
Est un endroit
très tranquille
calme et
tranquille



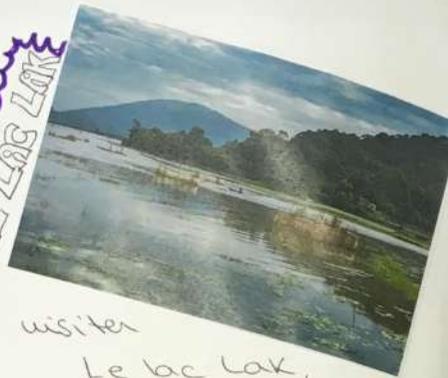
Un endroit
très connu et
très agréable à
visiter c'est les lanternes

un repas très
typique au
Vietnam est
PHO, la soupe de
nouilles.

PHO



LE LAC LAK

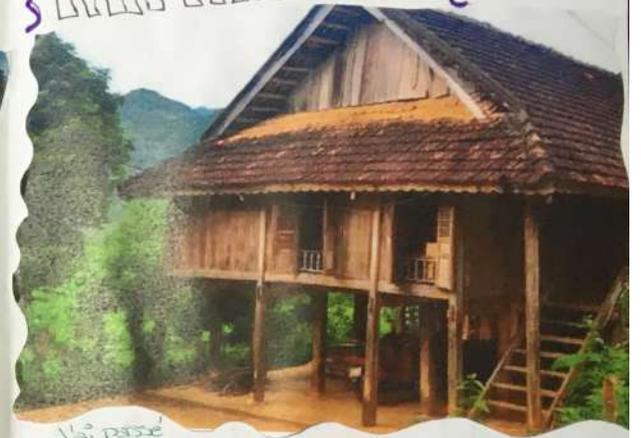


Tu peux visiter
Le lac Lak,
il est très beau et
agréable

LA BIE D'HALONG



MA MAISON



J'ai passé
Je suis passée mes vacances
dans cette maison, j'adore ^{les} vacan-
ces et passer moments avec ma
famille. La maison avait la
salle de bains très grande,
avec le lavabo, le bidet, la
douche et l'éponge, le shampoing
et le gant de toilette. La cuisine
avait les armoires marron, le
four noir et le réfrigérateur
blanc. La maison était très
bien décorée et très confortable,
j'ai adoré. J'aimerais beaucoup
y retourner.