



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y
TRABAJO SOCIAL (VALLADOLID)

*La gamificación y el cómic como
elementos dinamizadores del proceso de
enseñanza-aprendizaje del francés
lengua extranjera*

TRABAJO DE FIN DE GRADO:
EDUCACIÓN PRIMARIA

Mención: Lengua Extranjera Francés

AUTOR: D. Carlos Zamora Antolín

TUTORA: D^a Beatriz Coca Méndez

CURSO: 2022/2023

RESUMEN

El presente trabajo expone una de las problemáticas actuales en la educación: cómo abordar el aprendizaje de la Lengua Extranjera Francesa. Concretamente, se centra en cómo emplear ciertos aspectos atrayentes para el alumno: la Literatura y la gamificación. La Literatura es uno de los elementos claves en la formación del individuo, en todos sus planos, por tanto su tratamiento tiene que realizarse bajo una planificación estricta y milimétrica. Específicamente este trabajo analiza el empleo del cómic como recurso que sintetiza de manera perfecta la palabra y la imagen, siendo esta última una estrategia muy recurrida en el aula de Lengua Extranjera. En el caso de la gamificación, es una metodología cuyo auge ha sido hace unos pocos años y una serie de estudios la cataloga como una de las metodologías más efectivas, así la práctica docente se puede apoyar en ella.

PALABRAS CLAVE

Francés, Cómic, Gamificación, Literatura Infantojuvenil, Educación Primaria.

RÉSUMÉ

Ce projet parle à propos d'un des soucis éducatifs : quel est la meilleure façon d'apprendre la langue étrangère française ? Notamment, il se centre sur deux aspects : la Littérature et la ludification. La Littérature est l'une des éléments clé dans l'évolution de l'être humain, c'est pour cela qu'il est strictement nécessaire de faire une planification exhaustive de sa mise en pratique. Le travail prend la bande dessinée comme ressource éducative parce qu'il contient des textes et des images d'une manière simple et concise. Du côté de la ludification, il s'agit d'une méthodologie qui a eu son essor il y a quelques années et des études ont prouvé son effectivité dans la démarche pédagogique.

KEYWORDS

Français, Bande Dessinée, Ludification, Littérature Scolaire, Éducation Primaire.

Índice

Introducción	3
I. Justificación teórica	4
1. Literatura	4
1.1 Literatura infantojuvenil	6
1.2 El cómic	10
2. Gamificación	13
2.2 Gamificación en el aula	15
2.3 Experiencias	16
3. Metodología	18
3.1 Consideraciones metodológicas	18
II. Intervención didáctica	22
1. Introducción	22
2. Objetivos	23
3. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje	25
4. Competencias clave	34
5. Metodología	34
6. Temporalización	34
7. Sesiones	35
1^{ère} séance.	35
2^{ème} séance.	37
3^{ème} séance	40
4^{ème} séance	42
5^{ème} séance	44
6^{ème} séance-séance finale	46
8. Evaluación	48
III. Conclusión	49
IV. Bibliografía	50
V. Anexos	56

Introducción

El tema a abordar a lo largo de este Trabajo de Fin de Grado es la Literatura y la gamificación como elementos dinamizadores del aprendizaje del francés en la etapa de Primaria.

En la sociedad actual, los intercambios humanos, económicos y culturales son cada vez más frecuentes y una de las estrategias para favorecer la inclusión de todos los seres bajo este paradigma de gran riqueza cultural es el aprendizaje de las lenguas, ya que permite la comunicación y el intercambio. Así, tanto a nivel europeo como a nivel nacional se pretende que las personas sean plurilingües –como mínimo en dos idiomas–. Pero cuando nombramos el término bilingüe, ¿qué abarca? Siguiendo la definición de Macnamara (1969) la persona bilingüe es aquella que domina una de las cuatro destrezas lingüísticas en una lengua diferente a la lengua materna. Así, desde el área de francés se pretende que el alumno sea capaz de desenvolverse en situaciones comunicativas en dicha lengua, esta es una de las lenguas con mayor repercusión social, especialmente dentro de la Unión Europea.

En el caso de nuestra comunidad autónoma –Castilla y León–, el aprendizaje del francés, en la mayoría de casos, se inicia en los dos últimos cursos de Educación Primaria. Así, el alumno se encuentra en su primer contacto con este idioma, momento en el que tienen gran importancia ciertos aspectos que contribuyen a que el alumno coja el gusto por el aprendizaje del francés y no que sea algo que rechazar. Con una hora semanal de trabajo, el docente debe hacer una planificación detallada en la que las actividades atraigan, motiven y animen al alumno ya que, en los cursos posteriores, la segunda lengua es una asignatura opcional, y como docentes se espera que el alumno escoja este camino.

En lo que se refiere a la elección de los dos puntos: el cómic y la gamificación como elementos fundamentales que sustentan el presente TFG, se debe a la importancia de la motivación y al atractivo que debe representar una lengua extranjera. Ambos son elementos que atraen por su cercanía e interés, y el docente los puede usar como comodín para abordar la lengua desde una aproximación cercana, familiar y natural.

I. Justificación teórica

1. Literatura

Para entrar en materia es conveniente analizar qué es la Literatura, pues si seguimos la definición de Moliner (1966, 840) es “el arte que emplea como medio de expresión la palabra escrita o hablada”. ¿Y cuál es el papel de la Literatura en la sociedad? Esta abarca todos los espacios donde se desarrolla el ser humano, encontramos Literatura en una novela policíaca, en un anuncio publicitario o en la última canción lanzada por el artista del momento. Este arte se remonta a los primeros restos escritos mesopotámicos de *El poema del Gilgamesh* hasta a día de hoy; con el paso de los siglos estos relatos e historias han contribuido a construir un imaginario colectivo que es fuente de inspiración para la creación de obras de diversa índole artística.

Especialmente vamos a analizar la función de la Literatura en la educación la cual a lo largo de la historia no solo busca enseñar a los niños, García Padrino (2004, 3) expone “¿Es educativa la Literatura Infantojuvenil? Desde luego que sí, pero en la misma medida que la Literatura general”. Bien sabemos que las religiones se han servido de la Literatura con el fin de mostrar unos valores éticos y sociales como en los mitos griegos o en la Biblia, no siendo los únicos escritos con carga moral. A día de hoy sigue teniendo este rol moralizante pero ha adquirido muchos más los cuales contribuyen al desarrollo de destrezas –especialmente- en la etapa del desarrollo primaria.

Es conveniente nombrar la Declaración de Derechos del Niño de 1959 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, la cual reconoce una serie de derechos que amparan un desarrollo pleno de toda persona. Esta declaración representa un antes y un después en la Educación, ya que la etapa de la infancia gana una consideración per se, como un período de estimulación de las habilidades y de aprendizaje previo a la vida adulta. Es por eso que a partir de aquí podemos encontrar un mayor número de obras destinadas a un público joven. En los últimos años se ha analizado el rol de la Literatura en la infancia decretando una serie de ventajas: es un elemento lúdico que entretiene a la par que educa; estimula la curiosidad y es fuente de resolución de problemas y da respuesta a inquietudes; por último y lo más importante es el principal favorecedor del aprendizaje lector, cuya utilidad se va a ver

en todas las esferas vitales siendo una clave para la libertad del individuo, como argumenta Bortolussi (1985,42) : “recordemos que el niño es un ser ahistórico, asocial, analfabeto e inculto que nace en sociedad para integrarse y funcionar en ella”.

Podemos encontrar Literatura dentro y fuera de las aulas; fuera es uno de los principales ocios infantiles, ¿quién no guarda como uno de sus mejores recuerdos los cuentos que nos leían antes de dormir? Ahora bien, en los últimos años ha surgido una gran preocupación respecto al tiempo de lectura debido a la incorporación de las TIC en todos los espacios de ocio. Un estudio llevado a cabo en 2019 por *National Literacy Trust* ha desvelado que solo un 26% de menores de dieciocho lee a diario y solo un 53% de menores disfrutan leyendo, siendo el porcentaje más bajo en mucho tiempo. De ahí surge la pregunta de cuáles son los motivos de esta disminución lectora, no podemos culpar únicamente a las TIC puesto que incorporan un gran número de herramientas que fomentan la lectura, por ello la ley trata de subsanar mediante la creación de un programa *LEOTIC*¹ con el fin de potenciar el desarrollo de la lectura en las aulas apoyándose en las nuevas tecnologías. Otra causa puede recaer en los ritmos sociales que, en los últimos años, se han acelerado y por ende la concentración se ha visto disminuida. En este caso, para captar la atención se necesita una sobreestimulación en la mente que se encuentra mucho más fácil en contenidos audiovisuales que en la propia lectura, que requiere un esfuerzo por parte del lector. Ante esto nos encontramos en una situación en la que hay que cambiar la enseñanza de la Literatura para conseguir llegar a un mayor número de alumnos y que los datos de lectura en los entornos que no son escolares aumenten y sea una actividad placentera para el usuario.

Entre los 6 y los 12 años el alumnado desarrolla el hábito lector, pero a lo largo de estos años podemos matizar ciertas diferencias: la temática, el formato del texto o el tipo de ilustración empleada. Especialmente, nos vamos a centrar en la edad de 10 a 12 años –5º y 6º de Primaria– en la cual se enmarca el Francés como asignatura de libre configuración. En dicha etapa se produce un afianzamiento lector, los temas que más le interesan al alumno son los deportes, los viajes, las aventuras y las temáticas

¹ Programa *LEOTIC*: Es un programa aprobado en 2014 por la ORDEN/EDU/1044/2014, de 2 de diciembre cuyo fin es incentivar el desarrollo de la competencia lingüística a través de las nuevas tecnologías. Aquellos centros que reciban el reconocimiento de “LeoTIC” recibirán una serie de recursos para implementar dicho programa en las aulas.

de misterio, entre otros. Pero ahora es necesario hacer una separación respecto al rol de la imagen, la lectura en lengua extranjera que no se encuentra en el mismo punto que la lectura en la lengua materna. En este sentido, García Padrino (2004) defiende que las imágenes crean una atmósfera que ayuda al niño a comprender la narración y la historia; por tanto, el lenguaje visual en la lectura en lengua extranjera mantiene una gran relevancia, al contrario que en la lengua materna que en esta etapa es un elemento decorativo. Asimismo, podemos ver según los textos y el lenguaje destinados a un niño de 10 o 12 años, en lengua materna se empleará un lenguaje rico, variado y complejo mientras que en la lengua extranjera predominará la repetición y una mayor sencillez léxica.

1.1 Literatura infantojuvenil

Uno de los grandes paradigmas educativos actuales busca cómo abordar la literatura en el aula. Ante esto surge la duda de qué es la educación literaria. En este sentido Zayas (2011) la presenta desde un punto de vista funcional como la enseñanza y aprendizaje de los conocimientos y habilidades que necesita un lector. Ahora bien, desde un punto de vista poético la podríamos definir como la seducción por la lectura desde los primeros años de la vida, siendo el placer y deleite por la lectura un desafío a conseguir tanto dentro como fuera de las aulas como sociedad. Por su parte, Besse en su Tratado de lectura (1984) defiende el tratamiento del texto literario como recurso para el aprendizaje de ciertos aspectos fundamentales de la lengua: morfosintácticos, semánticos, gráficos y acústicos; sin menoscabo del mecanismo implícito de acercamiento cultural relegando a la Literatura como un recurso que ofrece infinidad de opciones.

La mayor parte de Literatura empleada en Educación Primaria está catalogada como Literatura Infantojuvenil. Ahora bien, ¿cuáles son los rasgos que caracterizan a este concepto?

Lo primero de todo es retomar la definición de Literatura expuesta por Moliner (1966) la cual define la literatura como el arte que emplea la palabra, y cómo se enmarca el término infantojuvenil en el concepto. Mínguez (2012) expone tres ideas en torno al concepto de Literatura Infantojuvenil: la cuestión del destinatario, la

cuestión artística y la cuestión pedagógica. Por tanto, se puede concretar como el arte que emplea la lengua como medio de expresión y que necesita una adecuación a las características psicoevolutivas de un público que está en formación. Cervera (2012) tomando como referencia las tres ideas que amparan a dicha Literatura establece dos grupos:

- Literatura ganada: hace referencia aquellos textos cuyo objetivo no es el público joven pero que este ha adquirido y apropiado, ya que tratan temas mundanos y próximos a ellos como la cultura, la sociedad y los valores del pueblo. La mayoría de esta Literatura es de transmisión oral tal es el caso de las fábulas de Jean de la Fontaine, obras escritas para moralizar al pueblo pero por su función ética se han postulado como clásicos de la LIJ.
- Literatura creada: aquellos escritos que se hacen pensando explícitamente en el lector infantojuvenil. Esta se recoge bajo la máxima “instruir deleitando”. En este caso encontramos *Matilda* de Roal Dahl.

Haciendo un breve recorrido por la Literatura Infantojuvenil en Francia nos tenemos que remontar al siglo XVII con la figura de Charles Perrault, inspirado en la tradición oral y el folclore se inició en el mundo de la Literatura a través de una serie de relatos un fuerte componente moralizante. Aire educativo que no eludía el entretenimiento y la diversión del lector. Algunas de sus obras más destacables que se han convertido en grandes clásicos, tal es el caso de *Caperucita Roja*, *Pulgarcito* o *El Gato con Botas*. Charles Perrault no fue la única figura literaria del momento, porque en este siglo también destaca Jean de la Fontaine, escritor de una serie de fábulas, protagonizadas por animales y en las que se mostraban las problemáticas del ser humano empleando la metáfora como principal recurso estilístico.

Entre el S. XVIII y el S.XIX es cuando podemos encontrar la primera denominación de Literatura Infantojuvenil. Siendo la mayor parte de obras de literatura ganada, como dice Bortolussi (1985, 25) “Una vez que cierta Literatura aburre a los adultos se le entrega a los niños” todo ello en parte impulsado por la creación de editoriales. Así encontramos grandes clásicos -que a día de hoy se consideran infantojuveniles pero en su día no fueron el lector objeto- tales como: *Los Viajes de Gulliver* de Johnatan Swift; *Cuento de Navidad* de Charles Dickens o *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe los cuales sufrieron adaptaciones –basadas en cortes de fragmentos,

resúmenes, rescritura, paráfrasis y conservación de algunos elementos- dirigidas a este grupo de lectores incipientes. En Francia podemos encontrar la misma situación con el célebre escritor Jules Verne, cuyas obras originales incluyen un gran número de tecnicismos y extensas descripciones tratando temas que no atraen el interés del público joven. En este sentido, su editor le pidió que versionará sus célebres obras y las hiciera accesible para los lectores juveniles; por ello se le otorgó el renombre que tiene a día de hoy ya que su obra llegó a todo lector.

En España será un par de siglos más tarde cuando encontremos un período de auge en la LIJ –abreviatura de Literatura Infantojuvenil-. Entre otros, Cecilia Bohl de Faber, cuyo pseudónimo es Fernán Caballero, se dedicó a viajar por España con el fin de embeberse del folclore y la tradición oral. Así plasmó en sus obras estas experiencias, tal es el caso de *Cuentos, oraciones, adivinanzas y refranes populares e infantiles (1874)* y *La mitología contada a los niños e historia de los grandes hombres de Grecia (1867)*.

A lo largo del Siglo XX la Literatura Infantojuvenil en España como en Francia crece a gran escala. En Francia cabe destacar la edición de *Histoire de Babar*, el elefante que se ha convertido en un icono de la cultura literaria gracias al gran número de historias que narran sus peripecias. Además, un autor clave para la historia literaria francesa, René Goscinny, escritor de *Le Petit Nicolas* ou *Astérix et le Galo*. En el caso de España podemos resaltar a Antonio Rodríguez Almodóvar quien sintetizó en los *Cuentos de la Media Lunita* toda la tradición oral y folclórica de nuestro país.

Actualmente nos encontramos en la cumbre de la Literatura Infantojuvenil, existe un gran número de editoriales que publican libros y reeditan aquellos textos que se quedaron en el pasado. Esta variedad temática juega un rol clave ya que hace más accesible la Literatura, puesto que cada persona puede encontrar su género o libro basado en sus gustos e intereses. Además, hay una ferviente popularidad por las sagas de libros en torno a personajes, tales como *Geronimo Stilton*, cuya atracción recae en la resolución de misterios y el formato del texto o *Harry Potter*, célebre personaje entre los lectores de ciencia ficción. Situados en la era de la información y como consecuencia de esta la Literatura ha visto cambios por la introducción de las TIC en todos los aspectos vitales, así encontramos diferentes medios de lectura como tablets o libros electrónicos haciendo la Literatura cada vez más accesible a todos, tal es el caso de la biblioteca de LEOCYL disponible para todos los alumnos de nuestra comunidad y la cual cuenta con obras con

infinidad de temas e incluso en lenguas extranjeras; otro caso diferente son las distintas aplicaciones que incluyen actividades para atraer al alumno en el proceso lector, tales como *Fiction Express*.

Igualmente, existe una gran diversidad de estudios sobre cómo enfocar la Literatura en las aulas, tanto en la lengua materna como en lengua extranjera siendo esta última una de las grandes cuestiones de la actualidad. Una de las claves consiste en elegir una obra adecuada, continuando con la idea de Mínguez (2012) y las tres cuestiones señaladas, las obras deben incluir coherencia, originalidad y diversidad de recursos siempre teniendo en cuenta las características psicoevolutivas del destinatario, su nivel de competencia lingüística y sin dejar de lado cuáles son los valores que imperan en la obra y cómo se pueden enfocar en el aula. A la hora de trabajar la Literatura en el aula de Lengua Extranjera, se tienen que tener en cuenta los rasgos mencionados, pero además Soberón y Villaroel (1994) defienden el trabajo atendiendo a la repetición de los patrones lingüísticos que favorecen la adquisición de la lengua. Por su parte, Cameron (2011) expone en qué criterios se tiene que basar la selección del documento en lengua extranjera:

- Elegir historias divertidas, motivadoras e interesantes, cuyos elementos capten la atención del lector.
- Crear empatía en el alumnado.
- La presencia de seres fantásticos y maravillosos.
- Situar al alumno en la zona de desarrollo próximo donde no se aburra por el nivel de la lengua ni le suponga un reto muy costoso que le pueda generar frustración.
- Incorporar ilustraciones que apoyen al texto y faciliten la decodificación del mensaje escrito.

1.2 El cómic

En este epígrafe vamos a analizar la utilidad del cómic como recurso de aprendizaje de la lengua extranjera. Pero, ¿qué es un cómic? Arizmendi (1975,7) lo define como “una expresión figurativa que logra una perfecta compenetración de imágenes y dibujos”. Por otro lado, Rollán y Sastre (1986) definen el mismo concepto desde un punto de vista pedagógico, es decir: “un vehículo didáctico que se sitúa con ventaja entre la enseñanza puramente verbalista y la puramente icónica”.

Echando la vista atrás, en Francia el primer cómic aparece en 1905 bajo el nombre *La Semaine de Suzette* principalmente dirigido al público femenino. En 1925 se incorporó el uso del bocadillo, conocido como “la bulle”, unos años más tarde, en 1929 se publica el primer ejemplar de *Tintin*. Ya en la mitad del siglo XX en Bélgica se edita una revista, *Spirou*, que es un compendio de viñetas cómicas la cual se ha prolongado hasta nuestros días e incluye los personajes célebres de la cultura francófona. Actualmente, la representación francófona en el cómic tiene un gran peso en la Literatura Infantil, esto se debe a la edición de sus obras en diversas lenguas y por la difusión de historias mediante películas y series, tales como *Los Pitufos* o *Astérix y Obélix*; en suma, representan una de las formas más accesibles a la cultura francófona. En el caso de España, encontramos una gran diversidad de obras o tebeos –como comúnmente se llaman– pero con un impacto cultural menor, así destacamos: *Zipi y Zape*, *13, Rue de Percebe* y *Mortadelo y Filemón*.

¿Cómo pasa el cómic de ser una forma de ocio a incorporarse en las aulas? Rouvière (2012,7) expone que « la bande dessinée a longtemps eu mauvaise presse auprès des milieux éducatifs ». La entrada del cómic en los programas escolares franceses significó el reconocimiento de su importancia como recurso didáctico, como señala Rouvière (2012) empezó a ser valorado cada vez más como un imprescindible referente cultural y difusor de la cultura francófona. Pero la introducción del cómic no solo ocurrió en las aulas de Francia, en España también podemos constatar un estudio llevado a cabo en una escuela de Primaria de Murcia, el cual reveló cómo el empleo del cómic francófono ayudaba a los alumnos a trabajar situaciones comunicativas cotidianas a la par que a ampliar el conocimiento cultural. De manera que el empleo del cómic puede suponer un gran número de ventajas:

A. La motivación. Se defiende en base a la incorporación de elementos visuales. Esta teoría la secunda Barreiro (2000) quien expone que el cómic es una fuente de motivación intrínseca –aquella en la que el motivo para hacer la actividad es ella en sí misma y la experiencia del aprendizaje su propia recompensa-. El cómic es un material de gran atractivo entre los alumnos por tanto su introducción genera un vínculo entre lector y lengua de aprendizaje.

B. La creatividad. Esta no es una capacidad innata sino una habilidad que podemos desarrollar, para lo que necesitamos un entorno que la estimule. Ante esto nos encontramos con las múltiples posibilidades que ofrecen los cómics: invención de historias, redacción de bocadillos, uso de interjecciones y onomatopeyas y la elaboración de dibujos. De esta forma, el alumno adquiere un rol activo en el aprendizaje y pone en juego los mecanismos de desarrollo de la creatividad. Además, el principal recurso estilístico del cómic es el humor, ante lo que Martín (2003) expone que su empleo supone grandes beneficios: la expresión de emociones y pensamientos; la liberación de tensiones; la reducción de la ansiedad y la creación de un clima positivo y favorecedor de la comunicación, por ende el filtro afectivo se ve reducido y el aprendizaje estimulado.

C. Competencia intercultural. Esta competencia ha ganado especial relevancia en los últimos años y, por ello, es un elemento más a tener en cuenta a la hora de planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje. El conocimiento del contexto comunicativo es un factor esencial en la comunicación. Alonso Cortés (2007, 5) propone un acercamiento que “fomente el proceso de comunicación, nos ayude a comprender y a aceptar otras realidades culturales”. Por ello, el empleo del cómic es un claro ejemplo de recurso intercultural que muestra arquetipos, diálogos, expresiones, realidades y actitudes propias de una cultura. Cuq y Gruca (2005) separan esta cultura que se muestra en los cómics en dos tipos: cultivada -relativa a la literatura, pintura y música- y antropológica, opuesta a la anterior y presentadora de los comportamientos, pensamientos y prácticas comunes del pueblo. Por todo ello el cómic constituye un documento auténtico con fines interculturales.

D. La imagen. En el cómic una gran parte de la narración recae sobre la imagen, si a esto le sumamos que tiene un gran peso en la sociedad actual, obtenemos como resultado un recurso de gran utilidad en el aula de Lengua Extranjera. Barrero (2002) estima que en la actualidad, inmersos en la sociedad de la información y comunicación es esencial educar en la contemplación e interpretación de imágenes. Tardy (1975) analiza las cuatro funciones de la imagen: función psicológica de motivación, función de ilustración, función inductora a la descripción y a la práctica de la competencia oral y la función de mediador intersemiótico, esta última de acuerdo a Jakobson (1963,79) consistiría en una forma de traducción de un sistema lingüístico a otro: « L'interpretation des signes linguistiques au moyen des signes non linguistiques ». Otro de los beneficios del trabajo con imágenes es la fuerte carga emocional. Arnold (2000) afirma que los sentimientos y las imágenes guardan una relación directa, asociándolas a emociones positivas y contribuyendo a reforzar el aprendizaje. De manera que las ilustraciones de los cómics se postulan como una manera de introducir al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera e incitan al alumno a la participación.

¿Cuál es la mejor forma de tratar este recurso en el aula de lengua extranjera? Marsh (1978) resalta los siguientes elementos lingüísticos que se pueden trabajar con el cómic: vocabulario y expresiones, gramática, conversación y composiciones, cultura y pronunciación. Boutin (2011) propone una forma de acercamiento al cómic basada en tres pasos:

- Lectura del texto/imagen: una primera lectura simultánea del texto e imagen.
- Lectura del texto: la lectura de los diálogos, onomatopeyas y elementos explicativos.
- Lectura de la imagen: la interpretación implícita de la información.

Martínez (2012) propone un método similar que consiste en una primera lectura breve y apasionada, centrada en la decodificación del texto. La segunda lectura es diferente, no se relee todo sino que se hace un trabajo conjunto de análisis de imagen y texto, dando una especial atención a lo visual.

¿Cómo se produce el acercamiento de la lengua al alumno? El Instituto Cervantes (2006) define *input* como “las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiz encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso”. Entonces, ¿cómo sacamos provecho del input del cómic? El lenguaje del cómic es claro, sencillo y directo, emplea un gran número de onomatopeyas y se sirve de expresiones y un registro coloquial siendo todas ellas características idóneas para que el alumno procese la lengua. Igualmente, Fernández (1991) expone que la principal característica del cómic es el lenguaje verbo icónico (emplea tanto dibujo como lenguaje escrito) por tanto la decodificación del input se ve facilitada por la imagen.

2. Gamificación

2.1 Concepto

En los últimos años ha surgido una nueva metodología educativa: la gamificación. Busca modificar los métodos pedagógicos tradicionales e invertir el rol del alumno en el aprendizaje otorgándole un papel activo. Antes de continuar parece conveniente resaltar la cita de Matera (2015, 21) “La gamificación es posible en cualquier clase porque la creatividad es el viento que impulsa las velas”. Confirmando que esta es una realidad accesible a toda enseñanza educativa y que el cambio está en manos del profesorado.

¿Qué es la gamificación? Existe cierta controversia en torno a su significado, algunos estiman que consiste en “jugar en el aula” o “aprender jugando”, pero esta no es la clave de la metodología. Molina (2014, 16) precisa la siguiente definición: “la integración de mecánicas de juegos en entornos y aplicaciones no lúdicas”. La gamificación se sirve de las dinámicas, la estética y las recompensas de los juegos (puntos, medallas, misiones, retos, logros, ventajas) con el fin de incentivar un proceso de aprendizaje divertido, atractivo y motivador. Además, mediante estas dinámicas se persigue la fidelización del alumno por la actividad y como consecuencia su implicación en el aprendizaje. Idea que guarda una estrecha relación con la teoría del flujo desarrollada por Csikszentmihalyi (1975) que expone que el individuo se involucra en el aprendizaje de forma que cada acción, movimiento y pensamiento persiguen un único objetivo, nada a su alrededor tiene importancia y todo su ser se implica al máximo. Retomando la idea inicial sobre que es la gamificación podemos concluir en que va más allá que el uso de

juegos en el aula para aprender, explotando al máximo el potencial que ofrece la cultura lúdica.

Melo (2015) expone que la gamificación es una estrategia de apoyo al proceso de aprendizaje que presenta las siguientes ventajas:

- Estimula y hace más atractiva la participación de los estudiantes.
- Simplifica aquellas actividades más difíciles.
- Invita a la participación constante.
- Crea una retroalimentación favorable mediante las recompensas.
- Promueve actitudes como la perseverancia y el esfuerzo.
- Favorece el clima de aula y aumenta el compañerismo.

¿Qué eficiencia tiene el juego en esta etapa? Prensky (2001) defiende la importancia del juego ya que incluye el empleo de diversas habilidades que contribuyen al desarrollo emocional, físico e intelectual del alumno. Siendo conscientes de que no todos los juegos son de la misma tipología y qué cada uno genera unas emociones, vamos a ver cómo Lazarro (2004) los define basándose en un análisis de los principales juegos del milenio:

- Hard fun. Hace referencia al triunfo personal, en estas actividades los jugadores tienen la capacidad de demostrar cómo de buenos son y su capacidad para superar obstáculos.
- Easy fun. En este tipo de juegos la motivación proviene de la exploración y la experimentación.
- Serious fun. Jugar con el propósito de modificar el pensamiento, comportamiento o forma de sentirse.
- People fun. Los juegos cuyo fin es el establecimiento o refuerzo de vínculos sociales.

La gamificación pretende incluir aspectos favorables de cada uno para satisfacer las necesidades de todo tipo de jugador ya que cada uno tiene unas aspiraciones, es así como Bartle (2019) sintetiza el perfil del jugador en cuatro tipos:

- Triunfadores: aquellos que desean reconocimiento por su labor y cuyo objetivo es ganar el juego.

- Socializadores: disfrutan del tiempo compartido y creando comunidad.
- Exploradores: les gusta adquirir nuevos conocimientos, interactuar con el mundo y aprender con la actividad.
- Asesinos: únicamente juegan para demostrar su superioridad ante el resto.

2.2 Gamificación en el aula

Antes de comenzar hay que tener en cuenta que gamificar en el aula requiere una mayor planificación de estrategias, mayor esfuerzo creativo y estar continuamente actualizado. En segundo lugar, se tienen que considerar unos factores fundamentales: tipología de jugadores; juego online, presencial o semipresencial; espacio de juego; características psicoevolutivas del alumnado. Así Ocon (2017) presenta una serie de pasos a realizar en la planificación:

- Definir un objetivo
- Crear una trama narrativa.
- Diseñar un espacio específico.
- Marcar unas reglas.
- Crear un sistema de recompensas o puntos.
- Definir unos niveles de dificultad.
- Diseñar la forma de dar *feedback* y corregir errores.

Estos pasos se pueden adoptar perfectamente en el aula de Lengua Extranjera, Foncubierta (2014) argumenta que la incorporación de dinámicas de juego es una herramienta muy socorrida porque favorecen la atención y la cohesión del grupo, a lo que Casado (2016) completa que la gamificación facilita la interacción, siendo una de las bases para la puesta en práctica de la lengua. Por otro lado, Matera (2015) destaca que la gamificación fomenta la implicación de alumno en la actividad –teoría del flujo– reduciendo la ansiedad, el estrés y teniendo menor rechazo por el error, así la adquisición de la lengua se ve impulsada. Por último, Gardner (1985) afirma que la motivación guarda una relación directa con la adquisición de la lengua extranjera; como se ha especificado en anteriores epígrafes la gamificación favorece dicha motivación. No obstante, esta metodología tiene un carácter flexible por lo que se puede interrelacionar con el resto de metodologías usadas en el aula.

¿Qué recursos se pueden emplear en la gamificación? En primer lugar, encontramos las aplicaciones TIC, como Duolingo -serie de niveles que permite ver la progresión en el aprendizaje-; ClassDojo -sistema de puntos y recompensas-; Edmodo -red social que incorpora misiones e insignias-; Zondle -sitio web para elaborar recursos-; Plickers o Kahoot -instrumentos de evaluación basados en preguntas multirespuesta-. Estos sistemas de puntos y recompensas también se pueden aplicar en aquellas aulas donde no haya presencia de TIC, mediante objetos físicos, bien de papel, cartulina, pegatinas o con otros objetos, tales como insignias de papel, cartas de logro o álbumes de cromos.

2.3 Experiencias

Es conveniente analizar ciertas falsas creencias que existen acerca de la gamificación en el aula expuesto en el libro *Explora como un Pirata* de Matera (2015, 24-36):

1. “Los juegos son solo para jugar. No constituyen ningún desafío y carecen de rigor educativo”. Para argumentar la invalidez de la idea vamos a comparar un videojuego con un libro de actividades de lengua extranjera. Ambos tienen puntuaciones, niveles, trampas y permiten al alumno medir su avance, pero la principal diferencia recae en que los videojuegos otorgan al alumno libertad de elección, logros y la toma de decisiones sobre su manera de actuar, siendo ellos quienes tienen que comprometerse con una causa para alcanzar un objetivo. Por tanto, la gamificación es una herramienta educativa de gran validez, que permite modificar aquellos elementos de las metodologías tradicionales que no han sabido adaptarse a las características de las nuevas necesidades educativas.

2. “La gamificación solo funciona en los primeros años de vida, en seguida los alumnos pierden la motivación”. Esta metodología se puede implementar a cualquier edad, la clave estriba en que el docente conozca los gustos, intereses y experiencias de los alumnos, y que los sepa adaptar lo mejor posible en la práctica.

3. “Mi clase no tiene suficiente tecnología para hacer que funcione”. La gamificación no tiene por qué incorporar el uso de las TIC, quien se encarga de su diseño debe adaptar las estrategias en función de los medios y posibilidades disponibles.

A continuación, vamos a ver un estudio llevado a cabo en diferentes escuelas de Primaria en diversos contextos que ratifican la utilidad de la gamificación en el aula y contribuyen a desmentir estas falsas creencias:

1. Objetivo del estudio. Se busca conocer en qué grado el alumno y el profesor conocen la gamificación, y valorar el grado de motivación y compromiso del alumnado hacia la gamificación.

2. Hipótesis. El alumnado y el profesorado consideran la introducción de la gamificación de vital importancia para lograr el aprendizaje significativo. En este sentido, las propuestas de gamificación en el aula favorecen el desarrollo del aprendizaje motivador e interactivo entre el profesor y el alumno.

3. Técnicas e instrumentos del análisis: entrevistas semiestructuradas y cuestionarios en *Forms*.

4. Resultados del análisis cuantitativo:

a. Un 88% de los alumnos considera motivador la inclusión de dinámicas de gamificación en el aula.

b. Un 78% considera una asignatura más atractiva cuando se integran elementos del juego.

c. Un 70% dice comprender mejor los contenidos cuando se presentan bajo la gamificación.

d. Un 86% opina que jugar aumenta sus ganas de realizar una buena actividad y mejorar.

e. Un 73% considera que las recompensas establecidas son útiles, frente a un 25% que considera que en ocasiones.

5. Conclusiones del análisis:

- En los últimos años, como consecuencia de la incorporación de las TIC a todas las esferas de la vida y la sobreestimulación que conllevan estas, no cualquier cosa llama la atención del alumnado y por ende, estos momentos se han visto reducidos. Es aquí, donde la gamificación entra en juego como contrapeso que mantiene dichos tiempos de atención.

- Los docentes se han dado cuenta de que el aprendizaje bajo la gamificación se hace menos consciente y por lo tanto, más productivo.
- Pese a presentar alguna pequeña desventaja como pueda ser que en el aula se crea mayor revuelo, los resultados son reveladores de su eficacia.

Otro estudio llevado a cabo en el aula de Lengua Extranjera, cuyo fin fue el análisis de la gamificación obtuvo unos resultados muy similares. Este se llevó a cabo en 30 escuelas de diferentes países y en las que las lenguas extranjeras que se enseñaban eran diferentes. Los resultados entre las escuelas fueron semejantes: la gamificación es todo un acierto; favorece la implicación del alumno; en el aula se crea un clima cómodo, sin estrés y donde los estudiantes no sienten rechazo por el error. Respecto al nivel académico, los resultados también han sido notables para mejorar las destrezas comunicativas.

Estos dos estudios ayudan a dar la validez empírica que necesita esta metodología siendo una de las direcciones claves para orientar nuestro estilo pedagógico.

3. Metodología

3.1 Consideraciones metodológicas

Llegados a este punto, cómo se pueden enmarcar los conceptos de Literatura y gamificación ante el marco legislativo y las metodologías empleadas en el aula de Lengua Extranjera. Para llevarlo a cabo en el aula parece necesario analizar ciertas consideraciones metodológicas con el fin de implementar una propuesta educativa basada en la Literatura y la gamificación. Si bien es cierto que en este apartado se va a analizar en mayor profundidad cómo incluir y trabajar la Literatura bajo ciertas metodologías, en el caso de la gamificación, dicho análisis no será tan exhaustivo dado que se trata de una metodología y no un área de conocimiento –como la Literatura–, por ello se va a trabajar de forma transversal en el aula sin interferir en otras metodologías.

Una figura esencial en el desarrollo de la metodología es Puren quien sintetiza en *Histoire des Méthodologies* (1988) las tendencias literarias surgidas en los últimos años del siglo XX, cuyos postulados e ideas perduran hasta nuestros días. Las metodologías seleccionadas son las siguientes: el método directo, el método audiovisual, el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas. Se ha optado por elegir aquellos puntos de cada uno de ellos con el fin de crear un enfoque coherente y que apunten a la misma dirección. Es conveniente remarcar que algunas de estas metodologías se han desarrollado tomando postulados de las anteriores y, por consiguiente, comparten algunos rasgos.

Destaca en sus inicios el método directo, cuyas primeras nociones se remontan al siglo XVII, momento en el que los métodos de traducción estaban en auge. No obstante, como afirma Dragomir (2001) el método directo surge como reacción ante el método gramática/traducción –la metodología con más longevidad en el panorama del aprendizaje de la lengua extranjera–. Esta idea es completada por Brescu (1979) quien justifica el rechazo del ejercicio de la traducción en el aprendizaje. Por consiguiente, el lenguaje visual –de gran importancia en el cómic– favorece la decodificación del mensaje escrito sin tener la necesidad de recurrir a la traducción a la lengua materna. Además, esta metodología propone la adquisición de la lengua extranjera de forma natural, tal como ocurre con la lengua materna. Así pues, se tiene que crear un ambiente en el que reproduzcan una serie de características que creen un entorno de aprendizaje natural. Esta exposición a la lengua incide de forma directa en el desarrollo de la comprensión y producción oral.

A la hora de trabajar con la Literatura, se tiene que tener en cuenta que el alumno no puede comprender ni analizar cada matiz del mensaje, sino que la importancia recae en la comprensión global del mensaje. Esta consideración es desarrollada por el método audiovisual y encaja de manera razonable en nuestra propuesta, de modo que entre la imagen y el texto el alumno pueda entender la historia. Además, en razón del aprendizaje de la lengua extranjera no podemos dejar de lado el aspecto de *seducción por la literatura* –previamente analizado–, ya que el alumno se encuentra en una edad crítica en la que está determinando sus gustos literarios y adquiriendo el placer de la lectura, lo cual se puede ver opacado por el análisis exhaustivo del texto.

Como ya se ha comentado, los métodos a lo largo del siglo XX han ido evolucionando y retomando aquellos elementos que mejor respuesta educativa han tenido. Así, se puede analizar la influencia del método directo en el enfoque comunicativo. Los teóricos de dicho enfoque plantean como fin el logro de una adecuada y coherente interacción lingüística, que integre las cuatro destrezas comunicativas. Además, respecto al papel del alumno en el aprendizaje, se tiene en cuenta esta perspectiva de Mara-Romocia (2010, 88-89) : « La méthode communicative vise à placer l'apprenant au centre du processus : ce qui importe n'est plus la meilleure manière de présenter la langue étrangère, mais la façon dont l'apprenant va réagir ». Así, se otorga al alumno un rol activo donde el error juega un papel esencial. Asimismo, otro de los pilares del método directo se basa en la creación de situaciones de comunicación contextualizadas en situaciones reales, tal como argumenta Newby (2000) explicando que no sólo basta con mostrar ejemplos reales de uso del lenguaje, sino que estos se tienen que ejemplificar situaciones en las que su empleo sea necesario, de forma que en los cómics encontramos infinidad de hechos cotidianos con expresiones coloquiales que favorecen el trabajo. Asimismo, dicho rasgo favorece el trabajo de la competencia intercultural ya que las escenas cotidianas son un perfecto recurso de dinamizador cultural.

A su vez, el enfoque comunicativo influyó de forma significativa en el enfoque por tareas, resaltando como clave la realización de una tarea final donde el alumno pone en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo de la Unidad Didáctica o *séquence*. ¿Qué entendemos por tarea? Se trata de una actividad limitada, cerrada y secuencial que se enmarca bajo la consecución de un objetivo general. Zanón (1999,14) contribuye a la conceptualización de tarea explicando lo siguiente: “La tarea representa un proceso de comunicación en un contexto significativo”. Tobón (2006) completa el análisis afirmando que el alumno tiene que dar respuesta a un problema, y cuya resolución la llevará a cabo mediante la búsqueda de estrategias y el análisis de la puesta en práctica. A su vez, Hurtado (1999, 47) destaca como objetivo primordial de dicha metodología: “Elaborar un proyecto didáctico que sea capaz de integrar todos los ejes del proceso educativo: objetivos, contenidos, medios y evaluación”. Como consecuencia, una previa y rigurosa planificación se tiene que llevar a cabo para conseguir una *séquence* coherente y significativa.

Hasta aquí se han analizado las metodologías, pero qué aspectos metodológicos consideran las disposiciones legales. El primero de ellos, El Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, a partir de ahora CECRL –por sus siglas en francés–. Este es un documento de gran relevancia elaborado por el Consejo de Europa en 2001 y, ¿cuál es su objetivo? Su principal fin es crear un espacio común que favorezca los intercambios culturales, humanos y económicos y unificar una serie de directrices en el aprendizaje de lenguas. El CECRL está dirigido a todo el personal docente, editores, redactores, diseñadores de programas, pedagogos y estudiantes, de manera que se crea un espacio cohesivo en el que todos los agentes van en la misma dirección.

¿Cuáles son las directrices que guían el Marco Europeo? Previamente, cabe nombrar los tres pilares que sustentan su espíritu: la consideración de los conocimientos previos, el predominio de la competencia pragmática y el enfoque plurilingüe. Así, el marco propone el trabajo mediante la realización de tareas, una de las bases del enfoque por tareas, metodología ya analizada. Igualmente sucede con el rol que otorga el marco al alumno en el aprendizaje: activo –rasgo de todas las metodologías mencionadas–. El Marco organiza el aprendizaje en torno a 6 niveles de logro que se adquieren de forma progresiva, en el caso de los alumnos de 5º y 6º de Primaria, se encuentran en el nivel A1 o *niveau introductif ou découverte*, el primero de todos. En todos ellos se aconseja el trabajo de las cinco competencias descritas por el CECRL: leer, escuchar, escribir, hablar e interactuar en una conversación, que se corresponden con las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita. A pesar de que todas se trabajen en los seis niveles, en los primeros las destrezas orales ganan una mayor relevancia que las escritas. Este documento también pretende hacer una evaluación cohesiva, para ello ofrece una rúbrica de evaluación que atiende al nivel de adquisición de aptitudes. Retomando la consideración del rol activo del alumno, se pretende que tome partida en su propia evaluación utilizando unos instrumentos que le permitan autoevaluar su proceso de aprendizaje.

En suma, el CECRL suministra una base común de referencia para la elaboración del resto de disposiciones legales. Así, tanto el currículum nacional como el autonómico reflejan su influencia y el espíritu del marco. A su vez, el centro y el docente organizarán la intervención pedagógica y los recursos en función de estas tres normativas que amparan el aprendizaje.

Todo esto ha sido un análisis con las directrices a tener en cuenta, bien es cierto que las realidades en las aulas cada vez son más diversas y variopintas, por ello a veces no se puede llevar la teoría a la práctica y una serie de modificaciones se imponen en el aula, aunque es necesario e imperativo seguir dichas directrices.

II. Intervención didáctica

1. Introducción

En este apartado se va a concretar una propuesta didáctica que sintetiza de la mejor forma posible los aspectos teóricos vistos en el apartado anterior. Cabe destacar que ésta no es más que un modelo de propuesta, y como se ha comentado anteriormente, puede estar sujeta a modificaciones, ya que cada aula muestra una realidad y entidad propia, por lo que si se aplica el principio metodológico del Diseño Universal de Aprendizaje, la práctica se tiene que ajustar a las necesidades individuales de cada sujeto.

La intervención tiene lugar en el área de Francés - Segunda Lengua Extranjera, que queda enmarcada dentro de las áreas de libre configuración autonómica a la que le corresponde una hora semanal de trabajo. La regulación del área viene marcada por el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria, y su concreción autonómica, el Decreto 26/2016, de 21 de julio por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.² El desarrollo del área de francés a su vez se enmarca en un documento superior a estos dos, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que guía las directrices del aprendizaje de la lengua.

Así, nuestra propuesta está concebida para un grupo de 6º de Primaria. El espacio principal donde se llevaría a cabo será el aula del grupo, organizada en grupos de 3 ó 4 alumnos, dado que la mayoría de las actividades se harán de forma colaborativa. Para incidir en el aprendizaje cooperativo, será aconsejable disponer de materiales variopintos,

² Actualmente, la normativa está cambiando en la etapa de Primaria. Este curso 2022/2023 los cursos pares siguen con el Real Decreto y Decreto antiguos –relativos a LOMCE- mientras que en los cursos impares ya se han implementado el Real Decreto 157/2022 y el Decreto 38/2022 –relativos a LOMLOE-. Como la intervención tiene lugar en 6º de Primaria se enmarca bajo los antiguos decretos.

es decir, recursos físicos –enciclopedias o diccionarios en francés– y recursos tecnológicos –proyector/pizarra digital–.

Como ya se ha mencionado nuestro proyecto tiene dos pilares: la Literatura y la gamificación. En el caso de la Literatura se han seleccionado extractos de cómic o *BD* franceses: *The Schtroumpfs* y *Boule et Bill*, dos clásicos de este género que además de su valor lingüístico tienen una fuerte carga cultural. En el caso de la gamificación esta va a abarcar de forma transversal el proyecto. Cada sesión les otorgará una serie de puntos que tendrán que canjear por cromos para pegar en un álbum. Así como la realización de las actividades otorgará puntos, otros aspectos como el buen comportamiento o la creatividad dará puntos extra. El álbum va a seguir la temática de la *BD française*, por tanto cada cromo va a ser de un personaje célebre. A lo largo del proyecto cada alumno tendrá que completarlo.

Otra de las bases en las que se sustenta la intervención didáctica, es la metodología DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) que busca dar la respuesta educativa más apropiada a cada alumno en función de sus diferencias individuales, por tanto todos los alumnos de nuestra clase que formen parte de la Atención a la Diversidad (siguiendo la Instrucción de 24 de agosto de 2017, por la que se establecen los grupos de Atención a la Diversidad en nuestra comunidad) como aquellos que no formen parte de esta pero que presenten dificultades en el proceso de aprendizaje podrán tener una adaptación que les permita alcanzar los objetivos de la misma forma que al resto de compañeros.

2. Objetivos

En ese apartado podemos encontrar dos subcategorías: objetivos generales y objetivos específicos.

Los objetivos generales se concretan en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE):

- a) Conocer y apreciar los valores y normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.

c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

i) Desarrollar las competencias tecnológicas básicas e iniciarse en su utilización, para el aprendizaje, desarrollando un espíritu crítico ante su funcionamiento y los mensajes que reciben y elaboran.

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

En el caso de los objetivos específicos, se han diseñado de forma concreta para alcanzar durante la intervención, siendo los siguientes:

- Desarrollar habilidades básicas de comunicación.
- Adquirir técnicas de trabajo grupal y diálogo.
- Desarrollar estrategias de comprensión lectora.
- Movilizar estrategias para comprender la lengua extranjera.
- Adquirir habilidades de pronunciación propias de la lengua.
- Fomentar el gusto y el placer por la Literatura y la lectura.
- Interpretar una serie de acciones siguiendo unas indicaciones orales.
- Fomentar la competencia intercultural y favorecer el respeto entre culturas.
- Incentivar el gusto del alumno por el aprendizaje de la lengua.

- Comprender la importancia del cómic en la cultura francófona y todos los elementos que abarca.
- Fomentar el desarrollo de habilidades creativas.

3. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje

Estos tres elementos curriculares se han extraído del Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Se van a enunciar organizados por bloques.

- Bloque de contenidos comunes

Aspectos socioculturales y lingüísticos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Convenciones sociales (saludos y despedidas: <i>Bonjour, Au revoir, à bientôt,...</i>). ▪ Normas de cortesía (<i>merci beaucoup, desolé, s'il vous plaît, ...</i>). ▪ Valores, creencias y actitudes (interés y respeto por la cultura de países francófonos). ▪ Lenguaje no verbal (gestos, expresión facial, contacto visual). ▪ Valoración de la LE2 como instrumento para comunicarse en situaciones habituales.
Funciones comunicativas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecimiento y mantenimiento de la comunicación. ▪ Saludos, despedidas y presentaciones, disculpas, agradecimientos, invitaciones. ▪ Descripción de personas, actividades, objetos, hábitos. ▪ Petición y ofrecimiento de ayuda, información, instrucciones, objetos, permiso.
Estructuras sintáctico-discursivas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exclamación: (ortografía, curva entonativa. <i>Pardon!</i>). ▪ Negación (<i>ne...pas</i>). ▪ Expresión del aspecto: puntual (<i>phrases simples</i>); durativo (<i>être en train de + Inf.</i>)
Léxico oral y escrito de alta frecuencia (recepción y producción)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compras y alimentación. ▪ Actividades de la vida diaria. ▪ TIC.

▪ Bloque 1: Comprensión de textos orales

Contenidos específicos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> - Movilización y uso de información previa sobre tipo de tarea y tema. - Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo. - Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales). - Inferencia y formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos. - Discriminación de aspectos fonéticos de ritmo, acentuación y entonación para la comprensión de textos orales. - Acercamiento al ritmo y sonoridad de la lengua a través de las rimas, retahílas, trabalenguas, canciones, etcétera. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar el sentido general, la información esencial o los puntos principales en textos orales muy breves y sencillos en lengua estándar, con estructuras simples y léxico de uso muy frecuente, articulados con claridad y lentamente y transmitidos de viva voz o por medios técnicos, sobre temas habituales y concretos relacionados con las propias experiencias, necesidades e intereses en contextos cotidianos predecibles o relativos a áreas de necesidad inmediata en los ámbitos personal, público y educativo, siempre que las condiciones acústicas sean buenas y no distorsionen el mensaje, se pueda volver a escuchar lo dicho o pedir confirmación y se cuente con apoyo visual o con una clara referencia contextual. 3. Identificar aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos, concretos y significativos, sobre vida cotidiana (hábitos, horarios, actividades, celebraciones), condiciones de vida (vivienda, entorno), relaciones interpersonales (familiares, de amistad, escolares), comportamiento (gestos habituales, uso de la voz, contacto físico) y convenciones sociales (normas de cortesía), y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una comprensión adecuada del texto. 4. Valorar la lengua extranjera como instrumento de comunicación con otras personas y como herramienta de 	<ul style="list-style-type: none"> - Entiende la idea general de lo que se le dice en transacciones y gestiones habituales en situaciones de necesidad inmediata. - Entiende la información esencial en conversaciones breves y sencillas en las que participa que traten sobre temas familiares como, por ejemplo, uno mismo, la familia, la escuela, el tiempo libre, la descripción de un objeto o un lugar. - Comprende el sentido general y distingue los cambios de tema de programas de televisión u otro material audiovisual dentro de su área de interés (por ejemplo, en los que se entrevista a jóvenes o personajes conocidos sobre temas cotidianos o en los que se informa sobre actividades de ocio).

	<p>aprendizaje. Mostrar interés y respeto hacia las personas que hablan la lengua extranjera.</p> <p>6. Reconocer los significados más comunes asociados a las estructuras sintácticas básicas propias de la comunicación oral.</p> <p>7. Reconocer un repertorio limitado de léxico oral de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con las propias experiencias, necesidades e intereses, y utilizar las indicaciones del contexto y de la información contenida en el texto para hacerse una idea de los significados probables de palabras y expresiones que se desconocen.</p>	
--	---	--

▪ Bloque 2: Producción de textos orales: expresión e interacción

Contenidos específicos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p>Planificación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión del mensaje con claridad, distinguiendo su idea o ideas principales y su estructura básica. - Adecuación del texto al destinatario, contexto y canal, aplicando el registro y la estructura de discurso ajustados a cada caso. <p>Ejecución</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresión del mensaje con claridad y coherencia, estructurándolo adecuadamente y ajustándose, en su caso, a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto. - Apoyarse en los conocimientos previos y sacar el máximo partido de los mismos (utilizar lenguaje ‘prefabricado’, etcétera.). - Compensación de las carencias lingüísticas mediante procedimientos lingüísticos, paralingüísticos o paratextuales. <p>Patrones sonoros</p> <ul style="list-style-type: none"> -Acercamiento al ritmo y sonoridad de la lengua a través de las rimas, retahílas, trabalenguas, canciones, adivinanzas, etcétera. 	<p>1. Construir textos orales muy básicos y participar de manera muy simple pero comprensible en conversaciones muy breves que requieran un intercambio directo de información en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy familiares (uno mismo, el entorno inmediato, personas, lugares, objetos y actividades, gustos y opiniones), en un registro neutro o informal, utilizando expresiones y frases sencillas y de uso muy frecuente, normalmente aisladas o enlazadas con conectores básicos, aunque la pronunciación no sea muy clara, sean evidentes las pausas y titubeos, y sea necesaria la repetición, la paráfrasis y la cooperación del interlocutor para mantener la comunicación.</p> <p>4. Valorar la lengua extranjera como instrumento de comunicación con otras personas y como herramienta de aprendizaje. Mostrar interés y respeto hacia las personas que hablan la lengua extranjera.</p> <p>7. Conocer y utilizar un repertorio limitado de léxico oral de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hace presentaciones muy breves y sencillas, previamente preparadas y ensayadas, sobre temas cotidianos o de su interés (presentarse y presentar a otras personas; dar información básica sobre sí mismo, su familia y sus estudios; indicar sus aficiones e intereses y las principales actividades de su día a día; describir brevemente y de manera sencilla personas u objetos; decir lo que le gusta y no le gusta y dar - Participa en conversaciones informales cara a cara o por medios técnicos (teléfono, Skype) en las que se establece contacto social (dar las gracias, saludar, despedirse, dirigirse a alguien, pedir disculpas, presentarse, interesarse por el estado de alguien, felicitar a alguien); se intercambia información personal y sobre asuntos cotidianos; se expresan sentimientos y opiniones sencillos; y, se dan instrucciones (por ejemplo, cómo se llega a un sitio con ayuda de un plano).

<p>- Imitación de algunos aspectos fonéticos, de ritmo, de acentuación y de entonación para la producción de textos orales.</p>	<p>relacionados con los propios intereses, experiencias y necesidades.</p> <p>8. Articular, de manera por lo general comprensible pero con evidente influencia de la primera u otras lenguas, un repertorio muy limitado de patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos, adaptándolos a la función comunicativa que se quiere llevar a cabo.</p> <p>9. Hacerse entender en intervenciones breves y sencillas, aunque resulten evidentes y muy frecuentes los titubeos iniciales, las vacilaciones, las repeticiones y las pausas para organizar, corregir o reformular lo que se quiere decir.</p>	
---	---	--

▪ Bloque 3: Comprensión de textos escritos

Contenidos específicos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p>Estrategias de comprensión.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Movilización y uso de información previa sobre tipo de tarea y tema - Lectura para la comprensión de textos narrativos o informativos, en diferentes soportes, adaptados a la competencia lingüística del alumnado. - Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo. - Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales). <p>Patrones gráficos y convenciones ortográficas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de los signos ortográficos básicos en textos escritos (por ejemplo: punto, coma, interrogación, exclamación). - Asociación de grafía, pronunciación y significado a partir de modelos escritos, expresiones orales conocidas y establecimiento de relaciones analíticas grafía-sonido. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar el tema, el sentido general, las ideas principales y alguna información específica en textos, tanto en formato impreso como en soporte digital, muy breves y sencillos, en lengua estándar y con un léxico de alta frecuencia, y en los que el tema tratado y el tipo de texto resulten muy familiares, cotidianos o de necesidad inmediata, siempre y cuando se pueda releer lo que no se ha entendido, se pueda consultar un diccionario y se cuente con apoyo visual y contextual. 3. Identificar aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos, concretos y significativos, sobre vida cotidiana (hábitos, horarios, actividades, celebraciones), condiciones de vida (vivienda, entorno), relaciones interpersonales (familiares, de amistad, escolares) y convenciones sociales (normas de cortesía), y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una comprensión adecuada del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende, con apoyo visual, lo esencial de instrucciones e indicaciones sencillas, e información básica, en notas, letreros y carteles en calles, tiendas, medios de transporte, cines, museos, colegios, y otros servicios y lugares públicos. - Comprende lo esencial y los puntos principales de noticias breves y artículos de revistas para jóvenes que traten temas que les sean familiares o de su interés (deportes, grupos musicales, juegos de ordenador y cómics).

	<p>4. Valorar la lengua extranjera como instrumento de comunicación con otras personas y como herramienta de aprendizaje. Mostrar interés y respeto hacia las personas que hablan la lengua extranjera.</p> <p>7. Reconocer un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con sus experiencias, necesidades e intereses, e inferir del contexto y de la información contenida en el texto los significados probables de palabras y expresiones que se desconocen.</p> <p>8. Reconocer los signos ortográficos básicos (por ejemplo, punto, coma), así como símbolos de uso frecuente (por ejemplo, ☺, @, £), e identificar los significados e intenciones comunicativas generales relacionados con los mismos.</p>	
--	--	--

▪ Bloque 4: Producción de textos escritos: expresión e interacción

Contenidos específicos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p>Planificación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Movilización y coordinación de las propias competencias generales y comunicativas con el fin de realizar eficazmente la tarea. - Localización y uso adecuado de recursos lingüísticos o temáticos (uso de diccionario o gramática, obtención de ayuda, etcétera.). <p>Ejecución</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresión del mensaje con claridad ajustándose a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto. - Apoyo en los conocimientos previos (utilizar lenguaje ‘prefabricado’, etcétera.). <p>Patrones gráficos y convenciones ortográficas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso de los signos ortográficos básicos, así como palabras que van en mayúscula - Uso del diccionario para comprender la ortografía. 	<p>1. Construir, en papel o en soporte electrónico, textos muy cortos y sencillos, compuestos de frases simples aisladas, en un registro neutro o informal, utilizando con razonable corrección las convenciones ortográficas básicas y los principales signos de puntuación, para hablar de sí mismo, de su entorno más inmediato y de aspectos de su vida cotidiana, en situaciones muy familiares y predecibles.</p> <p>4. Valorar la lengua extranjera como instrumento de comunicación con otras personas y como herramienta de aprendizaje. Mostrar interés y respeto hacia las personas que hablan la lengua extranjera.</p> <p>7. Conocer y utilizar un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con los propios intereses, experiencias y necesidades.</p>	<p>- Escribe correspondencia personal breve y simple (mensajes, notas, postales, correos, o SMS) en la que da las gracias, felicita a alguien, hace una invitación, da instrucciones, o habla de sí mismo y de su entorno inmediato (familia, amigos, aficiones, actividades cotidianas, objetos, lugares) y hace preguntas relativas a estos temas.</p>

	<p>8. Aplicar patrones gráficos y convenciones ortográficas básicas para escribir con razonable corrección palabras o frases cortas que se utilizan normalmente al hablar, pero no necesariamente con una ortografía totalmente normalizada.</p>	
--	--	--

4. Competencias clave

LOMLOE especifica una serie de competencias clave, en esta *séquence* se van a trabajar las siguientes:

1. Competencia plurilingüe
2. Competencia digital
3. Competencia personal, social y de aprender a aprender
4. Competencia ciudadana
5. Competencia en conciencia y expresiones culturales.

5. Metodología

Los principales principios metodológicos que van a amparar la propuesta didáctica son los siguientes:

- DUA –Diseño Universal de Aprendizaje–
- Activa
- Gamificación
- Cooperativa
- Autónoma
- Globalizada
- Significativa.

6. Temporalización

La intervención tiene como duración 6 sesiones de 1 hora, que podrán repartirse entre medias sesiones de 30 minutos –según la organización de cada Centro–.

7. Sesiones

Las sesiones van a seguir el siguiente esquema: *activité de routine ou warm-up; activité introductive; activité amplificatrice; activité de détente.*

Comme il convient à l'apprentissage et à l'acquisition d'une langue étrangère, la mise en pratique ainsi que les activités à faire en salle de classe seront, en effet, menées à terme en langue française.

1^{ère} séance.

Activité n°1. : Le calendrier

Typologie : routine.

Duration : 5 minutes.

Matériaux : Le calendrier didactique (*Anexo n°1*).

Organisation : par groupes.

Description :

Tous les jours à l'aide d'un calendrier interactif on va écrire la date –le jour de la semaine, le mois et la saison–, la météo, des sentiments et un mot magique, qui changera dans chaque session. Ce sont les élèves qui doivent fournir ce calendrier.

Activité n°2. Jeu de la prononciation

Typologie : routine.

Duration : 5 minutes.

Matériaux : Des outils numériques (*Anexo n°2*).

Organisation : par groupes.

Description ;

Il s'agit d'une compétition, dans laquelle chaque équipe doit s'exercer à l'intonation et à la prononciation de quelques mots.

Activité n°3. Lecture de la BD *L'œuf et les schtroumpfs*

Typologie : introductive.

Duration : 15 minutes.

Matériaux : Des outils numériques

La bande dessinée : *L'œuf et les schtroumpfs* (*Anexo n°3*)

Des copies des vignettes.

Organisation : par groupes.

Description :

Tout d'abord les élèves à haute voix vont lire la vignette choisie. Après, l'enseignant va répéter les dialogues pour mettre en relief l'intonation, après les élèves feront un commentaire de l'histoire. Finalement, certains élèves vont reproduire quelques dialogues devant le groupe le dialogue.

Activité n°4. Les aliments

Typologie : amplificatrice.

Duration : 5 minutes.

Matériaux : Des outils numériques

Des copies de l'exercice (*Anexo n°4*)

L'encyclopédie.

Organisation : par groupes.

Description :

Les élèves doivent relier les aliments présentés dans l'histoire avec leur image. Ils disposent d'une encyclopédie pour chercher les mots. Cette activité peut être faite en ligne ou en papier, selon les ressources disponibles.

Activité n°5. Lecture d'une recette de cuisine.

Typologie : introductoire.

Duration : 10 minutes.

Matériaux : Des recettes des repas français typiques (*Anexo n°5*)

Des outils numériques

L'encyclopédie.

Organisation : par groupes.

Description :

Chaque groupe va lire et analyser une recette de cuisine. Alors, ils doivent identifier les aliments et les matériaux dont on a besoin pour préparer le repas. Les élèves vont ainsi reprendre les copies de la bande dessinée *–L'œuf et les schtroumpfs–* pour bien repérer la tournure « il faut + infinitif » et on pratiquera cette expression à l'oral.

Activité n°6. L'affiche culinaire.

Typologie : amplificatrice.

Duration : 10 minutes.

Matériaux : Du papier carton

La recette des repas

L'encyclopédie.

Description :

Les élèves doivent organiser dans une affiche toute l'information par rapport la recette. Pour cela ils doivent utiliser l'expression « il faut + infinitif » pour décrire la démarche de préparation du repas.

Activité n°7. Le temps des cartes

Typologie : détente.

Duration : 5 minutes.

Matériaux : Des points –en papier ou en ligne *ClassDojo*–

L'album des cartes (*Anexo n°6*)

Des cartes (*Anexo n°6*).

Organisation : par groupes.

Description :

L'enseignant distribuera des points aux élèves par rapport au niveau acquis et atteint dans ces activités. Ensuite, ils peuvent échanger les points par les cartes.

2^{ème} séance.

Activité n°1. Le calendrier

Typologie : routine.

Duration : 5 minutes.

Matériaux : Le calendrier didactique.

Organisation : par groupes.

Description :

Chaque jour, à l'aide d'un calendrier interactif on va écrire la date –le jour de la semaine, le mois et la saison–, la météo, des sentiments et un mot magique, qui changera dans chaque session. Ce sont les élèves qui doivent fournir ce calendrier.

Activité n°2. Jeu de prononciation

Typologie : routine.

Duration : 5 minutes.

Matériaux : Des outils numériques.

Organisation : par groupes.

Description ;

Il s'agit d'une compétition dans laquelle chaque groupe doit s'entraîner à l'intonation et la prononciation de certains mots.

Activité n°3. Lecture de la BD *L'œuf et les schtroumpfs*

Typologie : ampliatrice.

Duration : 5 minutes.

Matériaux : Des outils numériques

La BD : *L'œuf et les schtroumpfs*

Des copies des vignettes.

Organisation : par groupes.

Description :

Lors de la Deuxième séance, les élèves vont s'entraîner à la lecture et à l'intonation des dialogues de la BD : *L'œuf et les schtroumpfs*.

Activité n°4. Théâtralisation I – la répétition

Typologie : ampliatrice.

Duration : 10 minutes.

Matériaux : Des copies des vignettes

Organisation : par groupes.

Description :

Les groupes vont distribuer les personnages et vont pratiquer une performance, puisqu'à la fin du cours une théâtralisation sera faite.

Activité n°5. Théâtralisation II – le décor

Typologie : ampliatrice.

Duration : 15 minutes.

Matériaux : Du papier carton

D'autres types de papier

Des outils numériques.

Organisation : par groupes.

Description :

Chaque groupe va faire un décor pour la Théâtralisation. Ils disposent aussi des outils numériques pour créer ou rechercher des images ou des idées pour interpréter des chansons.

Activité n°6 Théâtralisation III – la représentation

Typologie : ampliatrice.

Duration : 10 minutes.

Matériaux : Des décors préparés par les groupes.

Organisation : par groupes.

Description :

La théâtralisation aura lieu à ce moment de la séance.

Activité n°7. Le temps des cartes

Typologie : détente.

Duration : 5 minutes.

Matériaux : Des points (en papier ou en ligne *ClassDojo*)

L'album des cartes

Des cartes.

Organisation : par groupes.

Description :

L'enseignant distribuera des points aux élèves par rapport au niveau acquis et atteint dans ces activités. Ensuite, ils peuvent échanger les points par les cartes.

3^{ème} séance

Activité n°1. Le calendrier

Typologie : routine.

Duration : 5 minutes.

Matériaux : Le calendrier didactique.

Organisation : par groupes.

Description :

Chaque jour, à l'aide d'un calendrier interactif on va écrire la date –le jour de la semaine, le mois et la saison–, la météo, des sentiments et un mot magique, qui changera dans chaque session. Ce sont les élèves qui doivent fournir ce calendrier.

Activité n°2. Jeu de prononciation

Typologie : routine.

Duration : 5 minutes.

Matériaux : Des outils numériques.

Organisation : par groupes.

Description ;

Il s'agit d'une compétition, dans laquelle chaque équipe doit s'exercer à l'intonation et à la prononciation de quelques mots.

Activité n°3. Boule et Bill test

Typologie : introductoire.

Duration : 20 minutes.

Matériaux : Des outils numériques

Des copies de la bande dessinée : *Boule et Bill Plumes, poils et compagnie*
(*Anexo n°7*)

Des fiches de Plickers (*Anexo n°8*)

Questionnaire sur Plickers (*Anexo n°9*).

Organisation : par groupes.

Description :

Les élèves vont lire des vignettes de ces personnages *Boule* et *Bill* ; après chaque tirage ils doivent faire un *multiple-choice* questionnaire. Le groupe qui répond le plus de questions correctement bénéficiera de points extra. Le questionnaire peut être fait sur *Plickers* ou sur *Kahoot.it* –cela est susceptible d’être modifié selon les ressources disponibles dans la classe–.

Activité n°4. Soyez les bienvenus à la négation

Typologie : introductoire.

Duration : 10 minutes.

Matériaux : Des outils numériques

Le tableau.

Organisation : par groupes.

Description :

L’enseignant apprendra aux élèves comment construire la négation et ses particularités par rapport à l’espagnol, à l’aide de différents exemples.

Activité n°5. Prof et élève, tous en même temps

Typologie : ampliatrice.

Duration : 10 minutes.

Matériaux : Des cartes.

Organisation : par groupes.

Description :

Sur certaines cartes, il y a des phrases sont écrites. Les élèves doivent les mettre à la forme négative. Quand la phrase a été modifié, les élèves vont donner la carte à un autre groupe pour qu’il corrige la phrase, si jamais elle est incorrecte.

Activité n°6. Le temps des cartes

Typologie : détente.

Duration : 5 minutes.

Matériaux : Des points (en papier ou en ligne *ClassDojo*)

L’album des cartes

Des cartes.

Organisation : par groupes.

Description :

L'enseignant distribuera des points aux élèves par rapport au niveau acquis et atteint dans ces activités. Ensuite, ils peuvent échanger les points par les cartes.

4^{ème} séance

Activité n°1. Le calendrier

Typologie : routine.

Duration : 5 minutes.

Matériaux : Le calendrier didactique.

Organisation : par groupes.

Description :

Chaque jour, à l'aide d'un calendrier interactif on va écrire la date –le jour de la semaine, le mois et la saison–, la météo, des sentiments et un mot magique, qui changera dans chaque session. Ce sont les élèves qui doivent fournir ce calendrier.

Activité n°2. Jeu de prononciation

Typologie : routine.

Duration : 5 minutes.

Matériaux : Des outils numériques.

Organisation : par groupes.

Description :

Il s'agit d'une compétition, dans laquelle chaque équipe doit s'exercer à l'intonation et à la prononciation de quelques mots.

Activité n°3. Lecture de la BD

Typologie : introductoire.

Duration : 10 minutes.

Matériaux : La BD *Les Schtroumpfs et le Cracoucass* (**Anexo n°10**)

Des outils numériques

Des copies des vignettes.

Organisation : par groupes.

Description :

Les élèves vont faire une lecture collective du tirage. Après, certains d'entre eux liront les dialogues des personnages et faire un commentaire des faits.

Activité n°4. La pratique

Typologie : ampliatrice.

Duration : 10 minutes.

Matériaux : Des copies de la bd.

Organisation : par groupes.

Description :

Les groupes doivent préparer et pratiquer le texte pour faire une représentation.

Activité n°5. La création des marionnettes

Typologie : ampliatrice.

Duration : 10 minutes.

Matériaux : Des sachets en papier

Des feutres

Des ciseaux

Le bâton de colle.

Organisation : par groupes.

Description :

Pour la théâtralisation, les élèves doivent faire les marionnettes des personnages à l'aide des sachets en papier.

Activité n°6. Silence, on tourne

Typologie : ampliatrice.

Duration : 10 minutes.

Matériaux : Les marionnettes en papier (*Anexo n° 11*)

Outils numériques.

Organisation : par groupes.

Description :

La représentation de l'histoire avec les marionnettes.

Activité n°7. Le temps des cartes

Typologie : détente.

Duration : 5 minutes.

Matériaux : Des points (en papier ou en ligne *ClassDojo*)

L'album des cartes

Des cartes.

Organisation : par groupes.

Description :

L'enseignant va distribuer les points aux élèves par rapport le niveau d'atteinte des activités. Ensuite, ils peuvent échanger les points par les cartes.

5^{ème} séance

Activité n°1. Le calendrier

Typologie : routine.

Duration : 5 minutes.

Matériaux : Le calendrier didactique.

Organisation : par groupes.

Description :

Chaque jour, à l'aide d'un calendrier interactif on va écrire la date –le jour de la semaine, le mois et la saison–, la météo, des sentiments et un mot magique, qui changera dans chaque session. Ce sont les élèves qui doivent fournir ce calendrier.

Activité n°2. Jeu de la prononciation

Typologie : routine.

Duration : 5 minutes.

Matériaux : Des outils numériques.

Organisation : par groupes.

Description :

Il s'agit d'une compétition, dans laquelle chaque équipe doit s'exercer à l'intonation et à la prononciation de quelques mots.

Activité n°3. La description physique

Typologie : introductoire.

Duration : 15 minutes.

Matériaux : Des outils numériques

La fiche de la description (*Anexo n° 12*).

Organisation : par groupes.

Description :

L'enseignant va apprendre aux élèves avec une fiche comment faire une description d'une personne. Ensuite, la classe va faire de façon collective la description d'un personnage d'une BD.

Activité n°4. C'est qui? Le début

Typologie: ampliatrice.

Duration : 15 minutes.

Matériaux : La fiche de la description

Des cartes des personnages (*Anexo n° 13*)

L'encyclopédie

Des outils numériques

Du papier carton.

Organisation : par groupes.

Description :

Chaque groupe va prendre par hasard un personnage d'une bd pour faire sa description. Puis, ils vont faire la description du personnage et l'écrire dans une affiche. Finalement, ils vont préparer des pistes pour décrire le personnage dans une mise en commun.

Activité n°5. C'est-qui ? Le temps de deviner

Typologie : ampliatrice.

Duration : 10 minutes.

Matériaux : Les cartes des personnages.

Organisation : par groupes.

Description :

Les groupes vont lire les phrases et le reste doit deviner les personnages dont le groupe parle.

Activité n°6. Le temps des cartes

Typologie : détente.

Duration : 5 minutes.

Matériaux : Des points (soit en papier, soit en ligne *ClassDojo*)

L'album des cartes

Des cartes.

Organisation : par groupes.

Description :

L'enseignant distribuera des points aux élèves par rapport au niveau acquis et atteint dans ces activités. Ensuite, ils peuvent échanger les points par les cartes.

6^{ème} séance-séance finale

Activité n°1. Le calendrier

Typologie : routine.

Duration : 5 minutes.

Matériaux : Le calendrier didactique.

Organisation : par groupes.

Description :

Chaque jour, à l'aide d'un calendrier interactif on va écrire la date –le jour de la semaine, le mois et la saison–, la météo, des sentiments et un mot magique, qui changera dans chaque session. Ce sont les élèves qui doivent fournir ce calendrier.

Activité n°2. Jeu de la prononciation

Typologie : routine.

Duration : 5 minutes.

Matériaux : Des outils numériques.

Organisation : par groupes.

Description :

Il s'agit d'une compétition, dans laquelle chaque équipe doit s'exercer à l'intonation et à la prononciation de quelques mots.

Activité n°3. La création d'une bande dessinée

Typologie : ampliatrice.

Duration : 30 minutes.

Matériaux : Le schéma des vignettes (*Anexo n° 14*)

Des feutres

Des découpages

L'encyclopédie.

Organisation: par groupes.

Description:

Les groupes doivent élaborer une bande dessinée qui raconte une petite histoire en six vignettes.

Activité n°4. La présentation

Typologie : ampliatrice.

Duration : 15 minutes.

Matériaux : Des vignettes

Des cartes.

Organisation : par groupes

Description :

Les élèves vont placer leur création devant la salle. Ensuite, les élèves vont faire une analyse des créations et écrire un petit commentaire à propos de chacune.

Activité n°5. Le temps des cartes

Typologie : détente.

Duration : 5 minutes.

Matériaux : Des points (soit en papier, soit en ligne *ClassDojo*)

L'album des cartes

Des cartes.

Organisation : par groupes.

Description :

L'enseignant distribuera des points aux élèves par rapport au niveau acquis et atteint dans ces activités. Ensuite, ils peuvent échanger les points par les cartes.

8. Evaluación

La evaluación del alumnado será formativa y sumativa. Cabe destacar que el alumno también tendrá un papel en el proceso de evaluación, que le permitirá hacer una reflexión sobre su aprendizaje.

El docente va a evaluar al alumno en torno a 5 ítems: actitud (*attitude*), pronunciación (*prononciation*), actividades (*activités*), trabajo grupal (*travail collaboratif*) y nivel del logro de la gamificación (*niveau d'atteinte*). Cada uno de ellos valdrá un 20% y el profesor lo valorará en función de una observación sistemática en el aula. Para romper con la concepción tradicional de calificaciones numéricas se ha optado por establecer cuatro niveles de logro de menor a mayor: *Lecteur débutant*, *Grand Lecteur*, *Passsionné(e) des bulles* y *Papivore des bd* (**Anexo n°15**). Posteriormente, el docente hará las equivalencias para fijar las notas acorde a lo establecido por la ley. Así, la evaluación del docente representará un 70% del proyecto didáctico.

El 30 % restante de la nota se obtendrá de la autoevaluación y coevaluación. Es importante dar al alumno un espacio en el que pueda reflexionar sobre su práctica, para ello mediante una diana de evaluación podrá evaluar tanto su trabajo como el de los integrantes de su grupo. Así, se utilizará una diana de evaluación para los dos tipos de evaluación. Tanto la autoevaluación (*Anexo n° 16*) como la coevaluación (*Anexo n°17*) contarán un 15% de la nota.

Además, el profesor tendrá que hacer una evaluación sobre el proceso educativo, analizando las fortalezas y debilidades y elaborando estrategias de modificación de los puntos débiles. La estrategia seleccionada es la observación sistemática y cada día escribirá en un cuaderno de campo las fortalezas y las debilidades analizadas en el aula.

III. Conclusión

Tanto la Literatura como la gamificación son dos elementos que si se planifican de forma correcta, acorde a los gustos, intereses y desarrollo cognitivo del alumno pueden potenciar el uso de la lengua extranjera y, en este caso, del francés. Con esta propuesta, siempre se ha querido mantener y reforzar el gusto del alumno por la Literatura, por ello que hay que medir que en favor del aprendizaje de la lengua extranjera no se descuide el gusto por la literatura. Así, las actividades planteadas siempre se planifican bajo la premisa de dinamización de la literatura. En el caso de la gamificación, la obtención de puntos y la competición entre ellos es un elemento que motivador ya que tienen una finalidad: completar el álbum.

Así, la propuesta planteada sintetiza de la mejor forma posible la teoría, siendo conscientes de que cada clase alberga una realidad propia y que, bajo el principio del Diseño Universal de Aprendizaje, ciertas adaptaciones tienen que contemplarse. No obstante, el profesor, como conocedor de dichas características del alumnado, es quien debe intentar subsanar las dificultades desde la planificación o, en su defecto, según surjan durante la intervención práctica. Entonces, se pretende mostrar unas pautas generales y comunes que orienten la acción docente de la lengua.

IV. Bibliografía

- Alonso Cortés, T. (2007). *El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales: una aplicación didáctica*. Memoria del máster en enseñanza del español como lengua extranjera, Instituto Cervantes-UIMP. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/14/alonso-comic.pdf>
- Arizmendi, M. (1975). *El cómic*. Barcelona. Editorial Planeta. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:995b00c3-4cd8-4165-9b49-3df4e0f8bd07/2014-bv-15-02migarciamartinez-pdf.pdf>
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/14/alonso-comic.pdf>
- Barreiro, J.M. (2000). “El cómic como recurso en la clase de español”. En: *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, pp. 44-48. São Paulo. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/14/alonso-comic.pdf>
- Barrero, M. (2002). “Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula”. *Comunicación presentada en las Jornadas sobre Narrativa Gráfica, 23 de febrero*, Jerez de la Frontera (Cádiz). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=128301>
- Bartle, R. (2019). *Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs*. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/58021/8-33.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Besse, H. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris. Hatier. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1217916.pdf>
- Brescu, M. (1979). *Méthodologie de l'enseignement du français*. Bucuresti. Editura Didactica si Pedagogica. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/284088#page=1>

- Bortolussi, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid : Alhambra.
Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/cif/article/view/2202/2071>
- Boutin, J.F. (2011). « La bande dessinée décodée: comprendre ses modes, ses indices et ses formes par sa terminologie ». *Vivre le primaire*, pp. 24-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=128301>
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/4139/1/1988_8430_23_1_102.pdf
- Casado, M. (2016). *La gamificación en la enseñanza de inglés en Educación Primaria*. Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/18538/1/TFG-O%20741.pdf>
- Cervera, J. (2012) *Aproximación a la literatura Infantil*. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/39710/TFG-G3992.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=77&zoom=100,109,106>
- Consejo de Europa (2001). *Cadre Européen de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Recuperado de <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Csikszentmihaly, M (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass. Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/90277/2/170310.pdf>
- Cuq, J.P. y Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=128301>
- Dragomir, M. (2001). *Considération sur l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère*. Cluj-Napoca, Dacia. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/284088#page=1>
- Fernández Paz, A. (1991). *Os Cómics nas aulas*. Vigo: Edicións Xerais. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/14/alonso-comic.pdf>

- Foncubierta, J.M. (2014). *Gamificación y aprendizaje de segundas lenguas*. Madrid: Edinumen. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/58021/8-33.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García Padrino, J. (2004). *Formas y colores: la ilustración infantil en España*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AILIJ/article/view/918>
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold. Recuperado de [https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/168343/Gonz% c3% a1lez_ Alonso.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/168343/Gonz%c3%a1lez_Alonso.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Gil-Quintana, J. y Prieto Jurado, E. (2020). “La realidad de la gamificación en Educación Primaria. Estudio multicaso de centros educativos españoles”. *Perfiles educativos*, nº42(168), pp.107-123 Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982020000200107&script=sci_arttext
- Greimas, A.J. (1975). *Semiótica estructural*. Madrid: Gredos. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=128301>
- Hurtado, A. (1999). “Objetivos de Aprendizaje y Metodología en Formación de Traductores e Intérpretes”. *Enseñar a Traducir*, pp. 8-58. Madrid: Edelsa. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/Lengua/paremia/pdf/019/019_serrano.pdf
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid, Instituto Cervantes: Biblioteca Nueva. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/14/alonso-comic.pdf>
- Jackobson, R. (1963). “Lingüística y Poética”. *En Essais de Linguistique Générale*, pp. 209-248. Paris: Minuit. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/50459>
- Lazzaro, N. (2004). *Why We Play Games: Four Keys to More Emotion Without Story. Player Experience Research and Design for Mass Market Interactive*

Entertainment.

Recuperado

de

<https://repositorio.espe.edu.ec/bitstream/21000/28975/1/T-ESPE-050997.pdf>

Macnamara, J. (1969). « How Can One Measure the Extent of a Person's Bilingual Proficiency ? » in Kelly, L. *Description and Measurement of Bilingualism : an International Seminar*. University of Moncton, June 6-14, 1967. Toronto : University of Toronto. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/THEL/article/download/53083/51313>

Mara-Romocia, M. (2010). *Remarques sur l'enseignement précoce du français langue étrangère dans les classes bilingües*. Timiosara, ORD (Ornella Studio Design). Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/284088#page=1>

Marsh, R. K. (1978). « Teaching French with the comics ». *The French Review*, nº 51, pp. 777-785. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=128301>

Martín, J. (2003). “El humor y la dimensión creativa en la psicoterapia”. *Psicología, cultura y sociedad*, nº 6, pp, 45-58. Buenos Aires: Psicodebate. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/14/alonso-comic.pdf>

Martínez, M. (2012). “Cómo utilizar documentos auténticos y no morir en el intento.” *Comunicación presentada en el IV Congreso nacional: Un ciclo con la reforma educativa "Kunnskapsløftet". ¿Nuevas perspectivas para el español?*, 19-21 de septiembre, Kristiansand. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=128301>

Matera, M. (2015). *Explora como un pirata*. Bilbao: Mensajero.

Melo, C. (2015): Qué es la gamificación y por qué es útil para el salón de clases. Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/90277/2/170310.pdf>

Mínguez, X. (2012). *La definición de la LIJ desde el paradigma de la didáctica de la lengua y la literatura*, nº 10, pp. 87-105. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/56897/TFG-G5659.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Molina, R. (2014). *Gamificar una propuesta docente: Diseñando experiencias positivas de aprendizaje*. Universidad de Alicante. Recuperado de https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/168343/Gonz%c3%a1lez_Alonso.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moliner, M. (1966). *Diccionario del uso del español*. Madrid: Gredos. Recuperado de <https://esba-nqn.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/Sem-Arte-Literario-TM-y-TT-DALESSON-guia-1-Def.pdf>
- National Literacy Trust. (2019). *Children and Young People's Reading in 2019*. Recuperado de https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/Reading_trends_in_2019_-_Final.pdf
- Newby, D. (2000). « Authenticity in Practice: Examples and Comments ». *Approaches to Materials Design in European Textbooks. Implementing Principles of Authenticity, Cultural Awareness*. European Centre for Modern Languages. Council of Europe, pp. 25-75. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/284088#page=1>
- Ocon Galilea, R. (2017). *La gamificación en educación y su trasfondo pedagógico*. Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/28350/1/FIL-PL-TORRES%20IVONNE-VALENCIA%20VICTOR.pdf#page=115&zoom=100,92,96>
- Perrin, A. (2010). *Quelle place pour la littérature à l'école ?* Paris : Retz.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. London: McGraw Hill. Recuperado de https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/168343/Gonz%c3%a1lez_Alonso.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Puren, C. (1988). *Histoire des Méthodologies de l'Enseignement des Langues*. Paris. Clé International. Recuperado de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/528>
- Rollán Méndez, M. y Sastre Zarzuela, E. (1986). *El cómic en la escuela. Aplicaciones didácticas*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:995b00c3-4cd8-4165-9b49-3df4e0f8bd07/2014-bv-15-02migarciamartinez-pdf.pdf>

Rouvière, N. (2012). *Bande dessinée et enseignement des humanités*. Grenoble: ELLUG Universidad Stendhal. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=128301>

Sanchis, S. (2006). *Créer, écrire et illustrer un conte*. Paris : Retz.

Soberón, A. y Villaroel, M. (1994). Inglés para los más pequeños. *Enseñar N-0*. España: C.E.P. de Móstoles. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/54089/49479>

Tardy, M. (1975). « La fonction sémantique des images ». *Études de linguistique appliquée*, n° 17, pp. 19-43. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=128301>

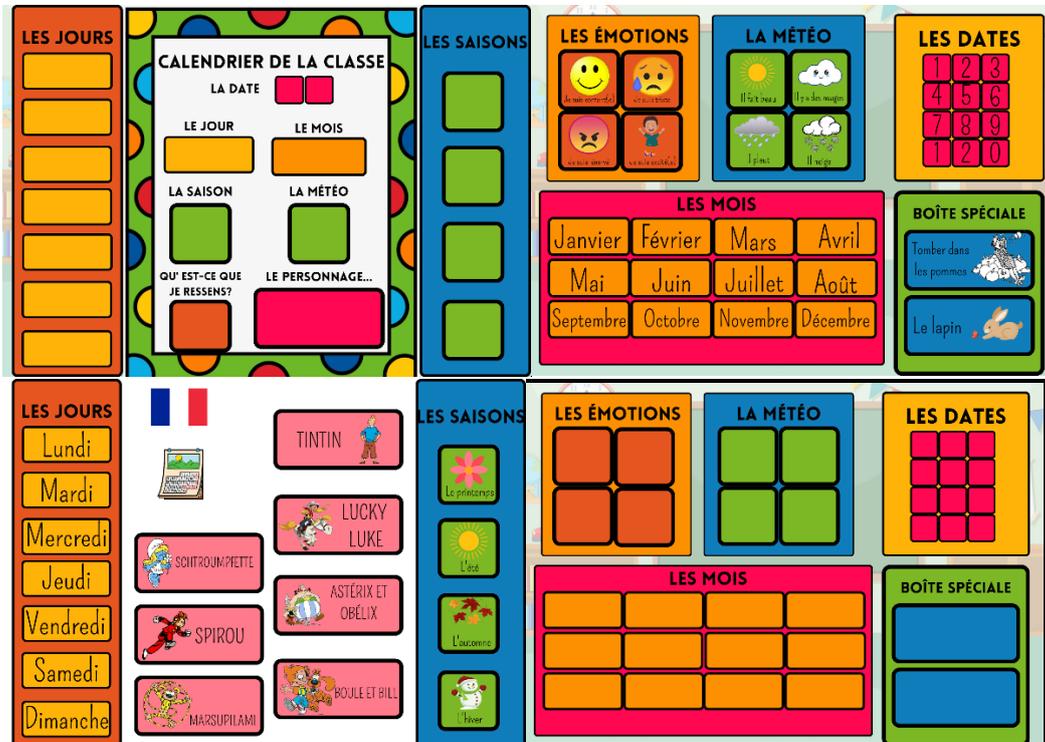
Tobón, S. (2006). *Método de Trabajo por Proyectos*. Madrid. Uninet. Recuperado de <https://zagan.unizar.es/record/106381/files/TAZ-TFG-2021-2715.pdf>

Zanón, J. (1999). *La Enseñanza del Español mediante Tareas*. Madrid : Edinumen. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/publicaciones_centros/PDF/ri_o_2004/22_casquero.pdf

Zayas. (2011). *La Educación Literaria*. Barcelona: Octaedro, col. Recursos n° 120.

V. Anexos

Anexo n°1. Calendrier didactique



Anexo n°2. Jeu de la pronociation

<https://view.genial.ly/64383068ba77350018678e53/presentation-tfg-jeu-de-la-pronociation>

Anexo n°4. *Activité des aliments*

LES ALIMENTS

Reliez les
aliments avec
son image



	Des amandes
	De la farine
	Du lait
	Du miel
	Un gâteau
	Des oeufs

Anexo n°5. Recette d'un repas

Pain Perdu

POUR :

Ingédients

- 6 tranches de pain au levain
- 2 oeufs
- Sucre glace (facultatif)
- 1/2 litre de lait
- Beurre

Ustensiles

- Saladier
- Batteur
- 2 assiettes
- Poêle

Préparation

- Battre les oeufs
- Les mettre dans une assiette
- Tremper les tranches de pain dans une assiette contenant du lait
- Puis les tremper dans les oeufs battus
- Faire fondre du beurre dans une poêle, Dorer les tranches de pain
- Saupoudrer de sucre glace (facultatif)

RECETTE DES CRÊPES

INGRÉDIENTS

- 200g de farine
- 20g de beurre fondu
- 40g de sucre
- 60g d'eau
- 2g de sel
- 1/2 L de lait
- 4 oeufs
- huile d'olive

PRÉPARATION

- Fouetter les oeufs avec le sucre et le sel.
- Ajouter la farine, mélanger.
- Ajouter petit à petit le lait mélangé à l'eau, fouetter.
- Dans une poêle chaude, mettre un peu d'huile.
- Puis verser un peu de pâte à crêpes.
- Une fois le premier côté cuit, retourner la crêpe.
- Empiler les crêpes sur une assiette.

Bonne dégustation !

Anexo n°6. L'album et des cartes de la ludification



ALBUM
BD

NOVA

PRÉNOM : _____
NOM : _____
GROUPE : _____

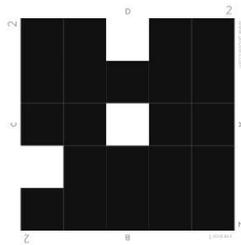
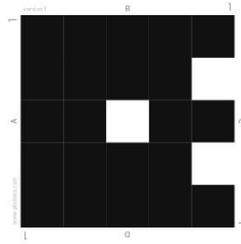





	1	
2		4
3		5
6		

Anexo n°8. Les cartes de Plickers



Anexo n°9. Questionnaire sur Plickers

<https://www.plickers.com/carloszamora/BD.-BOULE-ET-BILL-24159>

Anexo n°10. Bande dessinée : Les Schtroumpfs et le Cracoucass



6



7

Anexo n° 11. Marionnette faite en sachet en papier



Anexo n° 12. La fiche de la description

LA DESCRIPTION PHYSIQUE

Je suis... ©FrancofolieFLE 2018

grand(e) 	de taille moyenne 	petit(e) 	jeune 	poilu(e) 	 mince	 musclé(e)	 gros(se)
			vieux vieille 	imberbe 	beau belle 	laid(e) 	

<p>J'ai les cheveux...</p> <table style="width: 100%;"> <tr> <td> roux</td> <td> gris</td> <td> frisés</td> </tr> <tr> <td> bruns</td> <td> blonds</td> <td> bouclés</td> </tr> <tr> <td> courts</td> <td> longs</td> <td> ondulés</td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td> raides</td> </tr> </table>	 roux	 gris	 frisés	 bruns	 blonds	 bouclés	 courts	 longs	 ondulés			 raides	<p>J'ai les yeux...</p> <table style="width: 100%;"> <tr> <td> marron</td> </tr> <tr> <td> verts</td> </tr> <tr> <td> bleus</td> </tr> <tr> <td> noirs</td> </tr> </table>	 marron	 verts	 bleus	 noirs
 roux	 gris	 frisés															
 bruns	 blonds	 bouclés															
 courts	 longs	 ondulés															
		 raides															
 marron																	
 verts																	
 bleus																	
 noirs																	

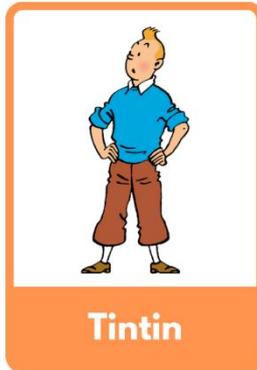
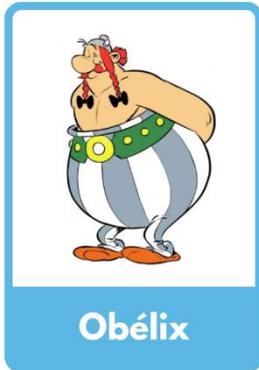
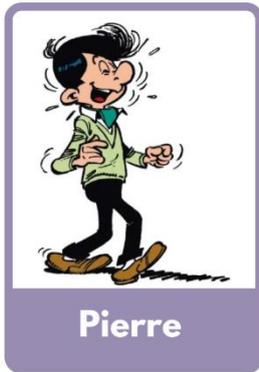
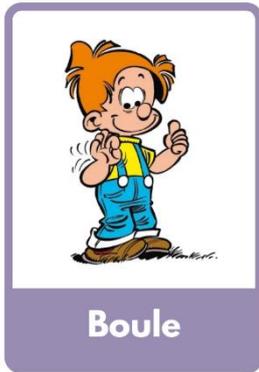
J'ai...

 des tâches de rousseur	 une barbe	 un appareil dentaire	 un grain de beauté	 un piercing
 des lunettes	 une cicatrice	 une casquette	 un tatouage	 une moustache

LES VÊTEMENTS

 une chemise	 un pull	 un T-shirt	 une robe
 un anorak	 une jupe	 un short	 un pantalon
 des chaussettes	 des bottes	 des baskets	 des chaussures
 une casquette	 une ceinture	 un bonnet	 une écharpe

Anexo n°13. Les personnages à décrire



Anexo n° 14. Le schéma de la bd

NOTRE BD

TITRE:	

Anexo n° 15. Grille d'évaluation de l'enseignant

Nombre:			Curso:	
	Lecteur débutant	Grand lecteur	Passionné(e) des bulles	Papivore des bd
Attitude				
Pronociation				
Activités				
Travail collaboratif				
Niveau d'atteinte (ludification)				

Anexo n°16. Cible d'autoévaluation

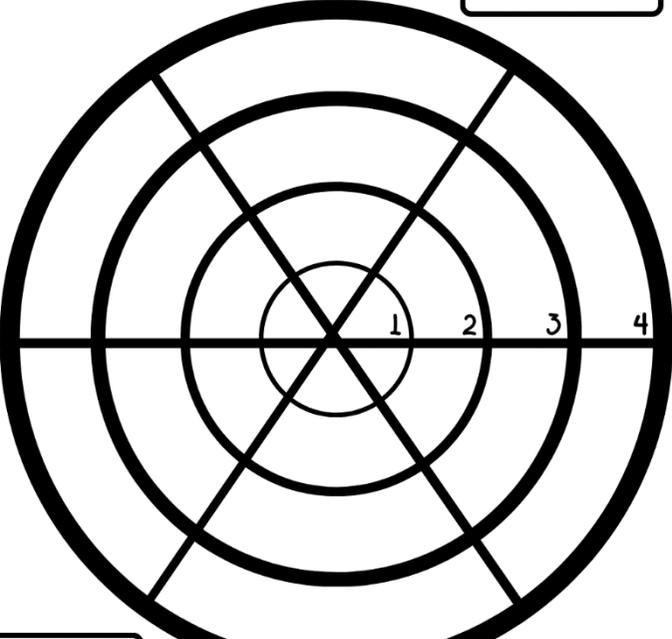
CIBLE DE AUTOÉVALUATION	PRÉNOM: _____
--------------------------------	---------------

ACTIVITÉS

TRAVAIL EN
ÉQUIPE

COMMUNICATION

PROPRETÉ



1 2 3 4

ATTITUDE

PRONONCIATION

Anexo n°17. Cible de coévaluation

CIBLE DE COÉVALUATION	PRÉNOM: _____
------------------------------	---------------

The diagram is a target for co-evaluation. It consists of four concentric circles centered on a vertical and a horizontal axis. The horizontal axis is labeled with the numbers 1, 2, 3, and 4 from left to right, indicating the distance from the center. Four labels are placed around the target, each in a rounded rectangular box: 'TRAVAIL EN ÉQUIPE' (top-left), 'ATTITUDE' (top-right), 'PROPRIÉTÉ' (bottom-left), and 'COMMUNICATION' (bottom-right).