

# TRABAJO FIN DE MÁSTER



**UCAM**

UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE MURCIA

## FACULTAD DE EDUCACIÓN

*Máster Universitario en Formación del Profesorado  
de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*

La francofonía apoyada en una perspectiva de género como  
elemento de mejora de la competencia intercultural

*Autor/a:*

*Blanca Olivares Herrera*

<https://youtu.be/aPEQK0OD9B8>

*Director/a:*

Dr. Pablo Campos Cívico

*Murcia, mayo de 2023*









# TRABAJO FIN DE MÁSTER



**UCAM**

UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE MURCIA

## FACULTAD DE EDUCACIÓN

*Máster Universitario en Formación del Profesorado  
de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*

La francofonía apoyada en una perspectiva de género  
como elemento de mejora de la competencia intercultural

*Autor/a:*

*Blanca Olivares Herrera*

*Director/a:*

*Dr. Pablo Campos Cívico*

*Murcia, mayo de 2023*



## Agradecimientos



## ÍNDICE

<b>1. JUSTIFICACIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>5</b>
2.1. La competencia intercultural en el Real Decreto y en la LOMLOE .....	7
2.2. La perspectiva de género en el Real Decreto y en la LOMLOE .....	9
2.3. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas .....	10
2.4. La francofonía con perspectiva de género .....	11
<b>3. OBJETIVOS .....</b>	<b>13</b>
<b>3.1. Objetivo General .....</b>	<b>13</b>
3.2. Objetivos Específicos.....	13
<b>4. METODOLOGÍA .....</b>	<b>13</b>
4.1. Contenidos .....	15
4.2. Temporalización y actividades .....	18
4.2.1. Primera sesión .....	18
4.2.2. Segunda sesión.....	22
4.2.3. Tercera sesión.....	24
4.2.4. Cuarta sesión .....	26
4.2.5. Cronograma .....	27
4.3. Recursos.....	28
<b>5. EVALUACIÓN.....</b>	<b>29</b>
5.1. EVALUACIÓN INICIAL.....	30
5.2. EVALUACIÓN SUMATIVA .....	31
<b>6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL.....</b>	<b>34</b>
<b>7. REFERENCIAS.....</b>	<b>37</b>
<b>8. ANEXOS .....</b>	<b>40</b>
8.1. Anexo 1. La Francophonie .....	40





## 1. JUSTIFICACIÓN

En el mundo actual, es de vital importancia educar de forma plena pensando en el respeto hacia otras personas y hacia el medio en el que vivimos puesto que, cada vez más, nos encontramos en un espacio más diverso y complejo en lo que se refiere a ciertos aspectos como el género, la raza, la orientación sexual o la religión. Es por este motivo que, uno de los principales pilares que caracteriza a la educación actual es apostar en las aulas por la interculturalidad donde se busca la aceptación de las diferencias de los otros con el objetivo de aprender de ellos, además de poder convivir de una forma pacífica entre las personas, al igual que lidiar contra los prejuicios y la discriminación.

Esta perspectiva educativa trae consigo no solo la enseñanza de valores tales como el respeto, la empatía, la solidaridad y la tolerancia, sino también la comprensión de la diversidad cultural, étnica y social, valores importantes en las sociedades futuras. Del mismo modo que se contempla la diversidad dentro del currículo escolar, se puede plantear esta perspectiva desde una visión transversal en todas las áreas de aprendizaje.

Asimismo, desde hace unos años, hemos podido comprobar cómo la sociedad mundial parece haberse despertado de un gran sueño para toparse con la realidad que viven las mujeres. Cada vez hay más reivindicaciones en las calles con el fin de conseguir la igualdad de derechos que las mujeres todavía no tienen. Por ejemplo, en lo que concierne a la presencia de la mujer en el poder legislativo, según el informe publicado por el Instituto de las Mujeres (2023) “al finalizar el año 2022, en el Congreso de los Diputados, el porcentaje de mujeres ha quedado en un 42,7%, siete décimas menos que el año 2021 que fue del 43,4%” (p. 14) y en el Parlamento Europeo la presencia femenina “en su conjunto ha sido del 38,9, si lo comparamos con el año 2021, que fue un 39,1%, supone un descenso de 2 décimas de punto” (ib., 14). Incluso el porcentaje de la presencia de mujeres como docentes en las aulas “es muy superior en las primeras etapas educativas, frente a los ciclos de enseñanza superior (...). A día de hoy todavía solo 1 de cada 4 rectores es una mujer”. (p. 29).

Además, en la actualidad se denuncian situaciones en las que el machismo está presente desde una perspectiva *interseccional*. Este término fue acuñado por la jurista americana Kimberlé Crenshaw a finales de los años 80 entendiendo este como la relación entre las diferentes circunstancias sociales que caracterizan a una persona afectan a esta de forma conjunta y no separada. Asimismo, Olivares-Herrera consultando el trabajo de Crenshaw afirma lo siguiente:

La interseccionalidad analiza también las diversas formas de dominación y discriminación que se encuentran en ciertas categorías de la población. En el caso del Feminismo Negro, por ejemplo, las formas de discriminación y dominación están presentes dado que los miembros están doblemente oprimidos: por un lado, por el hecho de ser mujeres, y por otro, por ser negras<sup>1</sup> (2020, p. 18)

Gracias a estos episodios de reivindicación, las mujeres cada vez tienen más cabida en los libros de texto. No obstante, los libros de textos son el material más utilizado en las aulas, un elemento clave en la educación y es en estos donde aparece un discurso que no visibiliza a la mujer. Recuperando las investigaciones de los libros de texto del curso 2019-2020 de Santiago Sevilla-Vallejo (2021) mencionado por Ramos-Rodríguez “las conclusiones obtenidas dejaban patente el predominio en el discurso del texto del masculino frente al femenino, de una gran diversidad de profesiones vinculadas con el género masculino frente a solo unas cuantas para el femenino” (2021, p. 14). De igual forma, el campo de la ciencia, de la tecnología y de la investigación, siguen siendo lugares donde la mayoría siguen siendo hombres y en contraposición, donde las mujeres reivindican su posición a nivel no solo nacional, sino también global, ya que como afirma Bosada “en España solo el 12% del alumnado que cursa carreras STEM (Ciencias, Tecnología y Matemáticas) son chicas (...) a nivel mundial solo el 33% de los investigadores son mujeres” (2021, p. 1).

Sin embargo, algunos se siguen beneficiando de esta desigualdad y los estereotipos de género arraigados a la cultura impiden ese avance. Este es el

---

<sup>1</sup> N. de la T. : En razón de no haber encontrado la traducción en español de la cita original, se ha tomado la libertad de traducirla.

caso de los cuidados, un papel asignado a la mujer y donde según el Instituto de las Mujeres (2023) “existe un mayor porcentaje de mujeres que de hombres que cuidan de otras personas a diario, 39,8% frente al 27,7%” (p. 11), produciéndose así un reflejo de estos datos en las excedencias para cuidado de hijos y familiares donde, también el Instituto, afirma que “en 2021, las mujeres son quienes mayoritariamente tomaron excedencias por cuidado de hijas/os, con un 87,39%, aunque existe una leve tendencia a aumentar el número de hombres que las toman” (2023, p. 12).

Por otro lado, en lo que respecta a las lenguas, es común que se piense en el país colonizador y se olvide de otros países donde se habla dicha lengua. Esta perspectiva enfocada en el colonizador, resulta un punto de vista incompleto además de limitado tanto de la lengua como de las culturas que la hablan, una realidad que también afecta a la asignatura de francés como lengua extranjera (en adelante FLE).

No cabe olvidar que en la gran parte de casos, la historia colonial francesa ha contribuido a la prosperidad de las lenguas coloniales en otros territorios. Este es el caso de la contribución del francés a las lenguas criollas. Como afirma Patiño (2000) citado por García-León (2011) “una lengua criolla surge gracias a una situación de contacto producida por diferentes razones, entre las que se incluyen procesos sociales como la colonización, la migración y el comercio” (p. 44). Es de esta manera como afirma este autor que en el caso del Caribe “la mayoría de las lenguas criollas surgió por el encuentro interlingüístico entre lenguas europeas y lenguas africanas en los procesos de descubrimiento, conquista y colonización que se dieron entre los siglos XVI y XX” (ib., 44).

No obstante, este suceso no indica que la lengua francesa y por lo tanto su uso, sean de empleo único y exclusivo del país colonizador. En realidad, podemos encontrar diversas circunstancias en las que los hablantes de los territorios colonizados como Argelia, Marruecos, Senegal o la Costa de Marfil, Martinica han adoptado la lengua, alterándola y mejorándola con elementos de sus propias culturas y lenguas.

Este paradigma que impone la cultura de Francia frente a las otras llega hasta las aulas de los centros docentes donde se imparte la asignatura de francés como lengua extranjera, enseñándoles a los alumnos una perspectiva del idioma que reduce la riqueza de este a una sola parte. Asimismo, en el material didáctico usado en las aulas, podemos remarcar la ausencia o casi ausencia de esta. En los niveles más bajos de la educación secundaria obligatoria, Francia prevalece pero, en los niveles superiores o incluso en Bachillerato, encontramos nociones básicas de países francófonos europeos tales como Bélgica o Suiza, sin indagar en los países francófonos de África o en los territorios de ultramar.

Es importante poner en un primer plano en nuestras aulas la diversidad lingüística y cultural de los territorios donde se habla un idioma concreto, y no encasillar nuestro entendimiento de la lengua y su aplicación a un solo punto de vista. Únicamente de esta forma, podremos estimar y valorizar la riqueza y la diversidad de la lengua y de las culturas que utilizan en todo el mundo. Esta perspectiva, que subraya la importancia del conocimiento de diferentes culturas, llega hasta la actual ley educativa, la LOMLOE donde este tipo de contenido se contempla como parte de los contenidos básicos de la enseñanza de una lengua extranjera, junto con la comunicación y el plurilingüismo.

La materia de francés como segunda lengua extranjera se convierte en una herramienta idónea para que los alumnos conozcan—a través de la creación de trabajos y actividades en el aula—la diversidad que esta lengua posee, pues se habla en los cinco continentes. Asimismo, es una manera de conocer no solo la parte lingüística y comunicativa de la lengua, sino otros factores que la acompañan tales como el bagaje cultural, artístico o social. De igual modo, daríamos a conocer a nuestros estudiantes la importancia que tiene el francés a nivel internacional, conociendo así a grandes figuras que han contribuido a que la lengua francesa sea algo más que una lengua—un vínculo—prestándole especial atención a las mujeres dada su situación en desigualdad a lo largo de la historia de la Humanidad.

Por lo tanto, el presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) supone el cénit del *Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria* y

*Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*, en la especialidad de idiomas. Este proyecto nace a partir de la necesidad de reivindicar la presencia de la francofonía con una perspectiva de género en el material didáctico de la asignatura de Francés Lengua extranjera para los cursos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato basándose, así, en una propuesta de innovación docente para poner en práctica en un centro educativo, además de denunciar la centralización de la cultura francesa en dicha materia. Este trabajo recopila la información, los análisis de los resultados obtenidos y su consiguiente propuesta de mejora en base a la puesta en práctica en un centro educativo de Murcia con los alumnos de 1º de Bachillerato de dicha asignatura.

Asimismo, dado el auge de la reivindicación de la mujer en diferentes ámbitos durante los últimos años, emplearé la perspectiva de género como eje transversal de dicho trabajo que sirva como apoyo para acrecentar los contenidos, tareas y actividades con el fin de darle una mayor visibilidad a las mujeres francófonas, ya que, como dice Martínez-Martín (2016) “en este proceso de revisión crítica constante del sistema patriarcal la educación ocupa un lugar fundamental” (p. 131).

## **2. MARCO TEÓRICO**

Este apartado tiene como objetivo presentar de manera teórica y documentada dos grandes temas que sustentan este TFM, así como analizar si estos se abordan en la asignatura optativa de FLE. Además, se buscará el respaldo en la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en España (en adelante LOMLOE), y en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, ya que el proyecto está enfocado a cumplir con los objetivos que se recogen en esta comunidad autónoma. Para ello, se consultará el Decreto n.º 283/2022, de 9 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia para estudiar cómo, de forma legislativa, aparece el concepto de la interculturalidad y de la perspectiva de género. No obstante, se considera que el proyecto también podría desarrollarse sin perjuicio de la comunidad en donde se desee poner en práctica esta u otra propuesta similar.



De igual manera, se consultará el volumen complementario de Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (en adelante MCER) para utilizarlo como guía para encuadrar el conocimiento del cual parten los alumnos a los cuales se les aplicarán las sesiones del proyecto.

Por otro lado, en lo que respecta a la francofonía con perspectiva de género, tema central de este trabajo, se consultarán las investigaciones desarrolladas por las coordinadoras Lucía Moreno Solís, Esther Mena Rodríguez, Victoria del Rocío Gómez Carrillo y Susana Leah de las Nieves Stoner ya que “esta evolución que se lleva a cabo en el ámbito del género de una forma tan amplia necesita llevar consigo una revolución educativa que tenga como objetivo la transmisión de conocimientos relacionados con el tema ” (2021, p. 24) con el objetivo de analizar la formación con perspectiva de género que tienen los docentes hoy en día.

Antes de continuar analizando cómo se pone en práctica la francofonía en las aulas, se considera pertinente mencionar la importancia de aprender una segunda lengua extranjera en el aula, la importancia del francés a nivel internacional y definir el término francofonía.

Primeramente, la adquisición de una segunda lengua extranjera puede tener beneficios significativos para el desarrollo personal, de tolerancia y a nivel profesional dado que ofrece nuevas oportunidades laborales. Como afirma Grandinetti citado por Anderson (2011) “saber un idioma extranjero es una diferencia que destaca dentro del currículum vitae ya que las empresas necesitan de gente calificada que pueda continuar las negociaciones con los aliados internacionales” (p. 2).

En segundo lugar, la lengua francesa sigue siendo una lengua importante en la actualidad por diversas razones. Según la Organización Internacional de la Francofonía (en adelante OIF) , “el último informe del Observatorio de la lengua francesa, publicado en 2018, estima su número en 321 millones de hablantes, repartidos por los cinco continentes<sup>2</sup>” (Organización Internacional de la

---

<sup>2</sup> N. de la T. : En razón de no haber encontrado la traducción en español de la cita original, se ha tomado la libertad de traducirla.

Francofonía, 2021). Además, el francés es una de las lenguas oficiales de la ONU, la UNESCO, la Cruz Roja y otros organismos internacionales, ampliándose también al ámbito empresarial, lo que la convierte en una lengua relevante en el ámbito diplomático y de las relaciones internacionales.

Además, como afirma Narváez (2013) “más de 200 millones de personas hablan francés en los cinco continentes (...) es la lengua internacional de la cocina, la moda, el teatro, la danza y la arquitectura. (...)” (p. 48). Asimismo, también es una lengua importante en el ámbito académico y de la investigación ya que 71 personas han sido las galardonadas con el premio Nobel, como el físico Gabriel Lippman, el matrimonio Curie o la economista Esther Duflo situando a Francia como uno de los principales países en cuanto a producción científica en campos como la medicina, la física y las ciencias sociales.

Como afirma Oliveras (2000) (citado por Sáez, 2002) en referencia a la competencia intercultural, esta es "una cuestión de actitud hacia otras culturas en general y hacia culturas específicas en particular (...) su finalidad es reducir el etnocentrismo, desarrollar formas de comprensión general de las culturas y modificar la actitud de aprendiz hacia otras opciones más positivas y abiertas" (p. 7).

## **2.1. La competencia intercultural en el Real Decreto y en la LOMLOE**

Antes de continuar, se considera relevante explicar el término *francofonía*, así como explicar quién lo acuñó y cuándo. Se considera que el revolucionario geógrafo francés Onésime Reclus utilizó por primera vez esta palabra en 1880 para describir al grupo de personas, sin importar el territorio, que hablan francés, llegando así a abarcar no solo un aspecto lingüístico, sino también geográfico y cultural, comprendiendo movimientos artísticos, literarios y de transmisión de las tradiciones de diferentes pueblos. Es, por tanto, un término utilizado para referirse a todo aquello que surge de la cultura francesa al fusionarse y convivir con otras culturas y lenguas.

En lo que concierne al concepto de francofonía, aunque no se encuentren ni en el Real Decreto ni en la LOMLOE menciones, sí que se encuentra en

ambos, la competencia plurilingüe, la competencia pluricultural y la competencia intercultural.

En el Real Decreto, en el apartado dedicado a la *Segunda Lengua Extranjera*, se afirma que, debido a los desafíos del siglo XXI, se deben desarrollar “aquellas competencias que ayuden a los individuos a practicar una ciudadanía independiente, activa y comprometida con la realidad contemporánea, cada vez más global, intercultural y plurilingüe” (2022, n.283, p. 461). Asimismo, el propio Real Decreto contempla dentro de la competencia plurilingüe “la mejora de las destrezas lingüísticas, plurilingües e interculturales del alumnado ” (ib. 461) llegando así a cubrir una base de cultura general de la lengua extranjera a aprender, promoviendo una diversidad cultural y dividiéndose los criterios en estos tres grandes bloques: comunicación, plurilingüismo e interculturalidad. Si se indaga un poco más en este último bloque, el Real Decreto afirma lo siguiente:

Se agrupan los saberes acerca de las culturas vehiculadas a través de la lengua extranjera y su valoración como oportunidad de enriquecimiento y de relación con los demás. Se incluyen también en este bloque los saberes orientados al desarrollo de actitudes de interés por entender y apreciar otras lenguas, variedades lingüísticas y culturas. (2022, n.283, p. 462)

De igual manera, basándose en el Consejo de Europa, el Real Decreto afirma que el principal objetivo a la hora de aprender una segunda lengua extranjera, no es dominarla de forma lingüística, sino “el desarrollo del perfil plurilingüe e intercultural compuesto por distintos niveles de competencia en distintas lenguas que van cambiando en función de los intereses y necesidades de cada momento” (ib. 461). Por lo tanto, el hecho de ofrecer en el centro la asignatura de Segunda Lengua Extranjera “contribuye de forma directa a la mejora de las destrezas lingüísticas, plurilingües e interculturales del alumnado” (ib. 461).

Asimismo, en el apartado de *Orientaciones metodológicas* del propio decreto, se encuentran diferentes recomendaciones con el fin de apostar por el fomento de la interculturalidad en el aula a la hora de elegir actividades (2022,

n.283) “se intentará que las actividades propuestas sean un reflejo de las que se realizan en el mundo exterior, que estén conectadas con la realidad, para que el alumno pueda transferir a su realidad cotidiana lo aprendido” (p. 463).

Por otro lado, tras una consulta a la LOMLOE, esta también destaca la importancia de la interculturalidad en la educación actual afirmando lo siguiente:

La educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial incluye la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, así como la educación para la transición ecológica, sin descuidar la acción local, imprescindibles para abordar la emergencia climática, de modo que el alumnado conozca qué consecuencias tienen nuestras acciones diarias en el planeta y generar, por consiguiente, empatía hacia su entorno natural y social (2020, p. 6).

## 2.2. La perspectiva de género en el Real Decreto y en la LOMLOE

En lo que respecta a la perspectiva de género, dentro del Real Decreto en el apartado de *Segunda Lengua Extranjera*, no se encuentra nada referente a abordar el temario con una perspectiva de género. No obstante, en el Artículo 5 se propone que “los centros docentes elaborarán sus propuestas pedagógicas para todo el alumnado de esta etapa atendiendo a su diversidad” (2022, n.238, p. 4). Por lo tanto, se entiende que todo material se puede adaptar con el fin de favorecer la diversidad del alumnado comprendiendo esta también a las estudiantes.

Siguiendo con la LOMLOE, se producen varias modificaciones respecto a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante LOMCE). La primera la encontramos dentro del preámbulo, donde se hace hincapié en el conocimiento de la historia de la democracia en España planteándose “desde una perspectiva de género, haciendo especial hincapié en la lucha de las mujeres por alcanzar la plena ciudadanía” (p. 13).

Posteriormente, se modifica el apartado 3 del *artículo 22*, donde se afirma que “en la educación secundaria obligatoria se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado. En este ámbito se incorporará la perspectiva de género. Asimismo, se tendrán en cuenta las necesidades

educativas específicas del alumnado con discapacidad.” (2022, p. 26). Concretando en el curso en el cual se desarrolla este proyecto que es primero de bachillerato, el apartado primero del *Artículo 35* recoge lo siguiente en base a las actividades:

Las actividades educativas en el bachillerato favorecerán la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados. Asimismo, se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado incorporando la perspectiva de género (2022, p. 31).

A partir de este análisis, se puede confirmar que la LOMLOE y el Real Decreto contemplan la perspectiva de género como un imperativo en la manera de enseñar que debe estar presente en las aulas.

### **2.3. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas**

Con el objetivo de buscar ejemplos de cómo los recursos planteados en este TFM pueden ser empleados en un aula de FLE, se procede a la consulta del volumen complementario del MCER dada su fecha de publicación más reciente. El MCER se usa en este caso como una guía para aumentar la calidad del proceso de enseñanza de lenguas extranjeras y para promocionar estándares europeos que generen una comunidad internacional cohesionada en este campo.

En este TFM, se pretende que los alumnos de primero de bachillerato mejoren su comprensión de lectura y auditiva y la expresión e interacción oral. Es importante subrayar que los discentes se encuentran entre el nivel B1 y el B2 del MCER.

En lo que concierne a la competencia intercultural, esta es relevante para realizar cualquier acto comunicativo puesto que el MCER la contempla dentro de las competencias generales del capítulo 2 donde se señalan diversos tipos de conocimiento que se combinarán con las estrategias y con las competencias comunicativas de la lengua (2021) “en toda situación comunicativa, las competencias generales (por ejemplo, el conocimiento del mundo, la

competencia sociocultural, la competencia intercultural, (...) se combinan siempre con las competencias comunicativas de la lengua (...) y con estrategias” (p. 41). En primer lugar, el conocimiento del mundo comprende lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos. Al igual que lo contempla el MCER, debe tenerse en cuenta para saber de qué conocimientos parte el alumno sobre los países en los que se habla la lengua objetivo y cuáles se le exigirá tener al terminar y durante el curso.

En segundo lugar, el conocimiento sociocultural comprende la vida diaria y relaciones personales de los hablantes de ese idioma. Se debe prestar especial atención a este conocimiento puesto que puede que el alumno conozca ciertos aspectos de la cultura pero basándose en estereotipos por lo que, tendría una falsa realidad de cómo se comportan a nivel sociocultural las personas nativas de la lengua a aprender. Respecto a los estereotipos, la autora Chimamanda Ngozi Adichie en su obra *El peligro de la historia única* (2009) afirma que “el relato único crea estereotipos, y el problema con los estereotipos no es que sean falsos, sino que son incompletos. Convierten un relato en el único relato” (p. 22).

En tercer lugar, la consciencia intercultural, esto es, la confrontación entre la cultura de origen y la cultura de la lengua de estudio, consiguiendo así una conciencia de la diversidad gracias a la apreciación entre similitudes y diferencias de ambas culturas. Estos tres tipos de conocimiento, afirman así la idea de que no se debe aprender una lengua de forma aislada, sino en su conjunto junto con otros aspectos relevantes relativos a esta.

#### **2.4. La francofonía con perspectiva de género**

Debido a que esta perspectiva se contempla en la actual ley educativa pero no se ha trabajado de una manera conveniente hasta ahora, en este apartado se realizará un análisis a dos niveles: en primer lugar, se comentará el material por excelencia utilizado en las aulas de FLE, que es el libro de texto. En segundo lugar, se pondrá el acento en la preparación docente puesto que se considera relevante para poder enseñar bajo una perspectiva de género.

Durante el periodo de prácticum, se ha observado que en los contenidos del libro de texto hay una perspectiva francófona bastante reducida en comparación con lo que este fenómeno representa verdaderamente. Esta visión se centra en los países europeos donde se relaciona el país con el temario acorde al nivel del alumnado. Asimismo, podemos encontrar textos o actividades donde se mencionan datos sobre la población, ciertos aspectos culturales, tópicos y gastronomía del país. Asimismo, se ha confirmado que esta no tiene una perspectiva de género, puesto que no se habla de mujeres francófonas que han contribuido al desarrollo del francés ni de la importancia que tienen diferentes organizaciones como la *Organisation Internationale de la Francophonie*.

Por otro lado, se considera relevante que la perspectiva de género deba ser una formación que, como afirman las autoras Moreno Solís, Mena Rodríguez, Gómez Carrillo y de las Nieves Stoner (2021) “debe provenir de un profesorado igualmente preparado en los temas que se encuentren a la orden del día, como es en nuestro caso el género, la identidad y la expresión” (p. 24). Cabe destacar que esta perspectiva debe mostrarse desde edades tempranas pero, es en la fase de secundaria, donde adquiere una importante relevancia puesto que, como afirma Tesouro et al. (2013) citado por Moreno Solís, Mena Rodríguez, Gómez Carrillo y de las Nieves Stoner (2021) “la etapa de la adolescencia es una de las más importantes del ciclo vital, al desarrollarse además el sistema de creencias del individuo y relacionarse este con su propio contexto y su forma de entender el mundo” (p. 25).

Como se ha demostrado anteriormente, con la ley educativa actual, se pone el acento en la diversidad y se habla de perspectiva de género, de interculturalidad y de plurilingüismo, con el fin de resaltar los valores positivos que tiene la diversidad de manera personal y a nivel social. Es por esta razón que primeramente se debe tener una formación docente para poder después seleccionar el material o modificarlo para su posterior enseñanza. Finalmente, como afirma Irene Martínez Martín (2016):

Romper con estos mecanismos de socialización de la cultura de género implica:

1) visibilizar, tomar conciencia y revisar nuestra posición dentro de la citada

estructura –¿Desde dónde nos posicionamos?–; 2) analizar y de-construir los diversos imaginarios patriarcales y sus mecanismos de normalización; 3) reconstruir y proponer nuevas formas de ser, saber, estar y hacer ciudadanías donde la equidad, la igualdad, la libertad y la justicia social sean alternativas a la desigualdad y la violencia. En este proceso de revisión crítica constante del sistema patriarcal la educación ocupa un lugar fundamental (p. 130).

### 3. OBJETIVOS

#### 3.1. Objetivo General

Con el siguiente proyecto se pretende mejorar la competencia intercultural en la asignatura de francés como segunda lengua extranjera apoyada en la perspectiva de género en el alumnado de 1º de Bachillerato.

#### 3.2. Objetivos Específicos

A partir de la concreción del objetivo principal del proyecto, se considera relevante establecer al mismo tiempo los objetivos específicos con el fin de determinar los fines a cumplir:

1. Aprender el *conditionnel passé*.
2. Recondicionar la visión francofrancesa de los alumnos.
3. Aumentar la atracción por las competencias orales y escritas mediante las TIC más actuales.
4. Fomentar la competitividad de una manera sana y el trabajo en equipo a través del trabajo en parejas y en equipos.

### 4. METODOLOGÍA

La confección de este proyecto pretende lograr que los alumnos de Bachillerato se sientan atraídos por la francofonía en la asignatura de francés, entendiendo esta por dos ramas: la institucional, representada por la OIF y la cultural. De esta manera, se aspira a acercarles celebridades del mundo y la cultura francófona creándoles, así, un interés por la asignatura, además de abrirles un abanico de posibles culturas donde se descentraliza Francia. Asimismo, todo esto irá acompañado de la perspectiva de género con el objetivo



de que los alumnos conozcan a mujeres francófonas, ofreciendo un espacio donde las estudiantes tengan referentes y los alumnos consideren a las mujeres igual de importantes que los hombres.

Del mismo modo, se pretende desarrollar las competencias orales y escritas en los alumnos con el objetivo de que sigan recibiendo un input lingüístico en francés. En este periodo de tiempo, el alumnado tendrá que seguir una clase en un idioma que no es su lengua materna, producir un discurso también en esta, comentar con sus compañeros y con el docente opiniones sobre los contenidos, responder a preguntas y realizar actividades en grupos y por parejas de investigación y de competición donde necesitarán el francés como lengua vehicular.

A partir de mi experiencia durante el periodo de prácticas, he podido desarrollar el siguiente proyecto en un grupo de 1º de Bachillerato de 21 alumnos, cuyas edades están comprendidas entre 15 y 16 años, de los cuales 7 son chicos y 14 chicas. Es, por tanto, un número considerable pero aceptable para realizar las actividades. Estos reciben una educación de tipo privada durante bachillerato, por lo que podría suponerse que provienen de familias de renta media-alta. Además, debido al carácter optativo de la asignatura de FLE y el curso en el cual se encuentran, el motivo de interés que podrían tener en los primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, ha pasado en segundo lugar ya que predomina el motivo de obtener el certificado de DELF B2 o como una manera de conseguir buena nota para la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU).

Dado que el número total es fácilmente divisible, trabajarán por parejas y un trío durante todo el proyecto promoviendo de esta manera el aprendizaje cooperativo puesto que, como alega Casal (2002) “la importancia de la Interacción Social basada en el pensamiento del psicólogo ruso L. S. Vygotsky que afirma que aprendemos en sociedad (...) la adquisición del conocimiento se generan en la interacción con nuestro contexto social” (p. 104). El hecho de organizarlos para que trabajen en parejas, o en tríos, hará que mejore no solo el aprendizaje, sino también la relación entre ellos.

Siguiendo por esta línea, se pretende crear un juego con la ayuda de una página web a modo de concurso cómo elemento que les sirva como repaso de lo aprendido en el que tendrán que competir por equipos, por lo que, como sostiene Fernández (2020) “el juego desarrolla la creatividad y la imaginación, favorece el trabajo en equipo, mejora la relación, alivia el estrés y contribuye a una sana competitividad.” (p. 11). Esta forma de trabajar, pretende ser lo opuesto a las clases de gramática o cultura convencionales que pueden llegar a ser más monótonas y teóricas.

En lo que se contempla al punto gramatical que se propone para este proyecto, se ha escogido el *conditionnel passé* por diversas razones. La primera: es un tiempo verbal que necesita un conocimiento previo de la gramática francesa por lo que, no se puede explicar en todos los cursos. La segunda: uno de sus usos principales es el “arrepentimiento,” es decir, qué hubiera pasado si hubiésemos tomado otro camino, lo cual casa a la perfección para la creación de textos para explicar la vida de las mujeres francófonas y la posterior identificación del tiempo verbal.

El producto final consiste en una invitación hacia la reflexión de porqué se conoce más la cultura francesa que la de otros países los cuales comparten la misma lengua, además de una reflexión de la importancia de las mujeres y del francés a nivel internacional.

#### 4.1. Contenidos

Para llevar a cabo este proyecto y acrecentar la motivación del alumnado por la lengua de Molière<sup>3</sup> y las diferentes culturas que la acompañan, se pretenden introducir diversas herramientas. En primer lugar, se busca hacer un uso adecuado de las tecnologías puesto que, como afirma Siliberti (2011) “nos encontramos ante (...) una “revolución silenciosa”, en la que la incidencia de Internet, de las telecomunicaciones y de los medios está generando un nuevo modelo de sociedad, en la que adquieren un papel fundamental” (p. 92).

---

<sup>3</sup> Molière fue un actor, poeta y dramaturgo francés del siglo XVII. Es considerado como uno de los mejores autores en lengua francesa y dentro de la literatura universal.

De igual modo, supondría un acercamiento al mundo de los estudiantes de hoy en día, al contrario de otros métodos un tanto más tradicionales como puede ser el libro de texto. Las nuevas tecnologías van a estar presentes al principio, durante y final del proyecto, puesto que para la presentación del tema y el contenido gramatical se hará uso de unas diapositivas creadas con la herramienta online Canva<sup>4</sup>. Para poner en práctica el punto gramatical estudiado, se harán ejercicios online disponibles en formato PDF del blog “Cap sur le FLE”<sup>5</sup>. También, se crearán unos textos los cuales ayudarán a revisar a los alumnos toda la gramática que ya conocen, además de poner en práctica el nuevo punto gramatical a estudiar. Estos escritos, estarán disponibles también de forma online en una carpeta visible para ellos para evitar, por un lado, imprimir folios y así contribuir con cuidado el medio ambiente y por otro, cuando un alumno falte a clase pueda acceder a dicha documentación para seguir la clase al día siguiente.

De igual manera y siguiendo por la rama de la tecnología, se pretende hacer un uso de la página web Ahaslides<sup>6</sup> con el objetivo de hacerles preguntas a los alumnos sobre lo que han visto y trabajado durante las sesiones. Ahaslides se propone como alternativa novedosa a Kahoot, puesto que los alumnos ya conocen bastante cómo funciona esta última. De igual modo, Ahaslides comparte el mismo método de acceso que Kahoot, lo cual agiliza su uso. No obstante, además de presentar diferentes plantillas para evaluar al alumnado, como es un nuestro caso en la creación de una ruleta, Ahaslides presenta diferentes aplicaciones como juegos con una cuenta atrás, ejercicios de completar espacios, temas para romper el hielo e incluso la posibilidad de crear debates con opción a una posterior votación donde luego se representen los resultados gráficamente. Todo esto está disponible de forma gratuita, lo cual invita a la imaginación para poder crear y modificar todo lo que queramos.

Asimismo, la estructura de este proyecto para fomentar el descubrimiento de la francofonía con perspectiva de género está compuesta en cuatro sesiones.

---

<sup>4</sup> Enlace a herramienta digital: <https://www.canva.com/>

<sup>5</sup> Enlace al blog: [https://capsurlefle.files.wordpress.com/2016/11/b1\\_grammaire\\_conditionnel-passc3a93.pdfmoli](https://capsurlefle.files.wordpress.com/2016/11/b1_grammaire_conditionnel-passc3a93.pdfmoli)

<sup>6</sup> Enlace a la página web: <https://ahaslides.com/es/>

Más adelante se desarrollará todo el proyecto en su conjunto pero, en lo referente al contenido, quisiera centrarme en tres partes:

Primeramente, se persigue que se haga una progresión en la francofonía de diferentes maneras. Al inicio, se les harán preguntas orales a los alumnos produciéndose un estudio de forma territorial, cultural, gastronómico y de tópicos desde un punto de vista eurocentrista hacia el exterior. Estas preguntas nos servirán como test cualitativo a nosotros como docentes para conocer el nivel de saber intercultural del alumnado. A continuación, se trabajará la Francofonía como organización, la OIF. También, se hará una presentación de hombres francófonos como representantes del francés, para terminar con una actividad de investigación de mujeres francófonas donde el papel del docente sea como mero guía.

En segundo lugar, se quiere mejorar las competencias orales y escritas estando en una burbuja francófona, con todo lo que ello implica: recepción del input en lengua extranjera, producir también un input comprensible y actividades de investigación donde los alumnos sean el centro del proceso, en grupo y por parejas.

Por último, se busca que los estudiantes comprendan el uso del *conditionnel passé*. Respecto a este último, no es solamente relevante la parte de cómo se forma gramaticalmente, sino cómo verlo en su conjunto con otras formas verbales. Para el desarrollo de este contenido, se crearán unos textos de carácter descriptivo y de tipo biográfico y autobiográfico-ficticio donde la vida de las mujeres se cuenta y se mezcla con algunos hechos históricos importantes como es *Mai 68* o el inicio del feminismo árabe. Es relevante destacar que tanto el léxico como la gramática de los textos serán creados en base a las capacidades lingüísticas que se consideran necesarias acordes al currículum actual de 1º Bachillerato comprendido en el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato con el objetivo de que ningún alumno se pueda sentir perdido o menos capacitado por su nivel de francés.

## 4.2. Temporalización y actividades

Con el fin de lograr los objetivos propuestos a través del contenido creado, las cuatro sesiones tendrán lugar en las sesiones ordinarias que el grupo tenga asignadas y se realizarán en días consecutivos, por lo que, cada sesión durará según lo establecido, es decir, 55 minutos. El principal motivo por el que se pretende hacer las sesiones en la misma semana o en dos semanas como mucho, se debe a que si se deja mucho tiempo entre dos sesiones, puede ser que los alumnos olviden la anterior sesión, lo cual sería negativo para integrar, por un lado, las destrezas y por otro, el contenido y mantener el interés.

Respecto al tramo concreto para enseñar este contenido, cualquier momento a lo largo del curso se considera oportuno. No obstante, se recomienda hacer estas sesiones durante el segundo trimestre, considerado el más largo del periodo docente. De igual modo, es durante este trimestre que se encuentra el Día de la Mujer y el Día Internacional de la Francofonía, ambos en marzo; por ende, sería pertinente llevar a cabo las sesiones durante esa semana.

Para la correcta ejecución del siguiente proyecto, se ha pensado que se podría dividir en cuatro sesiones, aunque podría alargarse en una sesión más. Asimismo, está pensado de tal manera que en cada sesión se trabaje un aspecto diferente, pero siguiendo con el tema de la francofonía con perspectiva de género como eje central del proyecto, creando así una imagen en los alumnos de algo novedoso cada vez que entran a clase.

### 4.2.1. Primera sesión

Durante la primera sesión, se les presentará mediante la creación de una infografía en la plataforma online Canva el tema de la francofonía (ver Figura 1, Anexo I). Dicha infografía presenta un contenido visual más que escrito. Esta característica ofrece la posibilidad de que el docente pueda interactuar más con los alumnos, observar sus reacciones y hacer una evaluación inicial de lo que saben sus alumnos. Por otra parte, al ser únicamente imágenes, también es un reto para el profesor porque debe conocer el temario de la francofonía. La infografía está dividida en tres partes: geografía y cultura, la Francofonía como organismo y personajes francófonos.

En esta primera parte, se presentan diferentes diapositivas con imágenes representativas de países francófonos ordenadas según la perspectiva eurocentrista y de países desarrollados. Por un lado, países de Europa como Francia, Bélgica, o Suiza, para continuar con Canadá que pertenecería a América del Norte. Del mismo modo, al poner solo imágenes, los alumnos se pueden inspirar en ellas para decir datos o hacer comentarios. Al terminar esta parte, se continúa con países de África, Oceanía o de Centro-América donde en esta ocasión, solo aparece el nombre de dicho territorio como Haití, Senegal o Costa de Marfil. El objetivo de este cambio es que no tengan ningún apoyo visual, por lo que sería un ejercicio de tipo reflexivo y así hacer preguntas en la lengua de estudio a los alumnos para que respondan con información cultural, geográfica o incluso con estereotipos que conozcan de dicho territorio. Con este diálogo, estaríamos fomentando la comprensión oral además de la producción oral, lo que aumentaría el input y la exposición del alumnado a la lengua extranjera.

De igual manera, las diapositivas se pueden utilizar como una reflexión sobre las carencias francófonas que los alumnos podrían tener ya que, conforme se avanza en la presentación, cada vez saben menos información. Asimismo, al docente le sirve para saber cuál es el conocimiento base de sus alumnos y como manera de introducción hacia el siguiente punto ya que se hablará del papel que tiene el francés en todo el planeta y la función de la Francofonía como organismo. Para remarcar esta imagen reduccionista del francés que todos conocemos y enlazarlo con el siguiente punto, se anuncia la siguiente frase: *“le français n’est pas la France”*<sup>7</sup>.

En esta segunda parte, primeramente se les muestra una imagen del símbolo de la Organización Internacional de la Francofonía y se les hace preguntas sobre este a los alumnos con el objetivo de que reflexionen sobre lo que es, su papel en el mundo o sobre lo que ven, como por ejemplo, los colores del símbolo de la OIF. Acto seguido, se prosigue con una explicación resumida sobre la función de la OIF con el fin de mostrarles la importancia que tiene esta organización internacional como forma de visibilización de los países

---

<sup>7</sup> N. de la T.: el francés no es Francia

francófonos, además de compartir valores. Para que los alumnos visualicen dónde se encuentran estos territorios y los diferentes niveles de importancia que tiene el francés en cada uno (lengua materna mayoritaria, lengua oficial o administrativa pero no materna, lengua secundaria no oficial y lengua minoritaria), se les ofrecerá un mapa donde se resaltan los países en diferentes tonalidades de azul (ver Figura 3, Anexo I). Asimismo, se puede aprovechar el mapa para preguntarles a los estudiantes de cómo estos territorios, tan alejados geográficamente entre sí, han llegado a tener esa característica común. De esta forma, se hablaría de temas tales como históricos, bélicos o comerciales y la importancia de Francia en todo esto.

Por otro lado, y continuando con el papel de la organización a nivel global y potenciar el aprendizaje sobre la francofonía, se pretende reproducirles un vídeo<sup>8</sup> creado por la propia OIF que aporta datos más concretos además de estar en la lengua de estudio, lo que fomenta su input por recepción.

En esta tercera parte de la primera sesión, se presentan las imágenes de nueve hombres con sus nombres, nacionalidades francófonas y trabajos (ver Figura 4, Anexo I). Estos pertenecen a diferentes ámbitos y épocas lo que amplía el panorama histórico no sólo al siglo XXI sino también al XX llegando así a la época de la independización de la mayoría de las antiguas colonias francesas. Asimismo, la elección de los hombres no sería arbitraria, sino que se tienen en cuenta los intereses del grupo, los estudios que quisieran hacer en su futuro y el conocimiento actual en otras disciplinas, pudiendo conectar los datos de las otras asignaturas, acrecentando así el interés del alumnado como grupo.

Con el fin de unir esta parte con la siguiente e introducirlos en la francofonía con perspectiva de género, se les invitaría a reflexionar a los alumnos sobre si desearían añadir, comentar o cambiar algo. Esta aparentemente simple pero interesante pregunta, puede ayudarnos como docentes a saber cómo de normalizado tienen que en su contenido no haya una perspectiva de género y si

---

<sup>8</sup> Enlace al vídeo:

[https://www.youtube.com/watch?v=EtoB4AdGfNE&ab\\_channel=AGENCESOLAR](https://www.youtube.com/watch?v=EtoB4AdGfNE&ab_channel=AGENCESOLAR)

es un panorama que tienen como normalizado o no o incluso, a descubrir algún otro criterio que no estábamos teniendo en cuenta.

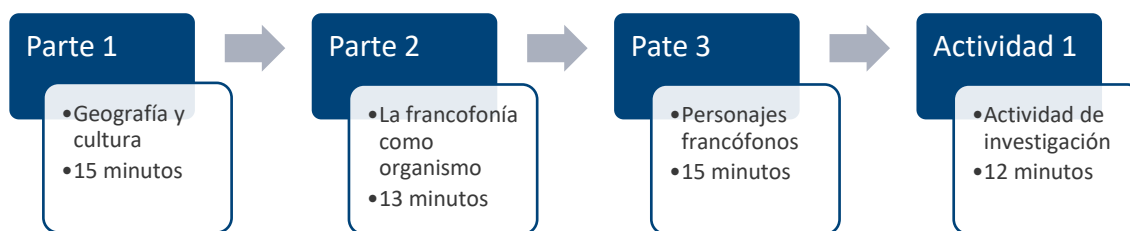
El objetivo de la siguiente diapositiva es, por un lado, presentarles la francofonía con una perspectiva de género y por otro, anunciarles la actividad 1 del proyecto que deberán realizar para la siguiente sesión. Esta actividad sería un trabajo de investigación donde se les asigne una mujer por pareja o trío, haciendo un uso responsable de los dispositivos tecnológicos. Deberán buscar información sobre la vida de estas mujeres que ellos mismos consideren relevante a comentar en la siguiente sesión. Para ello, deberán comunicarse en francés entre ellos y anotar la información que vayan encontrando en un papel. Se propone esta actividad puesto que los alumnos van a tener la libertad de escribir aquella información que consideran más importante según su propio criterio. De igual manera, al ser un trabajo de investigación, van a poder ser el centro del proceso donde no se les asigna la mujer que deben investigar, sino que son ellos quienes la eligen con la única información disponible de su nombre y su imagen en blanco y negro (ver Figura 5, Anexo I). Quisiera remarcar que el rol del profesor en esta actividad es de mero guía, puesto que son ellos los que deben seleccionar la información. Asimismo, al hacerlo en parejas, se produce la integración del modelo socio-comunicativo y colaborativo en las tareas comunicativas de las cuales se hablará de una manera más exhaustiva en la segunda sesión.

Para la presentación, se dispone de las diez imágenes de las mujeres y el nombre subrayado en amarillo creando así un contraste y al igual que con los hombres, existiría un abanico de opciones donde cada una representaría un país y ámbito diferente. Al igual que en la diapositiva anterior, la elección no sería arbitraria, ya que está pensado para que aparezcan mujeres que influyen o han influido en movimientos sociales, tales como el feminismo árabe o tienen o han tenido algún peso en la sociedad por ser artistas, políticas o deportistas.

## **Figura 6**

*División de la sesión 1*





#### 4.2.2. Segunda sesión

La segunda sesión empieza con la actividad 2. En esta actividad, se fomenta la competencia de producción oral donde los alumnos comparten con el resto de compañeros la información que han buscado sobre la mujer que eligieron en la lengua de objeto de estudio produciéndose una integración del modelo socio-comunicativo y colaborativo en las tareas comunicativas. Como afirma Siliberti (2011) “la enseñanza de un idioma en este tipo de centros educativos tiene que hacer referencia a un enfoque de tipo comunicativo” (p. 96). De igual manera, los beneficios los cuales pueden tener los estudiantes a la hora de hablar y cooperar entre ellos son inmensurables ya que, “favorece un andamiaje colectivo que a su vez facilita la construcción de nuevos significados, gracias a la aportación de los compañeros” (ib., 96).

Una vez todos hayan compartido sus impresiones, se da paso a la parte gramatical que se quiere enseñar, siendo esta introducida por una frase donde se utilice el tiempo verbal del *conditionnel passé* y los alumnos deban entender el significado. Uno de los usos de esta forma verbal es *le regret* (el arrepentimiento) por lo tanto, junto con nuestro temario de la francofonía con perspectiva de género, se podría unir presentando hechos hipotéticos que podrían haber sucedido si nuestras mujeres hubieran decidido otros caminos a lo largo de sus vidas.

Para una primera introducción a dicho tiempo verbal, se invita a los estudiantes a crear frases donde tengan que expresar el arrepentimiento pero con sus propias palabras. Dado que todavía desconocen la regla correcta, el discurso que hagan contendrá *error* según la *teoría del error* de S. P. Corder y,

como afirma este (1967) “it would be quite unreasonable to expect the learners of a second language not to exhibit such slips of the tongue (or pen)”<sup>9</sup> (p. 166).

A continuación, se prosigue con la formación del tiempo verbal, los conectores que acompañan al tiempo verbal, los usos y ejemplos personalizados, como por ejemplo “Les étudiants de 1ère année de baccalauréat seraient partis à Cáceres après avoir gagné les olympiades”.<sup>10</sup> Con esto, se consigue un acercamiento de la gramática a ejemplos prácticos para el alumnado. De igual manera, dado que este tiempo verbal utiliza dos auxiliares diferentes, se pretende que la combinación de colores empleados en la presentación, ayuden a los alumnos de una manera visual, a diferenciar cuándo se usa cada auxiliar (ver Figura 7 Anexo I).

Para practicar un poco más este nuevo tiempo verbal, se pretende realizar la actividad 3 donde los estudiantes completan de manera oral entre todos las frases propuestas en el blog “Cap sur le FLE” (ver Figura 8 Anexo I). Asimismo, el docente debe prestar atención a la pronunciación en francés y corregirles cuando se dificulte la comprensión.

Como anunciamos previamente, este proyecto está pensado para realizarse en cuatro sesiones, si bien se considera que podría alargarse una más dado que esta sesión puede llevarles algo más de tiempo. De esta manera, podrían continuar con la actividad 4 en la siguiente sesión, alargándose así a cinco en total. La actividad 4 se presenta en forma de diez textos de creación propia con una extensión de entre 6 y 7 líneas (ver Figura 9 Anexo I). Cada texto pertenece a una de las diez mujeres presentadas previamente pero su nombre no aparece implícito en el texto. Esta actividad mantiene la organización de la actividad 1. En los textos se mezclan, además de tiempos de pasado, presente y futuro, escrituras en primera y tercera persona y frases en activa y pasiva. Lo que debe hacer el alumnado con estos textos es señalar los diferentes tiempos verbales que encuentren en los textos además de una primera lectura de

---

<sup>9</sup> N. de la T.: dado que no se ha encontrado la traducción, se ha tomado la libertad de traducirla de la siguiente manera: no sería razonable esperar que los estudiantes de una segunda lengua no tuvieran esos lapsus.

<sup>10</sup> N. de la T.: Los estudiantes de 1º Bachillerato habrían ido a Cáceres después de haber ganado las olimpiadas”.

comprensión y una segunda lectura focalizada o de *scanning*. Lo que se pretende con esta actividad es potenciar la comprensión escrita, siendo de ayuda la comprensión oral anterior. Asimismo, los textos, al ser de creación propia, cada uno está escrito desde un punto de vista distinto lo que evita la monotonía y la rutina en los alumnos. De igual manera, estos escritos están adaptados a su nivel sin tener que haber sufrido modificaciones, dado que, si los hubiéramos cogido de otra fuente, haría que se perdiera parte de información. De esta manera, a la hora de crear nosotros mismos los textos, se tiene en cuenta los conocimientos previos de los alumnos consiguiendo así un repaso de la gramática estudiada, además de ampliar sus conocimientos de léxico y conectores del discurso. Asimismo, en el momento de la comprensión lectora, los alumnos la realizarán en una doble dirección, partiendo de los elementos lingüísticos más pequeños del texto hacia los más grandes (*bottom-up*) y viceversa (*top-down*).

#### 4.2.3. Tercera sesión

El objetivo de nuestra tercera sesión es verificar el contenido que han aprendido los estudiantes sobre la francofonía. La actividad 5 conectaría con la sesión anterior dado que se empezaría corrigiendo la actividad 4, leyendo los textos esta vez en voz alta mejorando así la pronunciación y la producción oral y señalando e identificando los tiempos verbales que aparecen, las frases en pasiva además de pequeños momentos reflexivos en cuanto al significado del léxico o de los conectores. Al terminar esta actividad se haría una pregunta en lengua meta, tal como *de qui parlent les textes?* o *qui sont les protagonistes des histoires?*<sup>11</sup> con el fin de invitar a la reflexión a los alumnos y unir entre todos los nombres con las historias de las mujeres.

A continuación, dado que se ha refrescado el contenido referente a las mujeres francófonas, se propone la actividad 5 en forma de concurso interactivo llamado *la roulette de la francophonie*<sup>12</sup> con la meta de hacer un resumen del contenido visto durante las sesiones que serviría además de repaso para los alumnos y de una comprobación para el docente para verificar si los alumnos han aprendido algo. El concurso fomentaría al mismo tiempo el trabajo

---

<sup>11</sup> N. de la T.: “¿de quién hablan los textos? ¿Quiénes son los protagonistas de las historias?”

<sup>12</sup> N. de la T.: La ruleta de la francofonía

colaborativo y una competitividad sana, creando así lazos de unión entre los equipos. Asimismo, sería una alternativa mucho más atractiva e interactiva al típico examen o test tras ver cierto contenido y que serviría, al igual que estos dos últimos, para comprobar lo aprendido. En lo referente a la organización de los dos equipos, dado que las investigaciones se hicieron por parejas, o en su defecto el trío, cada miembro iría en un equipo con el fin de que todos conozcan las respuestas y no haya desventaja. Para que sean conscientes de los puntos que llevan, se propone crear una tabla en la pizarra con dos columnas representando a los dos equipos y anotando los puntos que consiguen. En el caso de no responder correctamente a la pregunta, será el turno del siguiente equipo y si este no lo hace correctamente, el docente dará la respuesta y no se atribuirá ningún punto. Asimismo, habrá una penalización de un punto menos si un equipo no responde en francés, lo que favorecerá en el equipo la motivación por la producción correcta en esta lengua.

Este concurso se ha creado con la aplicación Ahaslides como alternativa a la aplicación Kahoot para que sea más novedoso para los estudiantes, no obstante, sigue el mismo proceso de acceso. Asimismo, esta aplicación permite editar la creación a la vez que se juega, eliminando así partes de la ruleta con el fin de que no toquen por segunda o tercera vez la misma categoría lo que puede ralentizar el juego. A la hora de organizar la ruleta, esta estaría compuesta por 11 preguntas organizadas en cinco categorías además de una pregunta bonus la cual solo se podría responder si el equipo tiene una respuesta correcta de cada categoría o en caso de empate. Asimismo, cada categoría estaría compuesta por dos preguntas, asegurándose así que cada equipo debe responder a una pregunta diferente pero con el mismo tema (ver Figura 9, Anexo I). El nombre y contenido de las categorías son las siguientes:

- *Grammaire*: frases en francés donde deben completar los espacios conjugando los verbos en *conditionnel passé*. La temática de las frases tienen que ver con el grupo, con sus intereses o con el contenido visto, lo que hace el concurso más dinámico a la vez que cercano a los alumnos.
- *Nationalité*: preguntas sobre las nacionalidades de dos mujeres.
- *Francophonie*: preguntas relacionadas sobre la OIF.

- *Pourquoi?*: Preguntas sobre los motivos que llevaron a los hombres o las mujeres a hacer sus investigaciones o trabajos.
- *Potin*: Preguntas algo más personales sobre dos francófonos estudiados en las anteriores sesiones.
- *Bonus*: continuar la siguiente frase dando sus propios argumentos en lengua meta: *si une personne dit que le français on ne peut que le parler en France et il est mieux parler l'anglais...*<sup>13</sup>

#### 4.2.4. Cuarta sesión

Dado que el contenido visto en estas sesiones es un tema el cual no está demasiado presente en el aula, la finalidad de esta última sesión es conocer la opinión de los estudiantes para saber si el contenido y todo lo visto ha tenido una buena acogida. Es por eso que para esta cuarta sesión se pretende hacer la actividad 6 en forma de evaluación sumativa. Para ello, se ha creado una encuesta online a través de las encuestas que propone Google, donde los alumnos puedan expresar su opinión libremente y de la cual hablaremos en la parte de evaluación.

Asimismo, mientras realizan la encuesta, se reproducirá canciones actuales de los artistas vistos, así como de otros que pueden ser de su interés, a un nivel de fondo para que no les interrumpa en la realización de la encuesta, pero que puedan escucharla y se relajen, como desarrolló el psicólogo búlgaro Georgi Lozanov en 1970. El empleo de música durante esta sesión tiene una doble función: primeramente, para que los estudiantes sigan inmersos en esa burbuja de la francofonía y que conozcan nuevas canciones y artistas, en segundo lugar, como medida de control del tiempo, ya que se les puede decir que se van a reproducir seis canciones y ese es el tiempo que tienen para terminar la encuesta.

---

<sup>13</sup> N. de la T.: Si una persona dice que el francés se habla solo en Francia y es mejor hablar inglés...

#### 4.2.5. Cronograma

Con el fin de agilizar de forma visual la información anterior, se presenta una tabla con el fin de proporcionar la temporalidad de las sesiones acorde al calendario académico 2022–2023.

**Tabla 1**

#### *Cronograma del proyecto*

Sesiones	Fecha	Actividades	Contenidos	Objetivos
Uno	03/03	Actividad 1. Tarea de investigación sobre las mujeres francófonas	Información sobre la OIF, hombres y mujeres francófonos	Mejorar la competencia intercultural y recapacitar sobre el contenido francófono con perspectiva de género
Dos	06/03	Actividad 2. Comprensión oral  Actividad 3. <i>Conditionnel passé</i>  Actividad 4. Textos	Exteriorización de la información de la actividad 1 oralmente. Funciones y usos del <i>conditionnel passé</i> . Diversidad de fragmentos con vocabulario de la temática y con diferentes formas morfológicas	Acrecentar la competencia oral. Aprender los usos y formación del <i>conditionnel passé</i> . Reconocer diversas formas verbales que componen un texto escrito y enlazar ese contenido con la anterior sesión
Tres	07/03	Actividad 5. La roulette de la francophonie	Manifestación del conocimiento de forma oral.	Fomentar la competitividad sana y el trabajo en equipo y aumentar el atractivo hacia las competencias orales y escritas mediante las TIC más actuales.

Cuatro	08/03	Actividad 6. Evaluación sumativa	Desarrollar una reflexión de los contenidos vistos y su ejecución	Conocer la opinión personal del alumnado
--------	-------	--	---	--

### 4.3. Recursos

Para la primera sesión, en lo que respecta a las TIC, necesitaríamos un ordenador además de un proyector para poder reproducir y presentar las diapositivas. La aplicación Canva, utilizada para la creación de la infografía, permite descargar el contenido, puesto que no necesitaríamos internet. Asimismo, para reproducir el vídeo de la OIF, podríamos hacer uso de la plataforma YouTube. Por otro lado, para la actividad 1 y la 2, los alumnos requerirán de sus propios dispositivos (tabletas, móviles u ordenadores portátiles) y un buscador para leer y descubrir a estas mujeres y anotar la información en estos o en una libreta para la posterior lectura.

En el caso de no tener proyector, el día anterior a la primera sesión, podríamos compartir con la clase la presentación en la plataforma que utilicen en el centro y que se la descarguen con el objetivo de que puedan acceder a través de los dispositivos electrónicos individuales para posteriormente seguir la presentación. En el caso en el que más de la mayoría de la clase no tuviera los dispositivos, se usaría la sala de ordenadores del propio centro donde antes, el docente, debe prever que la sala se encuentra disponible. Dado que el vídeo de la OIF se encuentra en YouTube, puede existir el problema técnico que el día que queremos mostrarlo, Internet no funcionase. Para ello se preverá cualquier incidencia de este tipo teniendo acceso al vídeo de forma offline.

Para la actividad cuatro, lo único que necesitaríamos sería un proyector en el cual mostrar los textos y así los estudiantes pudieran tener el referente e ir anotando en sus libretas la gramática que identifican. Si no lo hubiera, se podría crear un acceso directo con el cual los alumnos pudieran acceder con sus dispositivos electrónicos y bien, señalar lo que se pide en la actividad, o bien anotarlo en la libreta.

Para la actividad cinco necesitaríamos únicamente un ordenador, que puede ser el del aula o en su defecto, un dispositivo electrónico, bien una tableta, bien un móvil y también una pantalla táctil o el proyector. Esta herramienta es para el profesor, para que pueda hacer girar la ruleta y los alumnos puedan ver cómo gira y ver qué categoría les ha tocado responder. En lo que concierne a la puntuación, se haría uso de una pizarra convencional o, en su defecto, se podría apuntar la puntuación con un papel y un bolígrafo.

Para la actividad seis, se necesitaría un ordenador o un dispositivo con acceso a la plataforma del centro para poder compartir el enlace de acceso a la encuesta. Asimismo, y siguiendo por la parte tecnológica, los alumnos necesitarían traer a clase sus dispositivos electrónicos para poder acceder. No obstante, podría suceder que más de la mitad de la clase no hubiera traído el dispositivo o que Internet no funcionara, por lo que se podría hacer uso del aula de ordenadores del centro o el profesor podría escribir las preguntas en la pizarra convencional y los alumnos podrían responder las preguntas en un papel que después se le entregaría al enseñante. En lo que concierne a la música, se podría reproducir en el ordenador bajo la plataforma de YouTube o descargarla previamente, siguiendo el mismo procedimiento explicado anteriormente.

## **5. EVALUACIÓN**

Como ya avanzábamos en el apartado de actividades de la metodología, la sesión 4 se la dedicaremos a hacer una encuesta a nuestro alumnado ya que, llegados a este punto de desarrollo del proyecto, se debe hacer una evaluación constructiva de este buscando así la opinión de nuestros alumnos, que son los principales protagonistas.

La encuesta es anónima, lo que facilita las respuestas de tipo personal que busca el profesor y online, pudiendo acceder todos los alumnos con sus dispositivos electrónicos a través de un enlace proporcionado por el docente tanto si asisten como si no. No obstante, podría suceder que más de la mitad de la clase no traiga el dispositivo o que Internet no funcione, algo de lo que nadie puede escapar. Por estos motivos, se podría hacer uso del aula de ordenadores del centro. De igual manera, a lo largo de la realización de las sesiones, podemos



ver cómo responden los alumnos a las diferentes sesiones, si realizan las actividades propuestas, si al salir de clase o al entrar, tienen comentarios que añadir sobre el contenido, entre otras cosas. Es por esta razón que para la evaluación, vamos a considerar los medios cualitativos y cuantitativos.

En lo referente a los medios cualitativos, durante las sesiones he podido comprobar cómo los alumnos levantaban la mano para responder a las preguntas o añadir comentarios. De igual manera, al finalizar la sesión 1 y al empezar la sesión 2, pude comprobar cómo estaban interesados en la materia ya que, muchos comentaron conmigo que les estaba pareciendo muy interesante descubrir tanto a las mujeres como a los hombres, que nadie les había hablado de ellos y que querían saber más. Asimismo, como en la asignatura de Filosofía por falta de tiempo no iban a ver a Jean Paul Sartre ni a Simone de Beauvoir, agradecían que yo les hubiera hablado de ellos. Asimismo, en las actividades todos trabajaban, preguntaban dudas a sus propios compañeros o a mí y en la ruleta, todos jugaron en equipo. A partir de todas estas actitudes analizadas durante las clases, podemos concluir que los alumnos estaban interesados en el temario.

En lo que se refiere a los medios cuantitativos, se usará una encuesta creada para la ocasión en francés con Google Forms. El propósito de que sea en francés es que mejoren su expresión escrita. La encuesta se compone de 25 preguntas agrupadas de la siguiente manera: conocimientos previos a las sesiones, primera sesión, segunda sesión, tercera sesión, materiales y evaluación del profesor, autoevaluación y coevaluación.

## **5.1. EVALUACIÓN INICIAL**

Además de las respuestas recuperadas de las primeras sesiones, en esta primera parte de la encuesta tenemos cuatro preguntas donde se mezclan preguntas abiertas y preguntas cerradas (*sí, no, algo*). El objetivo al poner estas primeras preguntas es, por un lado, tener constancia por escrito de los conocimientos francófonos previos a las sesiones y evaluarlos, ya que aunque muchos participaron de forma oral haciendo un uso del francés en la producción oral, otros no lo hicieron, por lo que, es relevante considerar todas las respuestas

por igual. Es por esto que las preguntas se basan en tópicos, datos culturales, capitales de los países o gastronomía tales como *“mentionnez quelques faits, villes, cultures, thèmes des pays francophones que vous connaissiez auparavant”*<sup>14</sup>.

Las respuestas a estas preguntas son diversas pero todas se resumen en una visión eurocentrista del francés, lo cual confirma nuestra teoría de que en los centros docentes los alumnos conocen mucho más de Francia que de Canadá o Senegal, que están en otros continentes.

## 5.2. EVALUACIÓN SUMATIVA

Las preguntas de la primera sesión se basan en saber qué hombres y qué mujeres francófonas conocían y cuál les ha llamado más la atención y por qué. Igualmente, se les pregunta si consideran que la actividad de investigación que hicieron, les ayudó a conocerlas. En este caso, hay cinco preguntas que son de tipo abiertas (para saber quién le ha llamado más la atención y porqué), cerradas y de escala de Likert para que el alumno indique el nivel de mujeres y hombres que conoce en una escala de respuesta.

Sus respuestas, en base a los hombres, 10 conocían a dos hombres (Stromae que es cantante y el futbolista Presnel Kimpembe), seguidos de 9 que conocían a solo a uno (Presnel Kimpembe) y una persona conocía a tres (el cantante, el futbolista y el filósofo Jean-Paul Sartre). Estos resultados reflejan los gustos propios de los alumnos y su interés por otras asignaturas. No obstante, les ha llamado la atención descubrir a Frantz Fanon por su faceta de psiquiatra, Albert Camus por los movimientos filosóficos y literarios, Stromae y Kimpembe por la oportunidad de saber más de ellos, Jean-Paul Sartre por el movimiento filosófico existencialista y Albert Memmi como ensayista reflejando la realidad de los colonizadores y los colonizados. Las respuestas nos dan a entender que estos últimos también muestran relación a sus intereses.

---

<sup>14</sup> N. de la T.: Menciona algunos datos, ciudades, culturas, temas de los países francófonos que conocías anteriormente.

Respecto a las mujeres, la mayoría conocía a una persona, la cantante Aya Nakamura, dos alumnos a esta última y a la filósofa Simone de Beauvoir y dos alumnos a ninguna de ellas. Siguiendo por quiénes les ha parecido más interesantes y el porqué, encontramos en las respuestas un resultado diferente al de los hombres ya que en el apartado anterior, solo les han llegado a interesar cinco de ocho mientras que en el caso de las mujeres, todas les han parecido interesantes a diferentes alumnos, lo que se traduce en un interés hacia las mujeres francófonas, objetivo que se ha conseguido.

Aquí presentamos algunas razones por las que les ha llamado la atención: Estelle Mosselly, por ser boxeadora; la cantante Aya Nakamura, para poder saber más sobre ella; Simone de Beauvoir, por el impacto que tuvo en la lucha por la libertad de la mujer, llegando a ser un símbolo feminista; Hudà Sharawi, por ser una de las pioneras en el feminismo árabe y que no se le dé el suficiente reconocimiento; Kim Thúy, por su vida como refugiada; Lous and the Yakuza, por oponerse a sus padres en lo que concierne a sus estudios y perseguir sus sueños; Angèle, por las canciones a favor de los derechos de la mujer; Nina Bouraoui, por la dualidad cultural que se refleja en las obras; Laura Alcoba, por la dura infancia que tuvo; Simone Veil, por su papel en el Parlamento Europeo además de ser una superviviente del Holocausto.

Asimismo, en la última pregunta, que era de tipo cerrada, se les preguntaba por la utilidad de la actividad 1 para conocer a las mujeres, puesto que en la siguiente sesión compartieron los datos que habían encontrado. En general, han afirmado que escuchar a sus compañeros, les ha sido beneficioso para poder conocer a todas las mujeres y no solo centrarse en una. Con este dato, podemos reflexionar acerca de los trabajos de investigación que son útiles en el proceso de aprendizaje. Además, resaltar que en esta actividad, el profesor fue el que dio las pautas y ellos fueron el centro del proceso.

Las tres preguntas referentes a la segunda sesión, pretenden analizar la efectividad de los ejemplos para explicar el *conditionnel passé* y, en lo que concierne a la actividad 3, revisar el nivel de dificultad de los textos en lo referente a la comprensión lectora. Dado que los textos están escritos desde diferentes perspectivas narrativas, esto les ha ayudado a los alumnos a mantener la

atención y a consolidar los tiempos verbales. Respecto a los ejemplos, en su mayoría han respondido que los ejemplos les han sido útiles para mejorar la comprensión del *conditionnel passé*. Este hecho confirma que si acompañamos la gramática con ejemplos cercanos a la realidad del grupo, el aprendizaje se efectuará más fácilmente, puesto que, como afirma Coll (2016) respecto a la personalización del aprendizaje se deben “tomar las trayectorias individuales de aprendizaje como foco de acción educativa, trayendo a los centros y a las aulas los aprendizajes logrados y las experiencias de aprendizaje vividas por el alumnado en los otros contactos de actividad” (p. 104).

Con las respuestas sobre la actividad 3, obtenemos que los propios estudiantes opinan en su mayoría que no han tenido dificultades para comprender los textos. No obstante, cabe remarcar que tres personas los han encontrado un poco complicados y para una persona puede ser que le hayan sido difíciles. Estos resultados están directamente ligados con los resultados obtenidos con la efectividad de escribir los textos bajo diferentes puntos de vista ya que, son los mismos resultados. Efectivamente, los textos presentaban una serie de dificultades, donde en algunos había una escritura más formal o conectores un poco menos comunes, los cuales los estudiantes debían saber sortear.

Sobre el uso de la ruleta para afianzar contenidos, obtenemos las respuestas en una escala de Likert, siendo 1 el equivalente a “no me ha ayudado nada” y 10 “me ha ayudado mucho”. Aunque las notas están a partir del 4, quisiéramos destacar la nota inferior y la superior, donde siete alumnos responden con 10 y uno con un 4. Estos datos se traducen en que el uso de aplicaciones como Ahaslides en el aula favorece la adquisición de los contenidos, pero a alguien no le ha servido para eso, pudiendo darse el factor de que dicho alumno prefiera métodos más tradicionales para repasar—como ejercicios de gramática o un test de contenido—o porque no ha llegado a participar del todo. Esta última interpretación coincide con la pregunta de opción múltiple de la organización en grupos donde, mientras que la mayoría dice que esta ha sido positiva, una persona dice que *tal vez* y otra que *no*. No obstante, la mayoría coincide en que este tipo de herramientas y aplicaciones les motivan para aprender francés. En lo que respecta a la organización, todos consideran

que han trabajado cómodos con sus compañeros para las actividades 1 y 4 y que la distribución por equipos para la actividad 5 ha sido óptima para que todos participasen, aportando cada uno sus conocimientos.

## 6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL

Algunas de las características que podemos destacar de este proyecto es que logra desmitificar la imagen de Francia, ayudando a los alumnos a que abran horizontes con respecto al francés y haciéndoles comprender la importancia que tiene esta lengua en el mundo. De igual forma, no reduce la imagen del francés a lengua, sino que la amplía, abarcando movimientos filosóficos, históricos y culturales; en definitiva, haciendo ver que la etiqueta de persona “francesa” va más allá de las fronteras. Asimismo, los alumnos han podido beneficiarse de la ayuda que esto les ha brindado a la hora de profundizar en conceptos como la diversidad, así como a saber valorar la realidad en la que viven desde diferentes perspectivas. Todo eso forma parte fundamental de la educación actual y, por ende, no puede más que recalcarse la utilidad práctica de este proyecto.

Hay diversas razones que demuestran que este trabajo es viable y puede llevarse a cabo. Puesto que es un proyecto que incorpora un aspecto gramatical, se podría adaptar a diferentes niveles e intereses del alumnado y a cualquier tramo del curso, ya que no interrumpiría el temario central. Del mismo modo, hemos podido comprobar que—gracias a la evaluación y a los comentarios y reacciones observadas en clase—a los alumnos les ha interesado el tema. Lógicamente, ha sido esencial que haya motivación por su parte. Contando con que este factor es bastante impredecible, puede suponer un reto a la hora de aplicar un proyecto como este. El escenario presentado como parte de este trabajo es uno de los mucho posible que pueden encontrarse en la aulas.

En particular, considero que algunas de las limitaciones que puede tener el trabajo es precisamente que los alumnos no se sientan atraídos y/o motivados. Si durante el proyecto encontráramos una respuesta de rechazo hacia el proyecto, deberíamos pensar en alternativas que se ajusten y llamen más la atención de nuestros alumnos, acercándose a su realidad de redes sociales, preguntándoles qué género musical les gusta o si les gusta algún deporte.

También, se les puede preguntar sobre sus intereses futuros, qué asignaturas les gustan más y ponerles de ejemplos a personalidades de esa materia. A la hora de crear explicaciones gramaticales, los ejemplos les puede ayudar a entender el uso de la gramática por lo que, en vez de crear frases alejadas de la clase, se pueden crear frases con sus propios nombres o describiendo una situación que hayan vivido ellos mismos donde se haga uso de la gramática explicada.

Quisiera añadir que, después del periodo de prácticas, he podido comprobar que no hay una herramienta infalible para mantener al alumnado motivado todo el tiempo pero, podemos hacerles el material más atractivo según sus gustos e intereses.

Uno de los puntos que se nos exigía a la hora de pensar en elaborar el TFM era que tenía que tener un carácter innovador. Esta característica puede suponer en un primer momento una dificultad para algunos puesto que caemos en la equivocación de pensar que por el hecho de emplear la tecnología en las aulas ya es innovador o pensar en que “ya está todo inventado”. En mi proyecto, la innovación se encuentra en que he detectado el problema respecto a la francofonía con perspectiva de género. La legislación actual abraza esta temática, pero en las aulas hay poco contenido en el material disponible, lo que supone, por un lado, una formación adicional del docente de cara a poder impartir dichos contenidos y, por otro, un trabajo que directamente o muchas veces no se contempla a la hora de programar puesto que uno se debe ceñir a un currículo.

En consideración a una posible ampliación futura de este trabajo, opino que tiene mucho potencial ya que se puede realizar algo análogo en asignaturas como inglés como primera lengua extranjera. Del mismo modo, uno de la problemática actual de los docentes es que no saben trabajar como equipo, sino más bien cada uno por su lado donde cada uno aporta su propia metodología. Considero que si entre todos los docentes se trabajara bajo una misma perspectiva, proyectos como este podría utilizarse para conectar conocimientos de diversas asignaturas, como por ejemplo de Filosofía o de Historia.

Por último, y bajo mi experiencia personal, tenía claro cuál era el tema escogido puesto que, en mi caso, no conocía la existencia de la francofonía hasta que cursé mis estudios superiores, un dato preocupante puesto que, si no los hubiera podido realizar por cualquier razón, bien económico, bien falta de interés o hubiera sido bastante más complicado, especialmente dada la ya mencionada carencia en cuanto a contenidos en los libros de texto y el material disponible actualmente. Esto me hace pensar en los miles de alumnos que escogen la asignatura de FLE no descubren qué es la francofonía durante la ESO o Bachillerato. Este tardío descubrimiento fue la razón que me motivó a indagar más sobre el tema aportándole una perspectiva de género y quería que en mis futuras clases de francés se rompieran los estereotipos y la imagen reducida que se tiene de manera generalizada del francés. La elaboración del TFM y la posterior aplicación durante el periodo de prácticas me ha ayudado a expresar y organizar toda la información que conocía, además de la actividad sucesiva de documentación, preparación de las actividades, búsqueda de ejemplos y el pensar en el alumnado meta. En definitiva, quería comprobar si realmente es un tema interesante para un grupo de alumnos jóvenes y poder usarlo como base sobre la que apoyarme cuando oficialmente sea docente y quiera incluir esta temática en mi programación de aula.

## 7. REFERENCIAS

- Anderson, A. (2011). *La importancia de aprender una segunda lengua*. <https://es.slideshare.net/SaulaOrdez/importancia-del-ingles-en-el-mundo-contemporaneo>
- Bosada, M. (2021). Visibilizar a las mujeres científicas, clave para que más chicas estudien carreras STEM. Educaweb. Recuperado de <https://www.educaweb.com/noticia/2021/02/10/visibilizar-cientificas-mas-chicas-estudien-carreras-stem-19450/>
- Bui, Dave (2019). *Ahaslides* [Página web]. <https://ahaslides.com/es/>
- Casal-Medinabeitia, S. (2002). El aprendizaje cooperativo en el aula de Lengua Extranjera. En, G, López Téllez (Ed.), *Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje* (pp. 103-116). Secretaría General Técnica.
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En J.M. Vilalta (Dr.). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015* (43-104). Fundació Jaume Bofill. Traducción de Iris Merino. [http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Coll\\_2016\\_LaPersonalizaci%C3%B3nDelAprendizajeEscolar.pdf](http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Coll_2016_LaPersonalizaci%C3%B3nDelAprendizajeEscolar.pdf)
- Consejo de Europa (2021). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco\\_complementario/mcer\\_volumen-complementario.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf) (traducción del Instituto Virtual Cervantes).
- Corder, S. P (1967). The significance of learner's errors. *Iral-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5 (1-4). <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Referencia <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/dof/spa/pdf>
- Decreto n.º 283/2022, de 9 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. <https://www.carm.es/web/descarga?ARCHIVO=Decreto%20n%C2%BA2>



[35-2022%2C%20de%207%20dic%20Ordenaci%C3%B3n%20y%20el%20curr%C3%ADculo%20de%20la%20ESO.pdf&ALIAS=ARCH&IDCONTENIDO=181177&IDTIPO=60&RASTRO=c77\\$m4507,3993,21221](#)

- Fernández, L. (2020). *Gamificación como elemento motivador de inglés en cuarto curso de Educación Primaria*. Editorial Inclusión.
- García León, David Leonardo. (2011). Las lenguas criollas del Caribe: orígenes y situación sociolingüística, una aproximación. *Forma y Función*, 24(2), 41-67. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-338X2011000200003&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2011000200003&lng=en&tlng=es).
- Gatin, M. (2016). *Le conditionnel passé*. [Blog]. [https://capsurlefile.files.wordpress.com/2016/11/b1\\_grammaire\\_conditionnel-passc3a93.pdf](https://capsurlefile.files.wordpress.com/2016/11/b1_grammaire_conditionnel-passc3a93.pdf)
- Gil Ruiz, E., & Soto Pallarés, C. (2015). Análisis del componente cultural en libros de texto de francés destinados al tercer ciclo de Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 33(2 Julio), 207–224. <https://doi.org/10.6018/j/233211>
- Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. (2023). Principales indicadores de la situación de las mujeres. Recuperado de: [https://www.inmujeres.gob.es/MujerCifras/Informes/Docs/principales\\_indicadores\\_2023.pdf](https://www.inmujeres.gob.es/MujerCifras/Informes/Docs/principales_indicadores_2023.pdf)
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- LOMLOE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. [https://documentos.anpe.es/ANPE\\_LOMLOE/135/](https://documentos.anpe.es/ANPE_LOMLOE/135/)
- Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Moreno Solís, L., Mena Rodríguez, E., Gómez Carrillo, V.-R, de las Nieves Stoner, S-L. (2021). Análisis de la formación en género en el profesorado para una educación inclusiva. En, L. Vega-Caro, A. Vico Bosch (Ed.), *Igualdad y calidad educativa: oportunidades y desafíos de la enseñanza* (pp. 22-42). Dykinson, S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=853797>

- Narváez, J. (2013). La enseñanza del francés como segunda lengua extranjera: una necesidad para la escuela actual. *Publicaciones Didácticas*, (38), 48-50. Recuperado de <https://spfrances.files.wordpress.com/2017/12/ensec3b1anza-del-francc3a9s.pdf>
- Ngozi Adichie, C. (2009). *El peligro de la historia única*. Penguin Random House.
- Olivares-Herrera, B. (2020). *La dualité culturelle et de genre dans Garçon manqué de Nina Bouraoui*
- Organisation Internationale de la Francophonie. (s.f.). La Francophonie en bref. <https://www.francophonie.org/la-francophonie-en-bref-754>
- Page, L. y Brins, S. (1998). *Google Forms* [Aplicación de software]. <https://docs.google.com/forms/u/0/>
- Perkins, M y Obrecht C. (2010). *Canva* [Aplicación móvil]. Google Play. <https://play.google.com/store/search?q=canva+-+dise%C3%B1o+gr%C3%A1fico+y+editor+de+fotos&c=apps&hl=es&gl=US>
- Ramos-Rodríguez, A-M<sup>a</sup>. (2021). *Análisis de la presencia de las mujeres científicas en los libros de texto de educación secundaria y su repercusión en las carreras STEM*. Recuperado de: <https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/25774/TFM%20ANA%20MAR%20RAMOS%20RODR%20GUEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sáez, F. T. (2002). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural. *Inmigración, interculturalidad y convivencia*, pp. 407-417.
- Siliberti, A. M. (2011). Propuesta de un modelo de innovación docente aplicado a la enseñanza del italiano como lengua extranjera. *Hekademos*, 8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3746901>

## 8. ANEXOS

### 8.1. Anexo 1. La Francophonie

-Primera sesión:

**La  
franco  
phonie**  
Par Blanca  
**T**BACHI  
LLERATO



Figura 1. Canva. (2023). *La francophonie*. [Foto].



Figura 2. Canva. (2023). *La francophonie* [Foto].

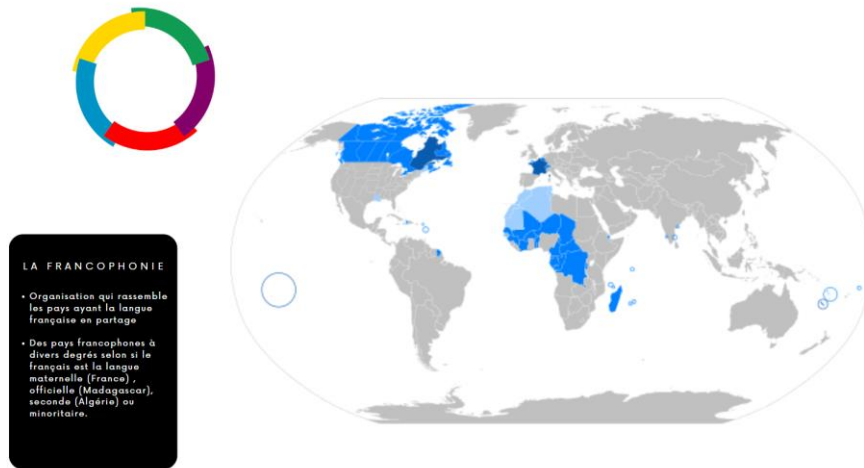
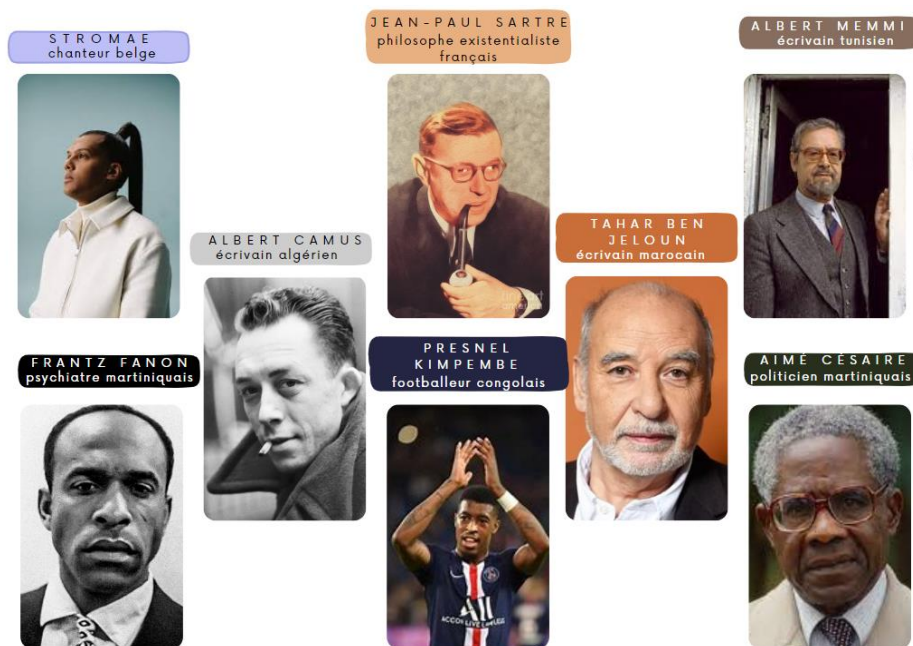


Figura 3. Canva. (2023). *La Francophonie* [Foto]



**Qui sont-ils?**

Figura 4. Canva. (2023). *La francophonie*. [Foto].

- Actividad 1

# Qui sont- elles?

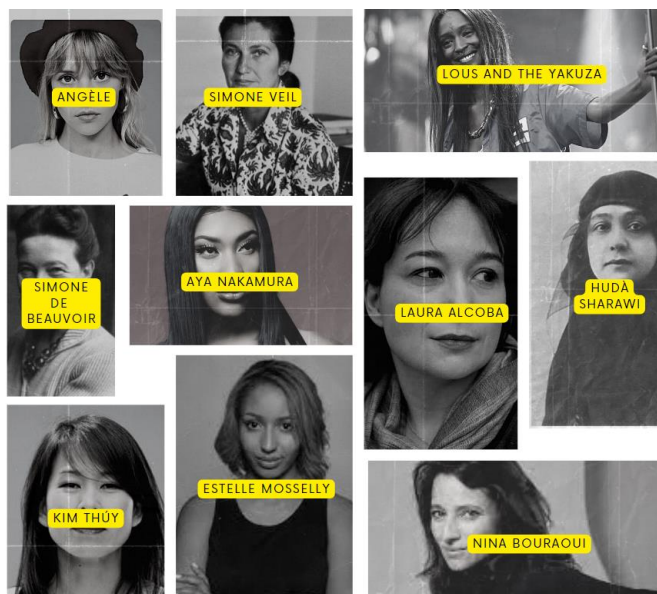


Figura 5. Canva. (2023). *La francophonie* [Foto]

-Segunda sesión:

## le conditionnel passé

### EMPLOIS

- information incertaine ou non confirmée du passé.
  - Le garçon **aurait demandé** à changer de classe.
- Dans certains cas, le fait incertain est exprimé à l'aide de la locution "au cas où" en plus du conditionnel passé.
  - Au cas où vous **auriez perdu** la production écrite de lettre au directeur, Manuela vous pénalisera.
- Un regret, l'impossible
  - Si elle **avait étudié** davantage, elle **aurait pu** réussir l'examen.
  - Les étudiants de 1ère année de baccalauréat **seraient partis** à Caceres après avoir gagné les olympiades.

### FORMATION

**être/avoir** au conditionnel + participe passé du verbe

je **serais**  
tu **serais**  
il **serait**  
nous **serions**  
vous **seriez**  
ils **seraient**

J'**aurais**  
Tu **aurais**  
Il **aurait**  
Nous **aurions**  
Vous **auriez**  
Ils **auraient**

Figura 7. Canva. (2023). *La francophonie*. [Foto]

- Actividad 3:

## EXERCICES

## ❖ Conjuguer les verbes entre parenthèses au conditionnel passé :

J'ai 80 ans aujourd'hui et j'ai un seul regret ! J'\_\_\_\_\_ (vouloir) faire le tour du monde à sac-à-dos avec mes amies. Nous \_\_\_\_\_ (aller) sur tous les continents. Nous \_\_\_\_\_ (découvrir) des dizaines de pays et nous \_\_\_\_\_ (apprendre) de nouvelles langues. Les locaux \_\_\_\_\_ (surprendre). Nous \_\_\_\_\_ (partager) leur culture avec nous. Les coutumes locales nous \_\_\_\_\_ (surprendre). Nous \_\_\_\_\_ (improviser) le voyage et nous \_\_\_\_\_ (devenir) très débrouillardes. Bien sûr, nos parents \_\_\_\_\_ (être) égal parce que nous \_\_\_\_\_ (s'inquiéter) mais ça nous \_\_\_\_\_ (se sentir) libres. Dans certains pays, nous \_\_\_\_\_ (conduire) à gauche ! Nous \_\_\_\_\_ (se faire) plein d'amis et des personnes \_\_\_\_\_ (se joindre) à nous pendant le voyage. Nous \_\_\_\_\_ (rentrer) sans un sou, mais avec des souvenirs plein la tête !

## ❖ Compléter les phrases suivantes avec un verbe au conditionnel passé :

- Si nous avions mis de la crème solaire...  
... nous \_\_\_\_\_ (ne pas prendre de coups de soleil)
- Si elle avait étudié pour son examen...  
... elle \_\_\_\_\_ (avoir une meilleure note)
- Si vous aviez assisté à la réunion...  
... vous \_\_\_\_\_ (comprendre l'importance de ce projet)
- S'il s'était mieux habillé...  
... il \_\_\_\_\_ (pouvoir rentrer en boîte)
- Si je n'avais pas été aussi fatiguée...  
... je \_\_\_\_\_ (venir chez toi)
- Si tu avais fait le plein d'essence...  
... nous \_\_\_\_\_ (ne pas tomber en panne)

MG

Figura 8. Gatin, M. Cap sur le FLE (2016). *Le conditionnel passé*. [Foto]

- Actividad 4:

Il était une fois, une jeune fille qui est née dans le cadre d'une famille belge et artistique: son père avait fait des concerts et sa mère avait joué dans des clubs de comédie et des films. C'est pour cela, que ses parents l'avaient encouragé à faire des activités artistiques, dans son cas, à jouer le piano. Quand elle a grandi, elle a commencé à poster des vidéos sur les réseaux sociaux en chantant et en faisant des vidéos d'humeur et tout de suite, elle a commencé à avoir de plus en plus des followers. Après ça, elle a commencé à composer des chansons pop où elle mélangeait l'anglais avec le français. Néanmoins, si elle était née dans une famille non artistique, elle n'aurait pas pu devenir chanteuse.

On va s'imaginer la gare du Caire au début du XXème siècle. Il y avait une ambiance bruyante: des trains qui arrivaient, qui s'enfuyaient, des gens partout. Du coup, une femme est sortie du train et sa burqa est enlevée par elle-même. À ce moment-là, il n'y avait personne qui restait indifférent: il y avait des gens qui étaient en colère, qui protestaient, mais il y avait des femmes qui fessaient la même chose. Si elle n'avait pas fait cette action, elle n'aurait commencé une véritable révolution.

Mai 68 à Paris. La crise économique avait commencé à avoir lieu et la tâche du chômage semblait ne pas avoir de fin en vue. Le mouvement hippie est arrivé en France avec sa nouvelle manière de vivre la vie, ce qui faisait refuser la guerre de Vietnam par les étudiants. Ceux-ci voient comment leur futur était en danger et à l'université de Nanterre, ils commençaient à créer des mouvements politiques mais ils seraient interdits. Comme conséquence, ils protestent et ont une grande répression par la police. Le jour après, toute la société s'unira à la protestation dans la rue. Dans ce moment là, cette philosophe existentialiste et écrivaine, est pour les étudiants et elle défend aussi la position de la femme. Si elle n'avait pas publié son œuvre très célèbre en 1949, elle n'aurait pas devenu le symbole du féminisme de la deuxième vague.

Elle avait toujours été entre deux pays, entre deux cultures, entre deux identités, entre deux continents. En plus, à sa famille, l'amour de ses parents n'était pas bien vu à l'époque de la guerre d'Algérie, car lui était algérien et elle était française. Cette anxiété de n'appartenir pas à un lieu, sera sa source de succès pour créer ses œuvres littéraires.

Figura 9. Olivares Herrera, B. (2023). *La francophonie* [Foto]

-Tercera sesión: la roulette de la francophonie. Actividad 5.

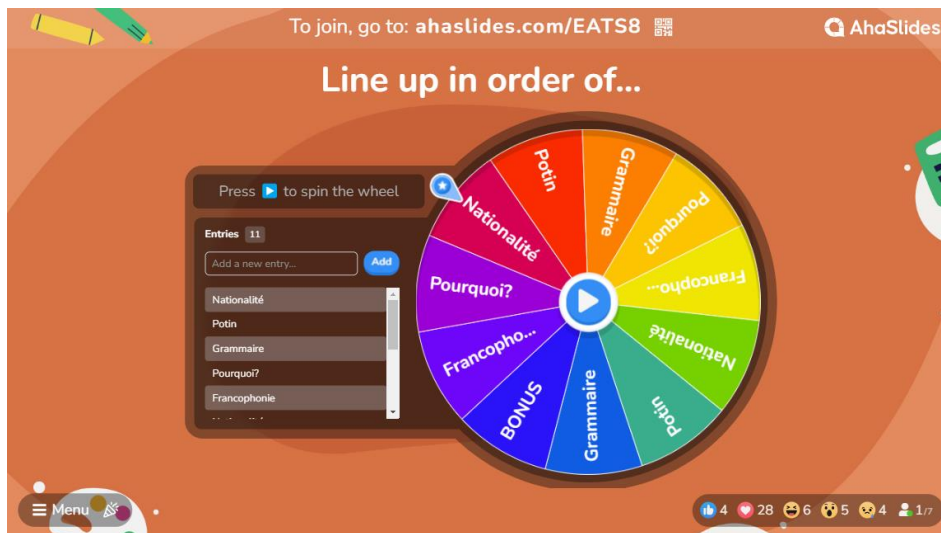


Figura 10. Ahaslides. (2023). *La francophonie*. [Foto].