



UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
TESIS DOCTORAL

Educación para el desarrollo sostenible en Francés, Lengua Extranjera: diseño, aplicación y evaluación de un modelo didáctico y literario, basado en el cuento de nueva creación, destinado a 5.º y 6.º de Educación Primaria y a 1.º de Educación Secundaria Obligatoria.

D. Marvin Jason Félix Brement
2023



UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
TESIS DOCTORAL

Educación para el desarrollo sostenible en Francés, Lengua Extranjera:
diseño, aplicación y evaluación de un modelo didáctico y literario,
basado en el cuento de nueva creación, destinado a 5.º y 6.º de
Educación Primaria y a 1.º de Educación Secundaria Obligatoria.

Autor: D. Marvin Jason Félix Bremet

Director/es: D.ª Carmen Soto Pallarés, D.ª Elisa Gil Ruíz



**DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD
DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR**

Aprobado por la Comisión General de Doctorado el 19-10-2022

D./Dña. Marvin Jason Félix BREMENT

doctorando del Programa de Doctorado en

Educación

de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Murcia, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y titulada:

Educación para el desarrollo sostenible en Francés, Lengua Extranjera: diseño, aplicación y evaluación de un modelo didáctico y literario, basado en el cuento de nueva creación, destinado a 5.º y 6.º de Educación Primaria y a 1.º de Educación Secundaria Obligatoria.

y dirigida por,

D./Dña. Carmen SOTO PALLARÉS

D./Dña. Elisa GIL RUIZ

D./Dña.

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Si la tesis hubiera sido autorizada como tesis por compendio de publicaciones o incluyese 1 o 2 publicaciones (como prevé el artículo 29.8 del reglamento), declarar que cuenta con:

- La aceptación por escrito de los coautores de las publicaciones de que el doctorando las presente como parte de la tesis.*
- En su caso, la renuncia por escrito de los coautores no doctores de dichos trabajos a presentarlos como parte de otras tesis doctorales en la Universidad de Murcia o en cualquier otra universidad.*

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Murcia, a 04 de septiembre de 2023

Fdo.:

Esta DECLARACION DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor.

Información básica sobre protección de sus datos personales aportados

Responsable:	Universidad de Murcia. Avenida teniente Flomesta, 5. Edificio de la Convalecencia. 30003; Murcia. Delegado de Protección de Datos: dpd@um.es
Legitimación:	La Universidad de Murcia se encuentra legitimada para el tratamiento de sus datos por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento. art. 6.1.c) del Reglamento General de Protección de Datos
Finalidad:	Gestionar su declaración de autoría y originalidad
Destinatarios:	No se prevén comunicaciones de datos

Derechos:	Los interesados pueden ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición, limitación del tratamiento, olvido y portabilidad a través del procedimiento establecido a tal efecto en el Registro Electrónico o mediante la presentación de la correspondiente solicitud en las Oficinas de Asistencia en Materia de Registro de la Universidad de Murcia
-----------	--

A mis padres,
por estar siempre a mi lado pese a la distancia,
y por tantas cosas, imposibles de plasmar en unas líneas.

A mis hermanas, a mi hermano,
por permitir que aprenda de vosotros a diario.

Agradecimientos

Esta tesis es el resultado de un trabajo que no habría sido posible sin el apoyo y el acompañamiento de muchas personas a lo largo de esta travesía. A todas ellas, muchas gracias.

A mis directoras de tesis, la Dra. Carmen Soto Pallarés y la Dra. Elisa Gil Ruiz, por capitanear este barco. Gracias por ser la luz del faro encendida para orientarme y por ser la brújula en los momentos en los que temía perderme a la deriva.

A mi tutora de tesis, la Dra. Carmen Soto Pallarés, por haber escuchado siempre el menor “mayday” y por haber respondido a todas las señales sin mirar nunca la hora que indicaba el reloj. Gracias también por llenar de humor los momentos de mareos.

A las docentes que aceptaron llevar a sus aulas este proyecto. Mi profundo agradecimiento por haber aceptado formar parte de la tripulación en un momento vital perturbado por el oleaje.

A Fer, mi hermano de corazón en España, por tanta paciencia, ayuda, interés constante, preocupación, y disposición para lanzarme un salvavidas. Gracias por ser y por estar.

A mis amigos, por entender este viaje y por pronunciar estas palabras de ánimo cuando las necesitaba.

A todas estas personas, que no nombro, pero espero se reconozcan, por haber balizado la ruta en cualquier momento del viaje para facilitarme la llegada a buen puerto. Gracias.

RESUMEN

Esta tesis es el fruto de una investigación motivada por la intención de proponer al alumnado de lengua francesa una formación integral que considere la realidad del mundo en el que estamos evolucionando. El desarrollo sostenible es, sin lugar a duda, una de las preocupaciones de nuestro siglo que implica una serie de retos ante los que hay que estar preparado. Por lo tanto, este trabajo consiste en el diseño, aplicación y evaluación de un modelo didáctico basado en el cuento, de nueva creación, para el área de francés, lengua extranjera, que sensibiliza a los alumnos en el desarrollo sostenible. La propuesta, destinada a un alumnado de quinto y sexto curso de Educación Primaria, y primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, integra la Educación para el desarrollo sostenible, dentro del marco de la Agenda 2030 y los 17 Objetivos de desarrollo sostenible, establecidos por la UNESCO en el año 2015. Además de ayudarnos a ahondar en este tema, los resultados obtenidos demostraron que el cuento, de nueva creación, es una herramienta didáctica adecuada para fomentar, tanto el aprendizaje de la lengua francesa, como una sensibilización a los objetivos de desarrollo sostenible.

ABSTRACT

This doctoral thesis is the fruit of research motivated by the intention of offering French-language students a comprehensive education that takes into account the reality of the world in which we are evolving. Sustainable development is undoubtedly one of the concerns of our century, which implies a series of challenges for which we must be prepared. Therefore, this work consists of the design, implementation, and evaluation of a newly created story-based teaching model for French as a foreign language, which raises students' awareness of sustainable development. The proposal, aimed at students in the fifth and sixth years of Primary Education and the first year of Compulsory Secondary Education, integrates Education for Sustainable Development, within the framework of the 2030 Agenda and the 17 Sustainable Development Goals, established by UNESCO in 2015. In addition to helping us to delve deeper into this topic, the results obtained showed that the newly created story is a suitable teaching tool to promote both the learning of the French language and awareness of the Sustainable Development Goals.

Índice de Tablas

	<i>pág.</i>
Tabla 1.1: El método directo según Puren	42
Tabla 1.2: Enfoque comunicativo VS enfoque accional	52
Tabla 1.3: Similitudes y desemejanzas entre enfoque comunicativo y enfoque accional	52
Tabla 1.4: Objetivos de etapa, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria	57
Tabla 1.5: Elementos definitorios de las competencias clave	60
Tabla 1.6: Componentes de la competencia cultural	67
Tabla 3.1: Descripción de los ODS	155
Tabla 3.2: Las cinco P del Desarrollo Sostenible	156
Tabla 3.3: Competencias clave para la sostenibilidad	168
Tabla 4.1: Menciones a los conceptos sostenibilidad y desarrollo sostenible en el currículum de Educación Primaria	177
Tabla 4.2: Menciones a los conceptos sostenibilidad y desarrollo sostenible en el currículum de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato	177
Tabla 4.3: Modalidades de investigación-acción de Carr y Kemmis (1988)	193
Tabla 4.4: Participantes de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria	203
Tabla 4.5: Temporalización de las aplicaciones del modelo didáctico	204
Tabla 5.1: Vinculación entre objetivos de etapa implicados en los cuentos de Primaria y Secundaria con las competencias clave	208
Tabla 5.2: Objetivos de etapa y competencias clave desarrolladas en el modelo didáctico	209
Tabla 5.3: ODS y sus ODA integrados en las dos primeras aplicaciones	211
Tabla 5.4: Objetivos didácticos de los cuentos aplicados en cada curso	212
Tabla 5.5: Relación de los objetivos didácticos del modelo didáctico con la comunicación lingüística y los ODS	214
Tabla 5.6: Objetivos didácticos, ODS y objetivos de etapa del modelo didáctico	214
Tabla 5.7: Competencias clave para la sostenibilidad fomentadas en el modelo didáctico	216
Tabla 5.8: Competencias desarrolladas en el modelo didáctico diseñado	220
Tabla 5.9: Contenidos de cada aplicación del modelo didáctico	222
Tabla 5.10: Títulos y campos lexicales abordados en los cuentos	225
Tabla 5.11: Fase de prelectura Une école pour Maya. PowerPoint	230
Tabla 5.12: Fase de prelectura Une école pour Maya. Descripción de las actividades	231
Tabla 5.13: Fase de lectura Une école pour Maya. Descripción de las actividades	233
Tabla 5.14 : Fase de postlectura Une école pour Maya. Descripción de las actividades	236
Tabla 5.15: Síntesis curricular Une école pour Maya	237
Tabla 5.16: Fase de prelectura La famille de Maya. Descripción de las actividades	239
Tabla 5.17: Fase de lectura La famille de Maya. Descripción de las actividades	241
Tabla 5.18: Fase de poslectura La famille de Maya. Descripción de las actividades	244
Tabla 5.19: Síntesis curricular La famille de Maya	245
Tabla 5.20: Fase de prelectura L'école de Maya. PowerPoint	248
Tabla 5.21: Fase de prelectura L'école de Maya. Descripción de las actividades	248

Tabla 5.22: Fase de lectura L'école de Maya. Descripción de las actividades	251
Tabla 5.23: Fase de postlectura L'école de Maya. Descripción de las actividades	254
Tabla 5.24: Síntesis curricular La famille de Maya	255
Tabla 5.25: Fase de prelectura La journée de Maya. Descripción de las actividades	257
Tabla 5.26: Fase de lectura La journée de Maya. Descripción de las actividades	259
Tabla 5.27: Fase de postlectura La journée de Maya. Descripción de las actividades	262
Tabla 5.28: Síntesis curricular La journée de Maya	263
Tabla 5.29: Fase de prelectura La ville de Pepito. PowerPoint	266
Tabla 5.30: Fase de prelectura La ville de Pepito. Descripción de las actividades	267
Tabla 5.31: Fase de lectura La ville de Pepito. Descripción de las actividades	270
Tabla 5.32: Fase de postlectura La ville de Pepito. Descripción de las actividades	273
Tabla 5.33: Síntesis curricular La ville de Pepito	274
Tabla 5.34: Fase de prelectura Pepito et les métiers. Descripción de las actividades	276
Tabla 5.35: Fase de lectura Pepito et les métiers. Descripción de las actividades	278
Tabla 5.36: Fase de postlectura Pepito et les métiers. Descripción de las actividades	281
Tabla 5.37 : <i>Síntesis curricular Pepito et les métiers</i>	283
Tabla 6.1: Relación entre ítems de las listas de cotejo, bloque de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Quinto de Primaria	293
Tabla 6.2: Relación entre ítems de las listas de cotejo, bloque de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Sexto de Primaria	294
Tabla 6.3: Relación entre ítems de las listas de cotejo, bloque de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Primero de ESO	295
Tabla 6.4: Tabla de evaluación del cuento Une école pour Maya. Fase de prelectura	297
Tabla 6.5: Tabla de evaluación por bloque del cuento Une école pour Maya	299
Tabla 6.6: Relación entre criterios de evaluación, ODS, ODA y competencia clave para la sostenibilidad. Quinto de Educación Primaria	303
Tabla 6.7: Relación entre criterios de evaluación, ODS, ODA y competencia clave para la sostenibilidad. Sexto de Educación Primaria	306
Tabla 6.8: Relación entre criterios de evaluación, ODS, ODA y competencia clave para la sostenibilidad. Primero de la ESO	309
Tabla 6.9: Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables del Bloque 4 contemplados en la aplicación 3 de cada curso	312
Tabla 6.10: Rúbrica de evaluación. Quinto de Primaria	313
Tabla 6.11: Rúbrica de evaluación. Sexto de Primaria	313
Tabla 6.12: Rúbrica de evaluación. Primero de ESO	314
Tabla 6.13: Técnicas e instrumentos de evaluación del modelo didáctico	315
Tabla 7.1: Resultados por bloques. Fase prelectura. Cuento Une école pour Maya	321
Tabla 7.2: Resultados por bloques. Fase lectura. Cuento Une école pour Maya	324
Tabla 7.3: Resultados por bloques. Fase postlectura. Cuento Une école pour Maya	328
Tabla 7.4: Resultados por bloques. Cuento Une école pour Maya	330
Tabla 7.5: Relación entre ítems, ODS y ODA integrados. Cuento Une école pour Maya	332
Tabla 7.6: Resultados ODS, ítems 1 y 2. Cuento Une école pour Maya	333
Tabla 7.7: Resultados por bloques. Fase prelectura. Cuento La famille de Maya	337
Tabla 7.8: Resultados por bloques. Fase lectura. Cuento La famille de Maya	338
Tabla 7.9: Resultados por bloques. Fase postlectura. Cuento La famille de Maya	343

Tabla 7.10: Resultados por bloques. Cuento La famille de Maya	344
Tabla 7.11: Relación entre ítems, ODS y ODA integrados. Cuento La famille de Maya	346
Tabla 7.12: Resultados ODS, ítem 1. Cuento La famille de Maya	346
Tabla 7.13: Resultados ODS, ítem 3. Cuento La famille de Maya	348
Tabla 8.1: Resultados por bloques. Fase prelectura. Cuento L'école de Maya	357
Tabla 8.2: Resultados por bloques. Fase lectura. Cuento L'école de Maya	360
Tabla 8.3: Resultados por bloques. Fase postlectura. Cuento L'école de Maya	363
Tabla 8.4: Resultados por bloques. Cuento L'école de Maya	364
Tabla 8.5: Relación entre ítems, ODS y ODA integrados. Cuento L'école de Maya	366
Tabla 8.6: Resultados ODS, ítems 1 y 2. Cuento L'école de Maya	366
Tabla 8.7: Resultados por bloques. Fase prelectura. Cuento La journée de Maya	371
Tabla 8.8: Resultados por bloques. Fase lectura. Cuento La journée de Maya	372
Tabla 8.9: Resultados por bloques. Fase postlectura. Cuento La journée de Maya	376
Tabla 8.10: Resultados por bloques. Cuento La journée de Maya	378
Tabla 8.11: Relación entre ítems, ODS y ODA integrados. Cuento La journée de Maya	380
Tabla 8.12: Resultados ODS, ítem 1. Cuento La journée de Maya	380
Tabla 8.13: Resultados ODS, ítem 2. Cuento La journée de Maya	382
Tabla 9.1: Resultados por bloques. Fase prelectura. Cuento La ville de Pepito	391
Tabla 9.2: Resultados por bloques. Fase lectura. Cuento La ville de Pepito	393
Tabla 9.3: Resultados por bloques. Fase postlectura. Cuento La ville de Pepito	396
Tabla 9.4: Resultados por bloques. Cuento La ville de Pepito	398
Tabla 9.5: Relación entre ítems, ODS y ODA integrados. Cuento La ville de Pepito	400
Tabla 9.6: Resultados ODS, ítem 1. Cuento La ville de Pepito	400
Tabla 9.7: Resultados ODS, ítem 2. Cuento La ville de Pepito	402
Tabla 9.8: Resultados ODS, ítem 3. Cuento La ville de Pepito	403
Tabla 9.9: Resultados por bloques. Fase prelectura. Cuento Pepito et les métiers	407
Tabla 9.10: Resultados por bloques. Fase lectura. Cuento Pepito et les métiers	408
Tabla 9.11: Resultados por bloques. Fase postlectura. Cuento Pepito et les métiers	412
Tabla 9.12: Resultados por bloques. Cuento Pepito et les métiers	414
Tabla 9.13: Relación entre ítems, ODS y ODA integrados. Cuento Pepito et les métiers	415
Tabla 9.14: Resultados ODS, ítem 1. Cuento Pepito et les métiers	416
Tabla 9.15: Resultados ODS, ítem 2. Cuento Pepito et les métiers	417
Tabla 9.16: Resultados ODS, ítem 3. Cuento Pepito et les métiers	419

Índice de Figuras

	<i>pág.</i>
Figura 1.1: Eje paradigmático. Método audio-oral	44
Figura 1.2: Eje sintagmático. Método audio-oral	44
Figura 1.3: Del documento fabricado al documento auténtico	75
Figura 2.1: Modelos de esquemas de secuencias elementales	102
Figura 2.2: Esquema actancial de Greimas	103
Figura 3.1: Enfoque antropocéntrico y ecocéntrico de la sostenibilidad	139
Figura 3.2: Enfoque sociocéntrico de la sostenibilidad	140
Figura 3.3: Los pilares del desarrollo sostenible	143
Figura 3.4: Modelo del desarrollo sostenible de Sachs	144
Figura 3.5: Un espacio justo y seguro para la humanidad	148
Figura 3.6: Los 17 ODS	155
Figura 3.7: Categorización de los ODS	158
Figura 3.8: Consecución de los ODS en España (2017-2022)	160
Figura 4.1: Funciones de los tipos de investigación educativa	186
Figura 4.2: Triángulo de Lewin	188
Figura 4.3: Momentos de la investigación-acción de Kemmis (1989)	191
Figura 4.4: Ciclo de la investigación-acción según Whitehead (1991)	192
Figura 4.5: Ciclo de la investigación-acción según Latorre	192
Figura 4.6: Síntesis del proceso de investigación	195
Figura 4.7: Diseño del desarrollo de la investigación	200
Figura 4.8: Cronograma de las tres aplicaciones del modelo didáctico	203
Figura 5.1: Ejemplo de portada de los cuentos	224
Figura 5.2: Fase de prelectura Une école pour Maya. PowerPoint	229
Figura 5.3 : Fase de prelectura Une école pour Maya. Ficha de actividades	230
Figura 5.4: Fase de lectura. Cuento Une école pour Maya	232
Figura 5.5: Fase de Lectura Une école pour Maya. Ficha de actividades	233
Figura 5.6: Fase de postlectura Une école pour Maya. Fichas de actividades	235
Figura 5.7: Fase de prelectura La famille de Maya. PowerPoint	238
Figura 5.8: Fase de lectura. Cuento La famille de Maya	239
Figura 5.9: Fase de lectura La famille de Maya. Ficha de actividades	241
Figura 5.10: Fase de poslectura La famille de Maya. Ficha de actividades	243
Figura 5.11: Páginas ilustradas de la Aplicación 3. Quinto de Primaria	246
Figura 5.12: Fase de prelectura L'école de Maya. PowerPoint	247
Figura 5.13: Fase de prelectura L'école de Maya. Ficha de actividades	248
Figura 5.14: Fase de lectura. Cuento L'école de Maya	250
Figura 5.15: Fase de lectura L'école de Maya. Ficha de actividades	251
Figura 5.16: Fase de postlectura L'école de Maya. Fichas de actividades	253
Figura 5.17: Fase de prelectura La journée de Maya. PowerPoint	256
Figura 5.18: Fase de lectura. Cuento La journée de Maya	257
Figura 5.19: Fase de lectura La journée de Maya. Ficha de actividades	258
Figura 5.20: Fase de poslectura La journée de Maya. Fichas de actividades	262

Figura 5.21: Páginas ilustradas de la Aplicación 3. Sexto de Educación Primaria	265
Figura 5.22: Fase de prelectura La ville de Pepito. PowerPoint	266
Figura 5.23: Fase de prelectura La ville de Pepito. Ficha de actividades	267
Figura 5.24: Fase de lectura. Cuento La ville de Pepito	269
Figura 5.25: Fase de lectura La ville de Pepito. Ficha de actividades	270
Figura 5.26: Fase de postlectura La ville de Pepito. Ficha de actividades	272
Figura 5.27: Fase de prelectura Pepito et les métiers. PowerPoint	276
Figura 5.28: Fase de lectura Cuento Pepito et les métiers	276
Figura 5.29: Fase de lectura Pepito et les métiers. Ficha de actividades	278
Figura 5.30: Fase de postlectura Pepito et les métiers. Ficha de actividades	280
Figura 5.31: Páginas ilustradas de la Aplicación 3. Primero de la ESO	283
Figura 7.1: Resultados bloques 3 y 4. Fase prelectura. Cuento Une école pour Maya	323
Figura 7.2: Resultados bloques 1, 3 y 4. Fase lectura. Cuento Une école pour Maya	327
Figura 7.3: Resultados bloques 3 y 4. Fase postlectura. Cuento Une école pour Maya	329
Figura 7.4: Resultados bloques. Cuento Une école pour Maya	331
Figura 7.5: Resultados Une école pour Maya	331
Figura 7.6: Resultados ODS, ítems 1 y 2. Cuento Une école pour Maya	334
Figura 7.7: Resultados ODS, ítem 3. Cuento Une école pour Maya	335
Figura 7.8: Resultados bloques 1, 3 y 4. Fase lectura. Cuento La famille de Maya	342
Figura 7.9: Resultados bloque 4. Fase postlectura. Cuento La famille de Maya	344
Figura 7.10: Resultados bloques 1, 3 y 4. Cuento La famille de Maya	345
Figura 7.11: Resultados La famille de Maya	345
Figura 7.12: Resultados ODS, ítem 1. Cuento La famille de Maya	347
Figura 7.13: Resultados ODS, ítem 3. Cuento La famille de Maya	349
Figura 7.14: Resultados criterios Cuento 3. Quinto de Primaria	353
Figura 8.1: Resultados bloques 3 y 4. Fase prelectura. Cuento L'école de Maya	360
Figura 8.2: Resultados bloques 1, 3 y 4. Fase lectura. Cuento L'école de Maya	362
Figura 8.3: Resultados bloque 4. Fase postlectura. Cuento L'école de Maya	364
Figura 8.4: Resultados bloques 1, 3 y 4. Cuento L'école de Maya	365
Figura 8.5: Resultados L'école de Maya	365
Figura 8.6: Resultados ODS, ítems 1 y 2. Cuento L'école de Maya	367
Figura 8.7: Resultados ODS, subítem 3.1. Cuento L'école de Maya	368
Figura 8.8: Resultados ODS, subítem 3.2. Cuento L'école de Maya	369
Figura 8.9: Resultados bloques 1, 3 y 4. Fase lectura. Cuento La journée de Maya	376
Figura 8.10: Resultados bloque 4. Fase postlectura. Cuento La journée de Maya	378
Figura 8.11: Resultados bloques 1, 3 y 4. Cuento La journée de Maya	379
Figura 8.12: Resultados La journée de Maya	379
Figura 8.13: Resultados ODS, subítems del ítem 1. Cuento La journée de Maya	391
Figura 8.14: Resultados criterios Cuento 3. Sexto de Primaria	387
Figura 9.1: Resultados bloques 3 y 4. Fase prelectura. Cuento La ville de Pepito	393
Figura 9.2: Resultados bloques 1, 3 y 4. Fase lectura. Cuento La ville de Pepito	396
Figura 9.3: Resultados bloque 4. Fase postlectura. Cuento La ville de Pepito	397
Figura 9.4: Resultados bloques 1, 3 y 4. Cuento La ville de Pepito	398

Figura 9.5: Resultados La ville de Pepito	409
Figura 9.6: Resultados ODS. subítems 1.2 y 1.3. Cuento La ville de Pepito	401
Figura 9.7: Resultados ODS. subítems 1.4. Cuento La ville de Pepito	401
Figura 9.8: Resultados ODS, ítem 2. Cuento La ville de Pepito	402
Figura 9.9: Resultados ODS, subítems 3.1 y 3.2. Cuento La ville de Pepito	404
Figura 9.10: Resultados ODS, subítems 3.3. Cuento La ville de Pepito	404
Figura 9.11: Resultados bloques 1, 3 y 4. Fase lectura. Cuento Pepito et les métiers	412
Figura 9.12: Resultados bloque 4. Fase postlectura. Cuento Pepito et les métiers	413
Figura 9.13: Resultados bloques 1, 3 y 4. Cuento Pepito et les métiers	414
Figura 9.14: Resultados Pepito et les métiers	415
Figura 9.15: Resultados ODS, ítem 1. Cuento Pepito et les métiers	417
Figura 9.16: Resultados ODS, ítem 2. Cuento Pepito et les métiers	418
Figura 9.17: Resultados ODS, ítem 3. Cuento Pepito et les métiers	420
Figura 9.18: Resultados criterios Cuento 3. Primero de ESO	426

Índice de contenidos

INTRODUCCIÓN GENERAL	29
PARTE 1. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	35
CAPÍTULO 1. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE FLE	37
INTRODUCCIÓN	37
1.1. Métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras.....	39
1.1.1. Método tradicional.....	39
1.1.2. Método directo	41
1.1.3. Método audio-oral	43
1.1.4. Método audiovisual	45
1.1.5. Enfoque comunicativo	47
1.1.6. Enfoque accional.....	50
1.2. Enseñanza de FLE y marco curricular	55
1.2.1. Los objetivos de etapa educativa	56
1.2.2. Las competencias	58
1.2.2.1. Las competencias clave.....	58
1.2.2.2. Competencias lingüística y comunicativa.....	60
1.2.2.3. Cultura y competencia cultural en FLE	63
1.2.3. Los contenidos.....	67
1.2.4. Los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.....	69
1.2.5. La metodología didáctica	70
1.3. El recurso didáctico: fundamentos teóricos.....	73
1.3.1. El material didáctico, sus tipos y funciones	73
1.3.2. Elaborar un material didáctico	77
1.3.2.1. Teoría constructivista.....	78
1.3.2.2. Teoría de la motivación	79
1.3.2.3. Evaluación del material didáctico.....	81
CAPÍTULO 2. EL CUENTO	85
INTRODUCCIÓN	85
2.1. El cuento: elementos definitorios preliminares	87
2.2. El cuento popular.....	91
2.2.1. Origen y definición	91
2.2.2. El cuento maravilloso	92
2.2.3. El cuento de costumbres rurales	93
2.2.4. El cuento de animales	94
2.3. Clasificación de los cuentos.....	97
2.3.1. Clasificación ATU.....	97
2.3.2. Las funciones de Propp.....	98
2.3.3. La lógica de los posibles de Bremond	101
2.3.4. Esquema actancial de Greimas.....	102
2.3.5. Esquema narrativo de Larivaille	103
2.4. El cuento literario.....	105
2.4.1. Recopilación de cuentos: Perrault y hermanos Grimm.....	105

2.4.2. Cuento literario: un concepto confuso	107
2.4.3. Diferencias entre cuento popular y cuento literario	110
2.4.4. Características de un cuento.....	112
2.4.4.1. La brevedad.....	112
2.4.4.2. La significación	112
2.4.4.3. La intensidad y la tensión	113
2.4.5. El cuento: ¿género literario infantil y juvenil?	114
2.4.6. El cuento como vehículo de valores y reflejo de una realidad social	115
2.4.7. Los soportes del cuento de hoy.....	117
2.5. Beneficios del cuento escrito en clase de FLE.....	121
2.5.1. Dimensión didáctica	121
2.5.2. Competencia literaria y competencia lingüística	123
2.5.3. Desarrollo del pensamiento crítico	124
2.5.4. Desarrollo de la competencia (inter)cultural	125
2.5.5. Dimensión lúdica.....	127
2.5.6. Dimensión ética	128
2.6. ¿Qué cuentos? ¿para qué edad?	131
CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD.....	133
INTRODUCCIÓN.....	133
3.1. Elementos definitorios del Desarrollo Sostenible	135
3.1.1. Evolución del concepto	136
3.1.2. Sostenibilidad ecocéntrica, antropocéntrica y sociocéntrica	138
3.1.3. Los enfoques de la Sostenibilidad.....	140
3.1.3.1. El enfoque economista	140
3.1.3.2. El enfoque ecológico	141
3.1.3.3. El enfoque intergeneracional	141
3.1.3.4. El enfoque sectorial	142
3.1.4. Los pilares del Desarrollo Sostenible	142
3.2. Desarrollo Sostenible: una implicación local, global y actual.....	147
3.2.1. Los límites planetarios	147
3.2.2. Marcos para el Desarrollo Sostenible del siglo XXI	149
3.2.2.1. Objetivos del Milenio (2000-2015)	150
3.2.2.1.1. Génesis y presentación de los Objetivos del Milenio	150
3.2.2.1.2. Una iniciativa contestada	152
3.2.2.1.3. ... con resultados significativos	153
3.2.2.2. Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015-2030).....	154
3.2.2.2.1. Presentación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.....	154
3.2.2.2.2. Organización de los ODS	156
3.2.2.2.3. Los ODS en España.....	159
3.3. Educación para el desarrollo sostenible	161
3.3.1. Orígenes de la Educación para el Desarrollo Sostenible.....	161
3.3.2. Inicios de la Educación para el Desarrollo Sostenible: El Programa 21	162
3.3.3. EDS para los ODM: el DEDES (2005-2014)	164
3.3.4. EDS para los ODS	166
3.3.4.1. Objetivos de aprendizaje específicos de los ODS.....	167
3.3.4.2. Competencias transversales clave para la sostenibilidad	167
3.3.4.3. El ODS 4: Educación de calidad, un ODS clave	169

PARTE 2. MARCO METODOLÓGICO	171
CAPÍTULO 4. PLANTEAMIENTO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	173
INTRODUCCIÓN	173
4.1. Planteamiento de la investigación.....	175
4.1.1. Planteamiento del problema.....	175
4.1.2. Problema y subproblemas de investigación	181
4.1.3. Objetivos de investigación.....	181
4.1.3.1. Objetivos generales	182
4.1.3.2. Objetivos específicos.....	182
4.1.3.3. Objetivos concretos del modelo didáctico	183
4.1.4. Hipótesis de investigación.....	184
4.2. Diseño de la investigación	185
4.2.1. Tipo de investigación	185
4.2.1.1. Los tipos de investigación educativa.....	185
4.2.1.2. La investigación evaluativa	187
4.2.1.3. La investigación-acción	188
4.2.1.4. Modalidades de investigación-acción	193
4.2.2. Concreción del diseño de investigación	194
4.2.2.1. Proceso de investigación.....	195
4.2.2.2. Contexto y participantes	200
4.2.2.3. Cronograma y temporalización de la aplicación didáctica	203
CAPÍTULO 5. DESCRIPCIÓN DE LA ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DEL MODELO DIDÁCTICO.....	205
INTRODUCCIÓN	205
5.1. Elementos curriculares del modelo didáctico	207
5.1.1. Objetivos.....	207
5.1.1.1. Objetivos de etapa y competencias clave	207
5.1.1.2. Objetivos de Desarrollo Sostenible y Objetivos de aprendizaje de los ODS	210
5.1.1.3. Objetivos didácticos.....	212
5.1.2. Competencias.....	215
5.1.2.1. Competencias clave para la sostenibilidad	215
5.1.2.2. Competencias comunicativas	216
5.1.2.3. Competencia cultural	218
5.1.3. Contenidos.....	221
5.2. Diseño de los cuentos y fases de desarrollo.....	223
5.2.1. Consideraciones generales sobre el diseño del modelo.....	223
5.2.2. Diseño y aplicación del modelo didáctico por curso	227
5.2.2.1. Diseño y aplicación del modelo quinto de Educación Primaria	228
5.2.2.1.1. Cuento 1: Une école pour Maya.....	228
5.2.2.1.1.1. Fase de prelectura.....	229
5.2.2.1.1.2. Fase de lectura.....	232
5.2.2.1.1.3. Fase de postlectura	235
5.2.2.1.2. Cuento 2: La famille de Maya.....	238
5.2.2.1.2.1. Fase de prelectura.....	238
5.2.2.1.2.2. Fase de lectura.....	239
5.2.2.1.2.3. Fase de postlectura	243

5.2.2.1.3. Cuento 3: Secuencia de ilustraciones	245
5.2.2.2. Diseño y aplicación del modelo sexto de Primaria	246
5.2.2.2.1. Cuento 1: L'école de Maya	246
5.2.2.2.1.1. Fase de prelectura	247
5.2.2.2.1.2. Fase de lectura	250
5.2.2.2.1.3. Fase de postlectura	252
5.2.2.2.2. Cuento 2: La journée de Maya	256
5.2.2.2.2.1. Fase de prelectura	256
5.2.2.2.2.2. Fase de lectura	257
5.2.2.2.2.3. Fase de postlectura	261
5.2.2.2.3. Cuento 3: secuencia de ilustraciones	264
5.2.2.3. Diseño y aplicación del modelo primero de la ESO	265
5.2.2.3.1. Cuento 1: La ville de Pepito	265
5.2.2.3.1.1. Fase de prelectura	265
5.2.2.3.1.2. Fase de lectura	268
5.2.2.3.1.3. Fase de postlectura	272
5.2.2.3.2. Cuento 2: Pepito et les métiers	275
5.2.2.3.2.1. Fase de prelectura	275
5.2.2.3.2.2. Fase de lectura	276
5.2.2.3.2.3. Fase de postlectura	280
5.2.2.3.3. Cuento 3: secuencia de ilustraciones	282
CAPÍTULO 6. EVALUACIÓN DEL MODELO DIDÁCTICO	285
INTRODUCCIÓN	285
6.1. Técnicas de recogida de datos	287
6.1.1. Técnica basada en el análisis de documentos	287
6.1.1.1. Fichas de actividades	288
6.1.1.2. Cuentos redactados por los alumnos	288
6.1.1.3. Grabaciones de audios	288
6.1.2. Técnicas basadas en la observación	289
6.1.2.1. Registro anecdótico	289
6.2. Instrumentos de evaluación	291
6.2.1. Listas de cotejo	291
6.2.2. Tablas de evaluación	300
6.2.2.1. Tablas de evaluación de la sostenibilidad	300
6.2.2.1.1. Tablas de evaluación de la sostenibilidad. Quinto de Educación Primaria	301
6.2.2.1.2. Tablas de evaluación de la sostenibilidad. Sexto de Educación Primaria	304
6.2.2.1.3. Tablas de evaluación de la sostenibilidad. Primero de ESO	307
6.2.3. Rúbricas de evaluación	311
6.2.4. Registro inmediato	315
PARTE 3. RESULTADOS	317
CAPÍTULO 7. RESULTADOS QUINTO DE PRIMARIA	319
INTRODUCCIÓN	319
7.1. Cuento 1. <i>Une école pour Maya</i>	321
7.1.1. Fase de prelectura	321
7.1.2. Fase de lectura	324

7.1.3. Fase de postlectura.....	328
7.1.4. Resultados por bloque de la aplicación del cuento.....	330
7.1.5. Resultados objetivos de desarrollo sostenible.....	332
7.2. Cuento 2. <i>La famille de Maya</i>	337
7.2.1. Fase de prelectura.....	337
7.2.2. Fase de lectura.....	338
7.2.3. Fase de postlectura.....	342
7.2.4. Resultados por bloque de la aplicación del cuento.....	344
7.2.5. Resultados objetivos de desarrollo sostenible.....	345
7.3. Cuento 3.....	351
CAPÍTULO 8. RESULTADOS SEXTO DE PRIMARIA.....	355
INTRODUCCIÓN.....	355
8.1. Cuento 1. <i>L'école de maya</i>	357
8.1.1. Fase de prelectura.....	357
8.1.2. Fase de lectura.....	360
8.1.3. Fase de postlectura.....	363
8.1.4. Resultados por bloque de la aplicación del cuento.....	364
8.1.5. Resultados objetivos de desarrollo sostenible.....	366
8.2. Cuento 2. <i>La journée de Maya</i>	371
8.2.1. Fase de prelectura.....	371
8.2.2. Fase de lectura.....	372
8.2.3. Fase de postlectura.....	376
8.2.4. Resultados por bloque de la aplicación del cuento.....	378
8.2.5. Resultados objetivos de desarrollo sostenible.....	379
8.3. Cuento 3.....	385
CAPÍTULO 9. RESULTADOS PRIMERO DE ESO.....	389
INTRODUCCIÓN.....	389
9.1. Cuento 1. <i>La ville de pepito</i>	391
9.1.1. Fase de prelectura.....	391
9.1.2. Fase de lectura.....	393
9.1.3. Fase de postlectura.....	396
9.1.4. Resultados de la aplicación del cuento.....	398
9.1.5. Resultados objetivos de desarrollo sostenible.....	399
9.2. Cuento 2. <i>Pepito et les métiers</i>	407
9.2.1. Fase de prelectura.....	407
9.2.2. Fase de lectura.....	408
9.2.3. Fase de postlectura.....	412
9.2.4. Resultados por bloque de la aplicación del cuento.....	413
9.2.5. Resultados objetivos de desarrollo sostenible.....	415
9.3. Cuento 3.....	423
CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES.....	427
INTRODUCCIÓN.....	427
10.1. CONCLUSIONES DE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	429
10.1.1. Conclusiones del Objetivo específico 1.....	429
10.1.2. Conclusiones del Objetivo específico 2.....	430
10.1.3. Conclusiones del Objetivo específico 3.....	431
10.1.4. Conclusiones del Objetivo específico 4.....	433

10.2. CONCLUSIONES DE LOS OBJETIVOS CONCRETOS.....	434
10.2.1. Conclusiones del Objetivo concreto 1	434
10.2.2. Conclusiones del Objetivo concreto 2	435
10.2.3. Conclusiones del Objetivo concreto 3	436
10.2.4. Conclusiones del Objetivo concreto 4	437
10.2.5. Conclusiones del Objetivo concreto 5	439
10.2.6. Conclusiones del Objetivo concreto 6	439
10.2.7. Conclusiones del Objetivo concreto 7	440
10.3. Consideraciones finales y propuesta de mejora.....	443
10.4. Propuestas de futuras líneas de investigación	444
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	447
ANEXOS.....	473

INTRODUCCIÓN GENERAL

La presente Tesis Doctoral se inscribe dentro del ámbito de la Didáctica del Francés, como lengua extranjera. Las motivaciones que me han llevado a profundizar en este campo son numerosas. Siempre he querido ser docente. Recuerdo los nombres, las caras de cada uno de los maestros y profesores que he tenido a lo largo de mi etapa escolar. Muchos de ellos, si no todos, han dejado en mí una huella indeleble, un recuerdo al que suelo volver para recordarme a mí mismo el profesional y la persona que quiero ser. Cada uno de ellos, a su manera, ha sabido despertar en mí cierta curiosidad por lo que me gusta, el idioma y su docencia.

Tanto mi formación inicial como mi experiencia profesional en la enseñanza del francés, lengua extranjera, me han originado, y me siguen originando a diario, numerosas interrogaciones que hacen que me cuestione la práctica de la enseñanza-aprendizaje de esta materia. Estoy convencido de que la preocupación por entender y buscar la mejora de la praxis docente es una necesidad, que solo se puede satisfacer si nos acercamos a la realidad del mundo en el que nos movemos y evolucionamos. Este convencimiento me lleva a afirmar que la oferta didáctica propuesta al alumnado, incluido el de francés, lengua extranjera, debe de ser una apertura hacia lo que nos rodea.

He estado tres cursos seguidos como Lector de francés en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, en el Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura. Posteriormente, me contrataron como Profesor Asociado, cargo que desempeño hoy. Esta experiencia docente en la enseñanza superior me ha llevado a tener un grado de relación muy fluido con el alumnado. La califico de verdaderamente interesante y enriquecedora bajo todos los prismas, ya que entre otras ventajas me permitió conocer de forma profunda las dificultades de aprendizaje que encuentran los alumnos que cursan la asignatura de francés en los estudios de

preparación para la docencia. Tras mi primera etapa de Lector, empecé a introducir en mis clases innovaciones didácticas que me han llegado a concluir que la idea de crear un cuento como recurso didáctico es altamente recomendable para mis alumnos, futuros docentes de francés en Primaria. Este es el punto de partida del estudio en torno al género literario del cuento como recurso didáctico que contiene la presente Tesis.

Así pues, los dos temas que me apasionan, atraen y preocupan son los puntos de partida de este estudio: materiales didácticos y sostenibilidad.

Mi mejor amigo, en sus momentos más pesimistas, suele repetir tanto con humor como inquietud, que “el mundo se deshace”. Ahora bien, tenemos el mundo que construimos ayer, y tendremos el que estamos construyendo hoy. A mi juicio, la formación integral de los alumnos que buscamos, no solo se consigue brindando las claves para comprender el mundo de hoy y conseguir integrarse en él, sino también facilitando las herramientas con las que se puedan crear y modelar la realidad de mañana. La sostenibilidad del mundo es, sin lugar a duda, una de las principales preocupaciones que marca nuestro siglo. Promover el progreso y las oportunidades que podemos aprovechar ahora, sin comprometer el crecimiento vital de las generaciones futuras, requiere de cada uno de nosotros, voluntad, esfuerzo y conocimiento.

Los medios de comunicación y las instituciones públicas ofrecen una visibilidad cada vez más presente. Nos sorprendería conocer a alguien que no hubiese oído hablar de la *Agenda 2030* y de los *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. A pesar de ello, la población no parece terminar de asimilar lo que está en juego en los ODS. El ámbito educativo tiene en este sentido un cometido que no puede eludir, y no debe quedarse al margen. De hecho, los proyectos y las iniciativas organizadas por la Universidad de Murcia y la Facultad de Educación alrededor de los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* y su consecución son numerosos, lo cual traduce una preocupación y un interés loables. Sin embargo, los estudiantes, futuros maestros y profesores, se titulan sin haber recibido ninguna formación orientada hacia el desarrollo sostenible.

El planteamiento del estudio de esta Tesis es el fruto de estas reflexiones, que abarcan preocupaciones relacionadas con dos campos diferentes, pero no excluyentes y de importancia similar: la formación en francés, lengua extranjera, por una parte, y el desarrollo sostenible, por otra parte. Esta investigación tiene un doble propósito: elaborar un material didáctico que promueva, el aprendizaje del francés, lengua extranjera, así como la sensibilización en la temática del desarrollo sostenible. Por consiguiente, esta Tesis se ubica en el ámbito de la creación de modelos didácticos en el área de francés, lengua extranjera, que fomenten la Educación para el Desarrollo Sostenible.

Considero la intencionalidad de este estudio innovador por distintos motivos. El primero de ellos consiste en la elaboración de un material de nueva creación, lo cual implica la originalidad de los soportes que lo constituyen. Para tal fin, hemos elegido, entre las posibilidades existentes, el cuento como recurso para elaborar un modelo didáctico para el aula de francés, lengua extranjera, aplicable en quinto y sexto curso de Educación Primaria, y primer curso de Educación Secundaria Obligatoria. Por sus funciones y características, hemos optado por inclinarnos hacia el cuento que, a priori, y teniendo en cuenta los destinatarios del material, parece adecuado para llevar a cabo la investigación propuesta, tal y como hemos reseñado anteriormente.

El segundo consiste en la integración de la sostenibilidad en el modelo didáctico creado. El marco actual de la *Agenda 2030* promovido por la UNESCO, junto con sus diecisiete *Objetivos de Desarrollo Sostenible*, ha sido la fuente en la que hemos extraído los elementos para llevar a cabo la elaboración del modelo didáctico.

En definitiva, el carácter innovador de este estudio se basa en la propuesta de un modelo didáctico destinado a alumnos principiantes de francés, lengua extranjera, que fomente tanto el aprendizaje de la lengua extranjera como la sensibilización en la sostenibilidad.

Considero primordial ayudar en la formación de los futuros maestros a los que imparto clase en estos dos campos. Estos a su vez podrán difundir sus enseñanzas

a los alumnos de quinto y sexto curso de Educación Primaria en un futuro muy cercano.

La presente investigación la he organizado en tres grandes partes, organizadas en distintos capítulos, a su vez divididos en apartados.

La primera parte, la constituye el Marco teórico-conceptual, y cuenta con tres capítulos. El capítulo 1, titulado *enseñanza-aprendizaje de FLE*, se desglosa en tres apartados, en los cuales se recuerdan los diferentes métodos de enseñanza que han marcado las pautas y presupuestos del proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero, se presentan los diferentes elementos curriculares que sustentan el modelo didáctico propuesto, y se fundamenta teóricamente el concepto de “recurso didáctico”.

El capítulo 2, que lleva como título *el cuento*, está compuesto por seis apartados. En ellos, se proponen elementos definitorios del término “cuento”, se plantea una aproximación al cuento popular, y se abordan teorías sobre la clasificación de los cuentos. Igualmente, se presenta el cuento literario, haciendo mención a sus beneficios en clase de francés, lengua extranjera. Este capítulo concluye con una breve presentación de las teorías que estudian la adecuación entre edad y tipo de cuento.

El tercer y último capítulo de esta primera parte se titula *educación para la sostenibilidad*. Los tres apartados que lo componen abordan la definición del concepto de “sostenibilidad”, la implicación local y global que supone el Desarrollo Sostenible, y finaliza con una presentación de la Educación para el Desarrollo Sostenible.

La segunda parte de este estudio corresponde al Marco metodológico, y lo componen los capítulos 4, 5 y 6. El capítulo 4, *planteamiento y diseño de la investigación*, se desglosa en dos apartados. El primero presenta el problema y subproblemas de este trabajo, los diferentes objetivos que planteamos, así como las hipótesis que emitimos. El segundo apartado presenta el modelo de investigación-acción elegido en este estudio, así como su concreción adaptada a nuestra intervención.

El capítulo 5, titulado *descripción de la elaboración y aplicación del modelo didáctico*, presenta detalladamente en sus diferentes apartados el diseño y las fases de aplicación del modelo creado para cada uno de los cursos. Asimismo, se precisa la relación curricular establecida con los elementos de aprendizaje del francés, lengua extranjera, así como con los relativos a la Educación para el Desarrollo Sostenible mediante los Objetivos de desarrollo sostenible.

Esta segunda parte finaliza con el capítulo 6, *evaluación del modelo didáctico*. Se divide en dos apartados en los cuales se presentan las técnicas de evaluación del modelo didáctico empleadas, en un primer momento, y los instrumentos de evaluación diseñados, en un segundo momento.

La tercera y última parte de esta Tesis reúne los resultados obtenidos. Está compuesta por los cuatro últimos capítulos 7, 8, 9 y 10. Los tres primeros presentan los resultados obtenidos en cada uno de los cursos donde se ha aplicado el modelo didáctico. Por último, el capítulo 10 cierra esta Tesis con las conclusiones, unas consideraciones finales y propuestas de mejora. También hemos considerado de interés enunciar algunas propuestas en torno a posibles futuras líneas de investigación.

PARTE 1. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE FLE

La langue française n'est point fixée

et ne se fixera point.

Victor Hugo

INTRODUCCIÓN

El primer capítulo de este marco teórico-conceptual, titulado *Enseñanza-aprendizaje de FLE*, consta de tres apartados.

El primero de ellos presenta los principales métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras que se han ido sucediendo a lo largo del tiempo. Cada uno de dichos métodos ha marcado una serie de presupuestos que han influenciado la manera de contemplar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

El segundo apartado se aproxima a los diferentes elementos curriculares que enmarcan las propuestas didácticas de francés, lengua extranjera, centrándose en el contexto del modelo didáctico presentado en este trabajo.

En el tercer y último apartado de este capítulo, se ofrece una fundamentación teórica relacionada con el concepto de recurso didáctico, su elaboración y su evaluación.

1.1. Métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras

La necesidad de establecer una comunicación entre individuos que no hablen el mismo idioma no es ninguna novedad. De hecho, las primeras señales de práctica de enseñanza de una lengua extranjera remontan al año 3000 antes de Cristo cuando los Acadios invadieron Sumeria (Arciniegas et al, 2005). El siguiente apartado pretende recopilar los principales métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras reconocidos por los especialistas.

Antes de iniciar el recorrido de los distintos métodos empleados a lo largo del tiempo en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, conviene responder a la siguiente pregunta: ¿qué es un método?

Tal y como afirma Martín (2010), “método significa el camino para llegar a un resultado determinado” (p.143). Así pues, el método empleado en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas implica la búsqueda de una forma de entender el idioma en el proceso educativo, de tal manera que las elecciones relativas a los contenidos que se enseñan, su orden y sus destrezas aseguren un resultado exitoso (Martín, 2010). A lo largo del tiempo, se sucedieron en la historia de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, varios métodos con el afán de conseguir uno ideal, o por lo menos, que propusiera soluciones y propuestas de mejora ante las dificultades que se iban manifestando.

1.1.1. Método tradicional

A lo largo del siglo XVIII, se plantean los fundamentos del llamado método tradicional, también conocido bajo la denominación de método gramática-traducción, cuyo desarrollo se produce a mitad del siglo XIX. En 1845, Sears establece los principios de este método a partir de “la enseñanza del latín como lengua culta, pero, posteriormente, se desarrolló también para el aprendizaje de otras lenguas europeas” (Martín, 2010, pp.144-145). En realidad, la enseñanza de las lenguas vivas se contempla de la misma manera que la enseñanza de las lenguas muertas.

Puren (1988) reconoce la dificultad que representa el ejercicio de hacer un balance del método tradicional, no sólo por ser el modelo establecido durante más de tres siglos, sino también por sus evoluciones y cambios a lo largo de los años. A pesar de ello, el método tradicional sigue unas tendencias generales.

El método tradicional contempla el análisis y el estudio de las reglas de la lengua meta. La gramática ocupa un lugar primordial y se basa en un procedimiento de memorización y de restitución. El aprendizaje lingüístico consiste en recitar y aplicar las reglas gramaticales previamente estudiadas, siendo la traducción inversa el ejercicio práctico de predilección. El estudio se fundamenta únicamente en la lengua escrita y se realiza en base a textos literarios (Puren, 1988; Delgado, 2003). En cuanto al ejercicio de producción, consiste en el calco de expresiones y fórmulas retóricas empleadas por los autores de textos literarios que sirven de modelo. Puren (1988) dice:

Les préoccupations pour la composition littéraire, qui a constitué jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle l'épreuve sanction des études secondaires au baccalauréat, amenaient très tôt les professeurs à utiliser les textes d'auteurs surtout comme modèles de composition et [...] préparer leurs élèves à la composition littéraire en leur faisant apprendre par cœur quelques dizaines de vers et de phrases passe-partout (p.31).

En definitiva, los principios del método tradicional se basan en los medios de la enseñanza del latín, se centran en la lengua escrita y más precisamente en los escritos literarios. La lengua utilizada en la literatura se convierte en la norma a seguir en la adquisición de una lengua extranjera. De hecho, el profesor es quien elige los textos literarios con los que se trabaja. La selección de un texto con el que trabajar en clase se opera por su valor literario antes que por las dificultades léxicas y gramaticales que presenta. Según Vajirasarn (2014), "le but d'apprendre d'une telle manière est de devenir capable de lire et traduire en langue maternelle les grands auteurs classiques afin de glaner quelque chose de leur esprit et leur sagesse" (p.355). Los ejercicios basados en la traducción que buscan la equivalencia léxica y gramatical otorgan al diccionario "une importance croissante comme instrument d'apprentissage" (p.28).

Entre los límites destacados del método tradicional, se encuentran, además de ser poco motivador, la representación descontextualizada de la lengua, la ausencia de interacción, la inexistencia de las destrezas orales (Martín, 2010). La búsqueda de respuestas ante dichas limitaciones hace que surja el planteamiento de un método nuevo, el método directo.

1.1.2. Método directo

Las deficiencias observadas ante el método tradicional han dado paso a la aparición del llamado método directo. La práctica del oral se convierte en la piedra angular del método que relega la enseñanza de la gramática a un segundo plano, “dando más importancia al vocabulario y las situaciones, los diálogos y la interacción oral” (Martín, 2010, p.145). El nombre del método se debe a los procedimientos y a las técnicas de enseñanza-aprendizaje empleados que buscan evitar la intervención de otro idioma que no sea la lengua meta, siendo la finalidad más destacada la de pensar directamente en la lengua extranjera. Para lograrlo, Puren (1988) explica que el método directo propone nuevas formas de abordar la información en lengua extranjera como:

- La presentación de la información, para la cual se recurre a la imagen y se utiliza la vista para que el alumno entienda, por asociación, los significados.
- La explicación, de carácter menos deductivo y más intuitivo.
- La asimilación, que se basa en conversaciones en clase. Además, los ejercicios léxicos y gramaticales, constantemente en lengua extranjera, proponen un trabajo sobre la misma lengua mediante un manejo continuo de la lengua. Entre ellos, están los ejercicios de permutación o de sustitución (cambio de sujeto, de género, de número, etc.).

A priori, el hecho de evitar cualquier alusión a la lengua materna aleja la traducción del método directo, pero es un uso distinto de la traducción el que va a distinguir el método directo del método tradicional. En efecto, el método directo admite que se siga recurriendo a la traducción si es indispensable para que las explicaciones

del profesor estén claras y sean completas. Además, la traducción sirve como medio de comprobación del entendimiento lingüístico del alumnado, así como, paradójicamente, de procedimiento principal para la enseñanza literaria. Puren (1988) habla de “une évolution évidente de la doctrine officielle et un retour certain à la méthode de traduction traditionnelle, où la version visait précisément comme ici l’enseignement de la langue étrangère et le perfectionnement dans la maîtrise de la langue maternelle” (p.127). La siguiente Tabla 1.1, recuperada de Puren (1988), ilustra los procedimientos privilegiados por el método directo y los intermediarios que se proponen evitar.

Tabla 1.1

El método directo según Puren

POUR L’ENSEIGNEMENT	LA MÉTHODE DIRECTE UTILISE	SANS PASSER PAR L’INTERMÉDIAIRE
du sens des mots	les procédés dits “intuitifs” (gestes, mimiques, objets, exemples, etc.)	du mot français correspondant
de la grammaire	les exemples	de la règle
du sens des phrases et des textes	la compréhension globale	des différents mots isolés
de la littérature	les textes et les œuvres des grands écrivains...	des précis, résumés ou cours magistraux

Fuente: Puren (1988, p.128)

En definitiva, el método directo es activo (participación oral del alumnado mediante situaciones de dramatización y preguntas formuladas por el profesor), intuitivo (de manera directa, a partir de lo que alumno puede percibir visualmente, o de manera indirecta, mediante gestos), basado en la imitación y en la repetición. Según Puren (1988), “pour les méthodologues directs, on comprend en devinant, on apprend en imitant, on retient en répétant” (p. 159).

Del método directo también surgen insuficiencias e imperfecciones, como las situaciones y los diálogos propuestos a los alumnos, lejos de la realidad que se podían encontrar fuera del aula (Martín, 2010), y “la falta de una base metodológica consistente” (Delgado, 2003, p.84). Eso provoca el declive del método directo a partir del final del primer tercio del siglo XX.

1.1.3. Método audio-oral

El método audio-oral nace en Estados Unidos, cuando el país se prepara para la Segunda Guerra Mundial. El método audio-oral, también conocido como “método militar”, se desarrolla, en un inicio, a partir de la necesidad del ejército estadounidense de formar rápidamente a sus militares en lenguas extranjeras (Nifaoui, 2020).

Se considera que el aprendizaje de la lengua se realiza de forma automática, a base de repeticiones de un modelo lingüístico hasta su asimilación. Las estructuras gramaticales, trabajadas desde una metodología inductiva, tienen más importancia que el léxico y se abordan con ejercicios sobre la forma del idioma. Se considera que “el estudio de la lengua meta supone la formación de una serie de hábitos que culminan en la repetición fonética y en la fijación de estructuras gramaticales (Martín, 2010, pp.145-146). No se aborda la gramática como un sistema de reglas, sino como estructuras que se pueden organizar y clasificar por grado de dificultad. El método audio-oral entiende que lo que se enseña y se aprende en lengua extranjera son estructuras gramaticales, “sobre todo aquellas que difieren de las de la lengua materna del alumno” (Delgado, 2003, p.85).

Los creadores del método audio-oral lo basaron en la sustitución, repetición y transformación. Tras repetir lo que dice el profesor, los alumnos sustituyen una palabra o un grupo de palabras de la oración para pasar de una estructura simple a una estructura compleja (Nifaoui, 2020).

Este método se basa en la teoría lingüística propuesta por Bloomfield, el distribucionalismo. La lengua se organiza, según este análisis, en dos ejes siendo el primero, paradigmático, y el segundo, sintagmático.

El eje paradigmático presenta las palabras que pueden ser sustituidas por otras en un lugar preciso del eje (Figura 1.1), motivo por el cual el ejercicio lingüístico base se llama la sustitución.

Figura 1.1

Eje paradigmático. Método audio-oral

axe paradigmatique	mon	voisin	fort	courageux	tond	le	gazon
	le	cousin	très	...	tondait	...	...
	son	patron	extrêmement		tondra		
	leur	...	assez		a tondu		
		

Fuente: Puren (1988, p.294)

El eje sintagmático presenta estructuras gramaticales como modelos a partir de los cuales se pasa de una estructura a otra, mediante un trabajo lingüístico llamado transformación (Puren, 1988). Los lingüistas presentan el análisis de dichas estructuras en las llamadas “boîtes de Hockett”, a partir de las cuales se manipulan los elementos que la constituyen. La siguiente Figura 1.2 recoge el ejemplo que aporta Puren (1988).

Figura 1.2

Eje sintagmático. Método audio-oral

P						
SN				SV		
Det	N	SA		V	SN	
Det	N	Adv	Adj	V	Dét	N
Mon	voisin	fort	courageux	tond	le	gazon

Fuente: Puren (1988, p.295)

La novedad y originalidad del método consiste en la práctica del idioma a partir de patrones establecidos y la repetición de sus estructuras en laboratorios de lenguas (Delgado, 2003), que llega a ser “l’auxiliaire privilégié de la répétition intensive” (Puren, 1988, p.303). Ante las críticas del método audio-oral en el que “los ejercicios de huecos repetitivos y memorísticos son un medio de aprendizaje y evaluación de los resultados” (Martín, 2010, p.146), por ser monótono y repetitivo, por no conseguir

en los aprendices una comunicación fluida y real, y por no fomentar creaciones libres por parte de los estudiantes (Martín, 2010), se desarrolla en Francia el método audiovisual.

1.1.4. Método audiovisual

El método audiovisual surge a mediados del siglo pasado, a raíz de la Segunda Guerra Mundial. Francia se compromete con la enseñanza del francés, lengua extranjera, por el mundo. Se crean entonces los primeros centros e instituciones especializados en las investigaciones sobre la enseñanza del francés, lengua extranjera. Asimismo, se crea el CREDIF en 1959 (*Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français*), que tiene el encargo de promover el aprendizaje de la lengua francesa, así como facilitar su difusión por el mundo (Nifaoui, 2020). El mismo año nace lo que se conoce hoy como el BELC (*Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises à l'étranger*), que se centra en “l'analyse contrastive en grammaire et phonologie et vers l'élaboration de matériels spécifiques” (Puren, 1988, p.310). Dos años más tarde, en 1961, nace en la misma línea, otro organismo: el CLAB (*Centre de Linguistique Appliquée de Besançon*). La organización de diversas reuniones científicas como coloquios y seminarios, así como la difusión asegurada por revistas científicas especializadas hacen que el francés, lengua extranjera, y su didáctica se empiece a reconocer como disciplina objeto de investigaciones. Puren (1988) escribe al respecto que “on assiste ainsi en France à partir du début des années 1960 à une véritable prise de contrôle de la didactique du FLE par la linguistique, supposée par beaucoup capable de fonder à elle seule une méthodologie véritablement scientifique” (p.310).

El método audiovisual nace entonces de la lingüística aplicada. La publicación en 1954 de *Le Français élémentaire*, que se convertirá, unos años más tarde, en *Le Français fondamental*, de Gougenheim, Michéa, Rivenc y Sauvageot, es un hito en la didáctica moderna del francés, lengua extranjera. Este trabajo, que también se inscribe con una intención de potenciar la internacionalización de la lengua francesa por el mundo y de expandir su enseñanza (Cortier, 2006), ofrece un listado de palabras y de indicaciones gramaticales elaborados en función de dos criterios: la frecuencia en la que las palabras aparecen en una situación de comunicación

hablada, y la disponibilidad de la que dispone un locutor nativo para expresarse sobre algún tema de la vida cotidiana (Delgado, 2003; Klinger y Véronique, 2006). A partir de los trabajos del CREDIF, llega a publicarse a principios de los años sesenta, el primer curso audiovisual con un título tan elocuente como *Voix et images de France*. Las lecciones del libro, según Vajirasarn (2014), obedecen a la siguiente estructura:

- Fase de presentación: se presenta a los alumnos un diálogo con una treintena de imágenes
- Fase de explicación: se estudia el diálogo imagen tras imagen en lengua meta mediante una interacción entre el profesor y los alumnos
- Fase de repetición/memorización: se escucha un audio varias veces para imitar lo que se oye
- Fase de explotación/fijación: se formulan preguntas sobre el contenido del diálogo y se realiza una dramatización que sugiere el empleo del léxico y de las estructuras estudiados
- Fase de transposición/apropiación: se emplean los contenidos en una conversación libre o creando una escena nueva.

Aunque se basa en el mismo enfoque que el método audio-oral, el método audiovisual se distingue esencialmente del primero porque integra a la vez imagen y sonido a lo largo de toda la lección y “por crear un contexto mínimo que permita acercarse al significado” (Delgado, 2003, p.87).

Según Puren (1988), el método audiovisual:

s'appuie sur l'unique critère technique de l'intégration didactique autour du support audiovisuel. Elle exclut par conséquent les cours ne proposant que des supports sonores et/ou séparément visuels (...) pour ne retenir que ceux qui au moins permettent un emploi régulier de ces supports audiovisuels pour la présentation/explication du document de base” (p.284).

La introducción de audios e imágenes le ofrece al alumno un aprendizaje global del idioma, ya que, incluye elementos lingüísticos (léxicos, gramaticales y fonéticos), extralingüísticos (ritmos, gestos, etc.), así como una presentación de la situación de comunicación que contextualiza el aprendizaje (Nifaoui, 2020). Según Puren (1988), los principios del método audiovisual no difieren del método directo. En efecto, tal y como afirma Balogun (2016), con el método audiovisual:

Le recours à la langue maternelle est découragé. Au plan pédagogique, cette méthode refuse la traduction interlinguale. Elle donne la primauté à l'enseignement de la perception auditive, à une mise en situation de production de comportement verbal et la transposition de plus en plus libre. L'enseignement se contente plutôt des gestes, des mimiques et de l'usage des images situationnelles pour enseigner la langue étrangère (p.150).

Ya se desdibuja a principios de los setenta la ilusión que había creado la ambición del proyecto del método audiovisual. Pese a un intento de renovación constante, facilitado por las investigaciones, los especialistas denuncian que los resultados no son convincentes. El declive del método audiovisual empieza a finales de los años sesenta, cuando emergen teorías cognitivistas sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras que dan paso a nuevos enfoques como el enfoque comunicativo (Nifaoui, 2020).

1.1.5. Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo surge en la década de los setenta, como respuesta a la visión estructuralista de los métodos anteriores. Se prefiere el término de enfoque comunicativo antes que, de método por no representar ningún dogma, línea de actuación y conducta ante la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, sino unos “principios orientativos para la elaboración de [...] inventarios que determinan los contenidos de la enseñanza [...] en la puesta en práctica de un curso de lengua” (Delgado, 2003, p.90). No se trata, por los aprendices, de seguir, de forma estricta, una serie de procedimientos para conseguir reflejos y costumbres ante la lengua. El

alumno se sitúa en una posición central frente a su aprendizaje, y deja de ser un simple receptor que ha de reaccionar de manera automática ante estímulos (Vajirasarn, 2014). Asimismo, tal y como la misma denominación del enfoque lo deja ver, la intención es la de formar a individuos capaces de comunicarse en una lengua que no es suya. Se admite que, para lograrlo, el solo conocimiento de las reglas de un idioma no es suficiente para asegurar una comunicación eficaz (Balogun, 2016).

La concepción de *un niveau seuil* en 1976 por el Consejo de Europa pretende concretar los actos de habla en el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés, lengua extranjera, al igual que *The Threshold Level* lo había hecho con la lengua inglesa un año antes. El *niveau seuil* se constituye a partir de las necesidades lingüísticas de los aprendices según los actos de habla necesarios de realizar en una situación dada, con unos interlocutores dados y con respecto a objetos o nociones. Estos actos de habla permiten una secuenciación gradual en cuanto a las nociones útiles en una situación de comunicación, posibilitando que el docente presente “d’abord les formes linguistiques les plus simples aux débutants. Par exemple, dans la communication réelle, on utilise la langue pour se présenter, s’excuser, demander, permettre, exprimer une opinion, accepter, refuser, etc.” (Balogun, 2016, p.151). Los actos de habla se entienden entonces como la manifestación de lo que se hace con la gramática y el léxico para comunicarse, dentro y fuera del aula.

En este sentido, los aspectos que rigen la realización del acto de habla (relación entre interlocutores, grado de formalidad de la situación, canal de comunicación, soporte oral o escrito) son los que van a influir en la elección del léxico y de las estructuras gramaticales (Roulet, 1977). Así pues, el *niveau seuil* cataloga un inventario de actos de habla y sus realizaciones más corrientes en lengua francesa a partir de una gramática-nocional, la cual “décrit les moyens à disposition du sujet parlant pour exprimer sa perception de l’Univers” (Roulet, 1977, p.3). En cuanto al léxico, se categoriza en nociones generales, que aparecen en todos los campos, y nociones específicas, que pertenecen a un campo concreto (Roulet, 1977).

Si pretende ser un marco referencial, le *niveau seuil* se define como flexible y reconoce que no “détermine en aucun cas la liste des actes de parole, des notions, des énoncés ou des mots qui doivent figurer dans un cours de français ou dans une

batterie de tests” (Roulet, 1977, p.4). Además, se propone una adaptación del *niveau seuil* para el contexto escolar, que, al igual que este último, se rige por principios de una “enseñanza centrada en el alumno, teniendo en cuenta sus necesidades a partir de una descripción del francés en la perspectiva de una competencia de comunicación” (García, 1981, p.95). En efecto, el desarrollo del enfoque comunicativo va acompañado de un interés por parte de la investigación por el concepto de competencia comunicativa, descrito más detalladamente en el apartado I.2.2.2.

Otra competencia unida a la anterior y que cristaliza en este enfoque comunicativo es la cultural (ver apartado I.2.2.3.). De acuerdo con Assunção (2007), los aspectos culturales siempre han tenido cabida en la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, pero esencialmente para explotar de ellos su potencial lingüístico. Según esta autora, “l’approche communicative est sans aucun doute celle qui a le plus contribué à l’émergence d’une nouvelle réflexion sur l’enseignement d’une langue et sur la (les) culture(s) qu’elle véhicule” (p.167). Bérard (1991) expresa la misma idea cuando explica que el enfoque comunicativo “se donne pour objectif de faire acquérir à l’élève la langue dans la variété de ses registres et usages, en tentant de ne pas séparer langue et civilisation” (p.16).

El enfoque comunicativo se desarrolla en un contexto político europeo que busca promover los desplazamientos entre países de sus ciudadanos, motivo por el cual, según Puren (2014):

la situation sociale de référence de cette approche (celle à laquelle on se proposait de préparer les apprenants) a été le voyage touristique ; et son agir de référence (l’action à laquelle on se proposait de les préparer) était l’interaction langagière (qui est un parler avec l’autre), interaction décrite linguistiquement par une « grammaire notionnelle-fonctionnelle », c’est-à-dire en termes de notions en rapport avec la vie quotidienne et d’actes de parole (qui sont un agir sur l’autre) (pp.14-15).

Para conseguirlo, el enfoque comunicativo sitúa al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene un rol activo y el profesor es un facilitador (Muñoz, 2010). Bérard (1991) dice incluso que referirse al aprendiz como un

appreneur y no un *apprenant* ilustra mejor la visión del papel activo del estudiante, responsable de su propio aprendizaje. Los contenidos siguen una progresión gradual teniendo en cuenta las necesidades del alumno. Dicha progresión se presenta en forma de espiral y no es acumulativa (Bérard, 1991). Se cuestiona entonces la idea que sustentaba el método audiovisual según la cual los contenidos se tenían que enseñar de lo sencillo hacia lo complejo, y que daba por asimilado todo lo que se había dado en clase. En la progresión en espiral, “un acte de parole est présenté puis un autre, on revient sur le premier pour le reprendre et le compléter” (Bérard, 1991, p.44). Además, “el lenguaje es creado mediante un proceso de ensayo-error” (Muñoz, 2010, p.76). El error es un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje, y facilita datos en cuanto al estado del sistema en construcción del estudiante. Saydi (2015) dice al respecto que “au XXIe siècle, l’enseignement-apprentissage accepte l’erreur langagière commise par l’apprenant ou l’utilisateur de langue étrangère comme une opportunité conduisant à la remédiation” (p.16).

Tal y como afirma Muñoz (2010), “la lengua es más que un sistema de reglas, es un medio activo para la creación de significados” (p.76), haciendo que el significado prevalezca sobre la forma de la lengua. No se trata de conocer la lengua extranjera, sino saber usarla en situaciones reales de la vida cotidiana. Por ello, otro de los principios del enfoque comunicativo es el uso en clase de documentos auténticos. Cuq (2003) define el documento auténtico como aquel elaborado por francófonos, para francófonos, con fines comunicativos y, en un principio, no pensado para el aula.

El enfoque accional (o centrado en la acción) puesto en evidencia por el Consejo de Europa (2002), mediante la publicación del *Marco Común de Referencia para las Lenguas* es una perspectiva que surge del enfoque comunicativo.

1.1.6. Enfoque accional

El enfoque accional, o centrado en la acción, es el enfoque adoptado por el MCERL (2002), precisa que:

se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no

sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto [...]. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social (p.9).

El enfoque accional considera al aprendiz de lengua extranjera como un actor social que tiene que realizar una serie de tareas (y no exclusivamente lingüísticas) en un entorno dado y con circunstancias específicas (Bagnoli et al., 2010). Aparece entonces la noción de *tarea*, definida por el MCERL (2002) como “cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo” (p.10). Según Gil (2019), la tarea va más allá del ejercicio, por requerir una utilización de la lengua en función de un objetivo y un contexto dado, y por pretender “ver evidencias de los aprendizajes que los estudiantes adquirieron relacionados con la lengua extranjera” (p. 176). Además de la tarea, el enfoque accional utiliza otros conceptos como *input* o *intake*. Se entiende por *input* las muestras de lengua meta que el alumno se va a encontrar en el proceso de aprendizaje. El conjunto de documentos y materiales con modelos de lengua extranjera utilizados por el docente para facilitar su acceso representan entonces este *input*. En cambio, se refiere por *intake* a la parte del *input* que el alumno es capaz de comprender, asimilar y memorizar (Gil, 2019).

Asimismo, el paso del enfoque comunicativo iniciado en los años ochenta del siglo pasado hacia el enfoque accional propuesto al principio de los años dos mil, acarrea un cambio en la manera de concebir la comunicación. No se trata ya de comunicar sólo para hablar con el otro, sino comunicar para actuar con el otro (Bagnoli, 2010).

El enfoque accional se enmarca en la continuidad del enfoque comunicativo, y ambos enfoques, según Puren (2010), mantienen una relación de complementariedad. Para ilustrarlo, el autor los compara con dos piezas de puzzle, que encajan perfectamente por tener rasgos opuestos. A partir del análisis de

diferentes manuales de FLE, Puren (2010) propone un resumen de las características que diferencian el enfoque comunicativo del enfoque accional (Tabla 1.2).

Tabla 1.2

Enfoque comunicativo VS enfoque accional

L'approche communicative	La perspective actionnelle
<i>privilégie</i>	
la centration sur l'apprenant et la dimension interindividuelle (le groupe de 2), même si elle organise des mises en commun pour créer de nouvelles situations de communication,	la centration sur le groupe et la dimension collective (le grand groupe), même si elle organise des travaux en sous-groupes pour améliorer l'action collective,
<i>parce qu'elles répondent</i>	
à l'objectif de formation d'un communicateur en tête-à-tête	à la finalité d'éducation d'un acteur social.
<i>À cet effet, elle propose aux apprenants</i>	
des situations réelles-simulées	des actions réelles-authentiques
<i>en encourageant la prise d'autonomie</i>	
de l'apprenant	du groupe
immédiatement après une préparation linguistique très dirigée	dès le début de la conception du projet
<i>dans des activités qui favorisent</i>	
L'expression libre individuelle	les discussions collectives
<i>et qui sont évaluées</i>	
sur un critère orienté	sur des critères orientés
	processus: réflexion sur la réalisation de l'action future, en cours et achevée (métacognition)
communication: efficacité dans la transmission de l'information	et action : réussite du projet

Fuente: Puren (2010, p.43)

Por su parte, Saydi (2015) analiza ambos enfoques desde los elementos que les son comunes y los componentes que les diferencian el uno del otro. La siguiente Tabla 1.3 refleja las similitudes y las desemejanzas evidenciadas por la autora entre el enfoque comunicativo y el enfoque accional.

Tabla 1.3

Similitudes y desemejanzas entre enfoque comunicativo y enfoque accional

Similitudes entre el enfoque comunicativo y el enfoque accional
Se centran en el alumno
Implican físicamente al alumnado
Recurren a un uso de la lengua en contexto
Usan documentos auténticos, cotidianos y actuales
Se considera al docente como un guía y no como único poseedor del saber
Desarrollan las competencias sociales de los discentes mediante el trabajo cooperativo

Desemejanzas entre	
el enfoque comunicativo	y el enfoque accional
mantiene el alumnado, a través de ejercicios de simulaciones, en un entorno escolar	lleva al alumnado hasta fuera del espacio del aula
convierte al alumno en un "jugador"	sitúa al alumno en una posición de usuario de la lengua
sitúa al alumno con respecto a los demás alumnos y al docente	pretende un aprendizaje que fomenta la autoestima
promueve un uso de la lengua confines específicos de comunicación	promueve un uso de la lengua para la resolución de problemas, siendo la lengua una herramienta y no un fin

Fuente: Basado en Saydi (2015).

Mediante este breve panorama de la evolución de los métodos empleados para la enseñanza-aprendizaje del FLE, se ha visto que se han operado a lo largo del tiempo, unos cambios entre un método y otro siempre con una intención de mejora. A veces, primeramente, rechazados, algunos elementos son finalmente recogidos para recurrir a ellos con un uso distinto. Tal es el caso, por ejemplo, de la traducción, empleado como recurso para la enseñanza-aprendizaje de las reglas gramaticales con el método tradicional y como medio de comprobación y de control en el método directo.

Puren (2014) sugiere, ante la variedad de métodos, una adaptación y combinación de cada uno de ellos. Explica que una alternativa posible es articular y "modifier l'ensemble des méthodologies disponibles de manière à ce qu'on puisse les faire cohabiter harmonieusement les unes avec les autres, et les faire travailler conjointement pour un meilleur apprentissage" (p.13).

La enseñanza reglada de la lengua extranjera en los centros educativos es regida por los currículos aprobados por ley. En el marco del presente trabajo, la ley educativa vigente era la LOMCE, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, aprobada en 2013. El siguiente apartado recoge lo estipulado en dicha ley que tiene relación directa con la propuesta didáctica que se desarrolla en esta in

1.2. Enseñanza de FLE y marco curricular

Las leyes educativas que sostienen la elaboración de este estudio son varias. En España, La LOMCE (2013), anteriormente mencionada, es una ley que establece el marco normativo para la educación a nivel nacional. La aplicación de la misma se concreta a través de las normativas pertinentes que se implantan en cada una de las diecisiete comunidades autónomas. En Comunidad autónoma de la Región de Murcia, las normativas y disposiciones relacionadas con la aplicación de la LOMCE quedan publicadas en el BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia).

Asimismo, los apartados que se desarrollan a continuación se basan en los siguientes marcos educativos legales:

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Según la LOMCE (2013), “se entiende por currículo la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas” (p.97867). Los elementos constituyentes del currículo son los siguientes:

- Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa

- Las competencias
- Los contenidos
- Los estándares y resultados de aprendizaje evaluables
- Los criterios de evaluación
- La metodología didáctica

1.2.1. Los objetivos de etapa educativa

Se entienden objetivos como aquellos “referentes relativos a los logros que el alumno debe alcanzar al finalizar esta etapa, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas para ello” (Decreto n.º 220/2015, p.30731).

Los logros finales de etapa, tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria Obligatoria, se establecen en Reales Decretos:

En el caso de los catorce objetivos de la etapa de Educación Primaria, quedan definidos en el artículo 7 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

El artículo 11 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, fija los doce objetivos de etapa para la Educación Secundaria Obligatoria.

Los objetivos de etapa, al ser logros finales, llevan implícitos su tratamiento en todos los cursos que componen una etapa educativa. En los Reales Decretos donde se recogen los currículos básicos de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria, se aprecia que las definiciones de estos son similares para ambas etapas educativas. Se definen en el currículum de Educación Primaria como los “referentes relativos a los logros que el alumno debe alcanzar al finalizar el proceso educativo, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente

planificadas a tal fin” (p.3), y en Educación Secundaria Obligatoria como los “referentes relativos a los logros que el estudiante debe alcanzar al finalizar cada etapa, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin” (p.172). La siguiente Tabla 1.4 plasma los objetivos de etapa de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria.

Tabla 1.4

Objetivos de etapa, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria

Objetivos de etapa - Educación Primaria	Objetivos de etapa - Educación Secundaria Obligatoria
<p>a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.</p> <p>b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.</p> <p>c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.</p> <p>d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.</p> <p>e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.</p> <p>f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.</p> <p>g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.</p> <p>h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.</p> <p>i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.</p> <p>j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.</p>	<p>a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.</p> <p>b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.</p> <p>c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.</p> <p>d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.</p> <p>e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.</p> <p>f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.</p> <p>g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.</p> <p>h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y</p>

k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.

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

n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.

mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

1.2.2. Las competencias

Tanto en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (p.3), como en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (p.172), se definen las competencias como las “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos”.

1.2.2.1. Las competencias clave

En los Reales Decretos antes mencionados, se establecen las siguientes siete competencias clave comunes a ambas etapas, que son comunes a ambas etapas:

1. Comunicación lingüística (CL).

2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT).

3. Competencia digital (CD).

4. Aprender a aprender (AA).
5. Competencias sociales y cívicas (CSC).
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE).
7. Conciencia y expresiones culturales (CEC).

Igualmente, ambos Reales Decretos determinan que, para adquirir eficazmente dichas competencias, es necesario diseñar actividades de aprendizaje que contemplen varias de las mismas a la vez (RD 126/2014; RD 1105/2014).

A nivel autonómico, el Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, estipula que “la Educación Primaria ha de contribuir a la consecución de las competencias a través de las distintas áreas” (p.33057), al igual que el Decreto 220/2015, de 2 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, establece que “la Educación Secundaria Obligatoria ha de contribuir a la consecución de las competencias a través de las distintas materias” (p. 30732). Así, en la enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua extranjera, al igual que en el resto de las disciplinas, tienen que estar presentes las competencias clave. Al respecto, la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, estipula en el punto 3 del artículo 5 que “todas las áreas o materias del currículo deben participar, desde su ámbito correspondiente, en el desarrollo de las distintas competencias del alumnado” (p.6989). Esta misma Orden describe detalladamente cada una de ellas en su Anexo I (pp. 6991-7002); pero se propone, a continuación, una breve explicación de esas competencias clave mediante elementos definitorios sacados de dicho Anexo (Tabla 1.5).

Tabla 1.5*Elementos definitorios de las competencias clave*

Competencia Clave	Descripción
1. CL	La competencia en comunicación lingüística es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. Estas situaciones y prácticas pueden implicar el uso de una o varias lenguas, en diversos ámbitos y de manera individual o colectiva. Para ello el individuo dispone de su repertorio plurilingüe, parcial, pero ajustado a las experiencias comunicativas que experimenta a lo largo de la vida. (p.6991).
2. CMCT	La competencia matemática implica la capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos en su contexto (p. 6993). Las competencias en ciencia y tecnología capacitan a ciudadanos responsables y respetuosos que desarrollan juicios críticos sobre los hechos científicos y tecnológicos que se suceden a lo largo de los tiempos, pasados y actuales (p.6994).
3. CD	La competencia digital es aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad. Esta competencia supone, además de la adecuación a los cambios que introducen las nuevas tecnologías en la alfabetización, la lectura y la escritura, un conjunto nuevo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias hoy en día para ser competente en un entorno digital (p.6995).
4. AA	La competencia de aprender a aprender [...] se caracteriza por la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. Aprender a aprender incluye conocimientos sobre los procesos mentales implicados en el aprendizaje (cómo se aprende). Además, esta competencia incorpora el conocimiento que posee el estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje que se desarrolla en tres dimensiones: a) el conocimiento que tiene acerca de lo que sabe y desconoce, de lo que es capaz de aprender, de lo que le interesa, etcétera; b) el conocimiento de la disciplina en la que se localiza la tarea de aprendizaje y el conocimiento del contenido concreto y de las demandas de la tarea misma; y c) el conocimiento sobre las distintas estrategias posibles para afrontar la tarea (p. 6997).
5. CSC	Las competencias sociales y cívicas implican la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales en contextos cada vez más diversificados; para elaborar respuestas, tomar decisiones y resolver conflictos, así como para interactuar con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto mutuo y en convicciones democráticas. Además de incluir acciones a un nivel más cercano y mediato al individuo como parte de una implicación cívica y social (p.6998).
6. SIEE	La competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor implica la capacidad de transformar las ideas en actos. Ello significa adquirir conciencia de la situación a intervenir o resolver, y saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes necesarios con criterio propio, con el fin de alcanzar el objetivo previsto. Esta competencia está presente en los ámbitos personal, social, escolar y laboral en los que se desenvuelven las personas, permitiéndoles el desarrollo de sus actividades y el aprovechamiento de nuevas oportunidades (p.6999).
7. CEC	La competencia en conciencia y expresión cultural implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos. Esta competencia incorpora también un componente expresivo referido a la propia capacidad estética y creadora y al dominio de aquellas capacidades relacionadas con los diferentes códigos artísticos y culturales, para poder utilizarlas como medio de comunicación y expresión personal (p.7001).

1.2.2.2. Competencias lingüística y comunicativa

La definición de la competencia lingüística, tal y como la entiende Chomsky, consiste en el conocimiento del sistema lingüístico de un idioma dado, basado en la capacidad de reconocer, identificar, interpretar y crear un número infinito de oraciones

gramatical y semánticamente bien estructuradas (Xu, 2014). Chomsky considera la lengua como un medio para expresar los pensamientos y no como una herramienta comunicativa (Costa, 2005). Según Chomsky, la lengua se adquiere “por medio de un proceso en el que el niño efectúa hipótesis sobre las formas gramaticales de la lengua en que está inmerso” (Pérez, 2001, p.144). Su teoría distingue dos conceptos: *competencia*, por una parte, entendida como los conocimientos que tiene un sujeto de la lengua; y *actuación*, por otra, entendida como el uso real de la lengua en contexto de situaciones concretas (Pérez, 2001).

La noción de competencia comunicativa aparece junto con el enfoque comunicativo, en los años setenta del siglo pasado, como respuesta a la visión que tiene Chomsky de la lengua. A continuación, se ofrece un panorama general de lo que contempla la competencia mediante las teorías de Hymes, Canale y Swain, así como la definición propuesta en MCERL (2002).

Hymes, a principios de los años setenta, cuestiona la teoría chomskyana poniendo en tela de juicio los conceptos *competencia-actuación*, y se inclina por “tomar como punto de partida a la persona en un mundo social en donde todos los factores socioculturales (edad, sexo, posición social, etc.) interaccionan entre sí y deben ser tenidos en cuenta cuando se produce un acto del habla” (Pérez, 2001, pp.144-145). La competencia comunicativa de Hymes deja de separar los conocimientos lingüísticos de la situación social en la que se hace uso del idioma. No sólo se trata de conocer la lengua, sino también de saber cómo hacer uso de la lengua para llevar a cabo una comunicación eficaz en diferentes situaciones de interacción social. Dicho de otro modo, este dominio necesario de “cuándo y cómo es adecuado iniciar una conversación, cómo dirigirse a alguien, qué fórmulas utilizar en distintas situaciones y cómo producir, interpretar y responder a actos del habla” (Pérez, 2001, p.145), hace que la competencia comunicativa de Hymes implique subcompetencias de carácter gramatical, psicolingüístico, sociocultural y probabilístico (Berenguer et. al, 2016).

En la misma línea, Canale y Swain (1980) entienden que la competencia gramatical no es suficiente y que, además de ésta, la competencia comunicativa

implica competencias sociolingüísticas y competencias estratégicas. Los autores expresan esta idea en los términos siguientes:

Communicative competence is composed minimally of grammatical competence, sociolinguistic competence, and communication strategies, or what we will refer to as strategic competence. There is no strong theoretical, or empirical motivation for the view that grammatical competence is any more or less crucial to successful communication than is sociolinguistic competence or strategic competence. The primary goal of a communicative approach must be to facilitate the integration of these types of knowledge for the learner [...] (p.27).

Para Canale y Swain (1980), la competencia gramatical incluye los conocimientos lingüísticos relativos al léxico, así como a las reglas morfológicas, sintácticas, semánticas y fonológicas. La competencia sociolingüística tiene dos componentes, sociocultural y discursivo, e implica conocimientos relativos a la interpretación y producción de enunciados adecuados al contexto social. La competencia estratégica se refiere a los elementos verbales y no verbales, a los que se recurre para compensar las dificultades de comunicación.

Más recientemente, el MCERL (2002) argumenta que la competencia comunicativa tiene una amplia significación ya que engloba otras: la lingüística, sociolingüística y la pragmática. Además de la competencia lingüística que incluye “los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema [...]” (p.13), estipula que la competencia sociolingüística “comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (p.116), entre los cuales entran las normas de cortesía, los diferentes registros o las convenciones sociales.

En cuanto a las competencias pragmáticas, el MCERL (2002) indica que se refieren al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes:

- se organizan, se estructuran y se ordenan («competencia discursiva»);

- se utilizan para realizar funciones comunicativas («competencia funcional»);
- se secuencian según esquemas de interacción y de transacción («competencia organizativa») (p.120).

En definitiva, se puede definir, de manera sintética, la competencia comunicativa “como un compendio de saberes, capacidades, habilidades o aptitudes que participa en la producción de la convivencia y las relaciones interpersonales e intergrupales” (Esquivel y Azahuanche, 2021, p. 435) y cuyos componentes “posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” (MCERL, 2002, p.9).

1.2.2.3. Cultura y competencia cultural en FLE

Tal y como afirma Galisson (1988), “si les didactologues/didacticiens parlent de plus en plus de culture(s), ils ne parlent pas forcément de la même chose” (p.325). Se entiende, entonces, la falta de unanimidad en cuanto a la forma de entender la cultura en el proceso educativo. Galisson (1988) categoriza a los que intentan contestar a la pregunta: ¿Qué cultura(s) enseñar?, en dos grupos: los maximalistas y los minimalistas. Según él, los primeros defienden la cultura, entendida como los conocimientos relativos a campos enciclopédicos, como la Literatura, la Historia o las Artes. Los segundos anteponen la cultura conductual, ligada a la vida cotidiana y a las experiencias vividas.

La cultura, en un sentido más amplio, se define como un cúmulo de símbolos que aportan una visión determinada del mundo a una persona o a un grupo de individuos (Coracini, 2010). Hamman (2006) entiende por cultura las actividades que tienen la finalidad de brindar descripciones nuevas del mundo. Sánchez y Sibaja (2013), a partir de los elementos de las diferentes propuestas definitorias de la literatura, sugieren su propia definición. Ellos interpretan que la cultura es “un ensemble de manifestations matérielles et spirituelles, souvent héréditaires et modifiables; celles-ci sont issues d’un groupe d’individus faisant partie d’une société à un moment précis” (p.73).

A la hora de introducir elementos culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, Sánchez y Sibaja (2013) proponen varios enfoques.

- Enfoque descriptivo: proporciona un dato general de la cultura meta; los elementos culturales no son necesarios para comunicarse con un extranjero y comprenderse.
- Enfoque temático: aporta una visión holística de la cultura extranjera y no va más allá de un nivel informativo.
- Enfoque contrastivo: establece similitudes y diferencias, en un tema concreto, entre la cultura propia y la extranjera.
- Enfoque subjetivo, que se basa en tres puntos:
 - Observación de la cultura meta por parte del alumno para que establezca sus propias representaciones
 - Descubrimiento y posicionamiento crítico de la cultura a partir de varios soportes tratando un mismo tema
 - Puesta en situación del alumno que le lleve a interpretar y comprender los comportamientos de los individuos de la cultura meta
- Enfoque intercultural: facilita la concienciación de la cultura propia, la aceptación de las diferencias mediante el conocimiento y la comprensión del otro.

Los mismos autores evidencian que, según los objetivos y las distintas actividades planteadas para alcanzarlos, el estudio de los contenidos culturales se puede realizar a partir de un acercamiento sociológico (centrado en la sociedad), un acercamiento antropológico (centrado en el individuo) o un acercamiento semiológico (centrado en el significado de los hechos culturales).

Con el desarrollo del enfoque comunicativo en los años 70 del siglo pasado, como ya se ha visto anteriormente, se cristaliza la relación existente entre lengua y

cultura. Tanto es así, que el mismo Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, indica para la Segunda Lengua Extranjera que:

La competencia en lenguas extranjeras, hace que los alumnos sean capaces de comunicarse con personas de distintas culturas y pertenecientes a otras realidades, lo que posibilita una mejor visión global de la realidad, [...] ya que el aprendizaje de la cultura de la lengua extranjera, está íntimamente ligado al del lenguaje en sí (p.33528).

En cuanto al Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, estipula que:

La Segunda Lengua Extranjera contribuye de manera fundamental al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, enriqueciendo y aportando nuevas estrategias de comprensión y expresión para desarrollar la capacidad comunicativa general [...]. Debido a las características de esta materia, la lengua tiene una función vehicular que permite acceder a distintos tipos de conocimientos y contextos sociales y culturales [...] (p.31486).

Asimismo, el MCERL incluye la competencia cultural e intercultural entre los objetivos concedidos a la enseñanza de las lenguas (Spaët, 2014). En el capítulo 5 de MCERL (2002), se habla de conciencia intercultural de la manera siguiente:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto (p.101).

La relación, indivisible, que une lengua y cultura, confirma que la comunicación no se limita a lo lingüístico, y que el dominio funcional de una competencia comunicativa necesita estar acompañada de una adecuada competencia cultural (Collès, 2007).

Ahora bien, Husung y Jannin (2016) formulan la pregunta siguiente: “suffit-il de se construire un répertoire de savoirs sur la culture-cible, une liste de comportements, savoirs et attitudes, pour se prétendre culturellement compétent?” (p.76). Esta interrogación cuestiona lo que constituye e implica la competencia cultural.

Puren (2011) afirma que, “la competencia cultural es uno de los dos componentes principales (junto con la competencia lingüística) de todas las configuraciones didácticas, y es, a través de estas configuraciones, que evolucionan y se configuran entre sí” (p.3). Según Puren (2019), el concepto de competencia cultural es complejo y conviene explicitarlo desde el conjunto de sus componentes. Recalca la confusión terminológica que existe en torno al uso “abusivo” y, a veces sin fundamento, del término *intercultural* al que se ha recurrido en didáctica de las lenguas-culturas. Según él, lo “intercultural” es uno de los componentes de la competencia cultural, pero no son sinónimos. Escribe Puren (2019):

À trop élargir le champ d’usage du terme « interculturalité », on a fini par en dégrader la cohérence et la pertinence, et à en faire une notion passepartout qui n’a plus le « tranchant » que doit garder un véritable concept en tant qu’outil d’analyse, c’est-à-dire en tant qu’instrument de discrimination conceptuelle : « l’interculturel » veut tout dire et donc ne veut plus rien dire si on ne peut plus l’opposer à d’autres déclinaisons de « culturel » comme le pluriculturel, bien sûr, mais aussi à toutes les autres tout aussi indispensables pour couvrir l’ensemble de la problématique culturelle en DLC, et qui sont le « transculturel », le « métaculturel » et le « co-culturel » (p.215).

Entender la competencia cultural en su integralidad, implica tomar en consideración el conjunto de sus componentes (Tabla 1.6). De esta manera, Puren (2014) estipula que:

Pour être culturellement compétent dans un agir de longue durée comme peut l'être le « faire société » avec d'autres citoyens, le travail professionnel ou encore l'apprentissage collectif d'une langue-culture étrangère,

Tabla 1.6

Componentes de la competencia cultural

	Composante de la compétence culturelle
Il est indispensable...	
de se créer une co-culture d'action commune,	co-culturelle
Mais aussi...	
de se mettre d'accord sur des attitudes et comportements acceptables par tous ;	pluriculturelle
et il est très utile...	
– d'être capable de prendre de la distance par rapport à sa propre culture et être attentif aux incompréhensions et interprétations erronées toujours possibles entre personnes de cultures différentes,	interculturelle
– d'avoir de bonnes connaissances de la culture des autres,	métaculturelle
– ainsi que de partager des valeurs universelles au-delà des valeurs spécifiques au milieu d'action commune.	transculturelle

Fuente: Puren (2014, p.9)

1.2.3. Los contenidos

Según el Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (p.33057), y el Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (p.30731), se entienden los contenidos como el “conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen a la adquisición de las competencias y al logro de los objetivos de la etapa educativa”.

Para el área de la segunda lengua extranjera, los contenidos se desglosan según cuatro bloques:

- Bloque 1: Comprensión de textos orales

- Bloque 2: Producción de textos orales
- Bloque 3: Comprensión de textos escritos
- Bloque 4: Producción de textos escritos, expresión e interacción

A su vez, cada bloque está subdividido en apartados. Los bloques 1 y 3 relativos a la comprensión tienen una organización similar, del mismo modo que los bloques 2 y 4, relacionados con la producción.

Asimismo, las subdivisiones de los bloques de contenidos se plasman de la siguiente manera:

❖ Quinto y sexto curso de Educación Primaria

Bloques 1 y 3: Estrategias de comprensión / Funciones comunicativas / Estructuras sintácticas / Léxico de alta frecuencia

Bloques 2 y 4: Estrategias de producción (planificación, ejecución, paralingüísticos y paratextuales) / Funciones comunicativas / Estructuras sintácticas /Léxico de alta frecuencia

❖ Primer curso de Educación Secundaria Obligatoria

Bloques 1 y 3: Estrategias de comprensión / Aspectos socioculturales y sociolingüísticos / Léxico oral de uso común / Aspectos socioculturales y sociolingüísticos / Funciones comunicativas / Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación (bloque 1), Patrones gráficos convenciones ortográficas (bloque 4).

Bloques 2 y 4: Estrategias de producción (planificación, ejecución) / Lingüísticos / Aspectos socioculturales y sociolingüísticos /Aspectos socioculturales y sociolingüísticos /Funciones comunicativas / Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación (bloque 2), Patrones gráficos convenciones ortográficas (bloque 4).

Los cuatro bloques de contenidos corresponden a las llamadas actividades de la lengua, que según el MCERL (2002), “suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en

forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea” (p.9).

1.2.4. Los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

Los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables se recogen en los currículos para las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Los contenidos establecidos en cada bloque se presentan en los Decretos junto con criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. A diferencia de los contenidos que van enumerados por puntos en los bloques correspondientes, los criterios de evaluación se enuncian con letras, y los estándares de aprendizaje evaluables con números.

El conjunto de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables establecidos para la Segunda Lengua Extranjera se pueden consultar en las siguientes páginas de los Decretos:

- Quinto de Primaria

Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. pp.33531-33539

- Sexto de Primaria

Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. pp.33540-33550

- Primero de la ESO

Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. pp.31489-31501

Los criterios de evaluación brindan una descripción de los logros que se esperan del alumnado y de lo que se quiere valorar. En definitiva, un criterio de evaluación se entiende como el “referente específico para evaluar el aprendizaje de los alumnos” (Decreto n.º 220/2015, p.30731). En cuanto a los estándares de aprendizaje evaluables, son concreciones de los criterios de evaluación, de tal manera que queden definidos los resultados de aprendizaje y que estos se puedan observar, medir y evaluar. Los estándares de aprendizaje evaluables especifican con más detalle los resultados del aprendizaje de los alumnos.

1.2.5. La metodología didáctica

La metodología didáctica se define como el “conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados” (Decreto n.º220/2015, p.30732; Decreto n.º198/2014, p.33057).

La metodología didáctica es el conjunto de elecciones tomadas por el docente en cuanto a materiales, elaboración y elección de actividades, y secuenciación de los contenidos, de tal manera que se le facilite el aprendizaje al alumnado, y así puedan alcanzar los objetivos perseguidos. La consecución de los objetivos planteados no es fruto del azar, por lo que la metodología didáctica elegida nace de una reflexión previa sobre los pasos que hay que dar para conseguirlo. En definitiva, son las acciones educativas propuestas por el docente al alumnado para facilitar la adquisición de aprendizajes específicos (Forteza, 2019).

La noción de metodología didáctica implica decisiones por parte del profesor relativas de índole diferente. En efecto, la forma del diseño metodológico del docente depende de componentes:

- organizativos, en cuanto a composición del contexto de enseñanza-aprendizaje,
- procedimentales, en cuanto a estructura y desarrollo de las actividades,

- evaluativos, en cuanto a elección de estrategias en la manera de evaluar (López y González, 2018).

Fortea (2019) especifica que la eficacia de una metodología didáctica depende de varios factores: los objetivos planteados y logros del alumnado esperado, las características relacionadas con el alumnado, con el profesor, y las propias de la disciplina objeto de enseñanza-aprendizaje, así como las circunstancias y limitaciones físicas y materiales. Frente a dichos factores, sobre los cuales uno no siempre tiene control y posibilidad de manejo, el mismo autor atribuye el éxito de determinadas metodologías didácticas, menos a lo que son *per se* que a la capacidad que tienen de fomentar un trabajo intelectual en los alumnos. De hecho, Fortea (2019), afirma que “la mejor metodología es, en realidad, una combinación de metodologías” (p.10).

1.3. El recurso didáctico: fundamentos teóricos

1.3.1. El material didáctico, sus tipos y funciones

Se denomina material didáctico a todo aquello que se utiliza durante el proceso de enseñanza para facilitar el aprendizaje del alumnado. Pueden ser físicos o virtuales, y persiguen despertar los intereses de los estudiantes, adaptarse a sus características físicas y mentales. Además de desempeñar un papel protagonista en las actividades de aprendizaje, deben de ser adaptables a cualquier tipo de contenido (Morales, 2012). El material didáctico agrupa los equipos y elementos empleados por el docente y que le sirven tanto para presentar, organizar y desarrollar los contenidos como para favorecer la construcción de los aprendizajes de los alumnos (Guerrero, 2009).

Los materiales didácticos son, entonces, variados y se presentan bajo formas y características diversas. Moya (2010) propone la siguiente clasificación:

- Textos impresos:
 - Manual o libro de estudio.
 - Libros de consulta y/o lectura.
 - Biblioteca de aula y/o departamento.
 - Cuaderno de ejercicios.
 - Impresos varios.
 - Material específico: prensa, revistas, anuarios.
- Material audiovisual:
 - Proyectables.
 - Vídeos, películas.
- Tableros didácticos: Pizarra tradicional.
- Medios informáticos:
 - Software adecuado.

- Medios interactivos.
- Multimedia e Internet (p.2).

Guerrero (2009) sugiere otra clasificación de materiales didácticos, y los categoriza de la siguiente manera:

- Materiales impresos: libros, de texto, de lectura, de consulta (diccionarios, enciclopedias), atlas, monografías, folletos, revistas, boletines, guías...,
- Materiales de áreas: mapas de pared, materiales de laboratorio, juegos, aros, pelotas, potros, plintos, juegos de simulación, maquetas, acuario, terrario, herbario bloques lógicos, murales...,
- Materiales de trabajo: cuadernos de trabajo, carpetas, fichas, lápiz, colores, bolígrafos...,
- Materiales del docente: Leyes, Disposiciones oficiales, Resoluciones, PEC, PCC, guías didácticas, bibliografías, ejemplificaciones de programaciones, unidades didácticas... (p.2).

En cuanto a las funciones del material didáctico, Morales (2012), destaca que tiene que proporcionar información, estar adaptado al objetivo que se quiere cumplir, orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ser un referente contextual para los alumnos, posibilitar la interacción entre docente y alumnado, estar relacionado con los sentidos e incentivar la motivación. La serie de funciones atribuibles a un material didáctico, destacadas por Guerrero (2009), recoge las que se han señalado anteriormente. Según este autor, las funciones del material didáctico son las siguientes:

- innovar, sea cambiando el proceso de enseñanza-aprendizaje, sea reforzando el proceso ya existente,
- motivar, aproximando el aprendizaje de los alumnos a sus intereses,
- estructurar la realidad, promoviendo el contacto con diferentes realidades y visiones de las mismas,

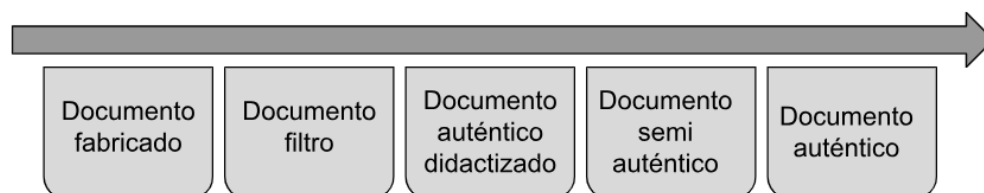
- facilitar la acción didáctica, organizando las experiencias educativas donde el docente desempeña un papel de guía, tanto en cuanto a exposición de contenidos como a realización de trabajo autónomo,
- formar, a través de los valores, las informaciones y las emociones que los diferentes medios transmiten.

Refiriéndose a los materiales didácticos que contienen textos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del FLE, Freytag (2019), distingue diferentes tipos de documentos. Según esta autora, los distintos documentos a los que el profesor puede recurrir en clase se representan en un *continuum* cuyas extremidades son el documento auténtico y el documento fabricado (Figura 1.3). Se encuentran entre ellos otros tres tipos de documentos, con menor o mayor grado de autenticidad. Más concretamente, Freytag (2019) diferencia los siguientes documentos:

- los documentos auténticos
- los documentos semi-auténticos
- los documentos didactizados
- los documentos “filtro”
- los documentos fabricados

Figura 1.3

Del documento fabricado al documento auténtico



Fuente: Freytag (2019, p.5)

En el campo de la enseñanza de la lengua extranjera, el documento auténtico es aquel que representa una muestra de una interacción social (en lengua extranjera) que no ha sido pensado para fines didácticos (Fresnillo, 2019). Couto (2015) cita a

Cuq (2003) que define el documento auténtico como “tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle” (p.103). Según Fresnillo (2019), usar “documentos auténticos dentro de la clase de lenguas extranjeras permite desarrollar en el alumno no solo las habilidades lingüísticas propias a la adquisición de una lengua, sino también las habilidades comunicativas y pragmáticas propias a dicha lengua” (p.79).

El documento semiauténtico viene a ser un documento auténtico, pero del cual se ha suprimido algunas partes o al cual se ha aportado algunas modificaciones leves (Freytag, 2019).

El documento auténtico didactizado se ha modificado más que el documento semi auténtico, con adaptaciones claramente orientadas hacia fines pedagógicos. Afirman Günday y Özaydin (2020) que “il s'agit des documents authentiques qui ont été adaptés ou remaniés à des fins pédagogiques” (p.145).

El documento filtro, también llamado documento “realista”, es según Freytag (2019) un término propuesto por Coste en 1970, y es aquel documento que utiliza elementos ficticios para copiar la realidad. Es adecuado para introducir paulatinamente documentos auténticos a los alumnos de niveles más principiantes.

El documento fabricado es cualquier “support didactique élaboré en fonction de critères linguistiques et pédagogiques précis en vue de l'apprentissage d'une langue étrangère” (Cuq, 2003, p.100).

El uso de la noción de documento auténtico se oficializa en el campo del FLE, a partir de la década de los 70 con la llegada del enfoque comunicativo. Las indudables ventajas que presenta el documento auténtico hacen que las voces de los autores que invitan a manejarlo con cautela o lo cuestionan se oigan con dificultad (Bento y Riquois, 2022). A partir de los primeros años de nuestro siglo, se empieza a cuestionar el documento auténtico. El mismo MCERL (2002) invita a que se reflexione sobre en qué medida los textos presentados a los alumnos tienen que ser auténticos (no manipulados, adaptados o manipulados) o incluso “creados especialmente para su uso en la enseñanza de la lengua” (p.144). En efecto, los documentos fabricados tienen gran relevancia si se conciben y usan en el interés de los alumnos, para

propiciar y facilitar sus aprendizajes y la consecución de objetivos determinados. Entre los inconvenientes destacables del uso del documento auténtico en el aula, están la dificultad de integrarlo en una clase, así como la complejidad del documento a nivel discursivo y lingüístico (Couto, 2015). Según Vogrig (2021) “il semble important de remettre en cause le dogmatisme qui considère que seuls les documents authentiques ont leur place en enseignement/apprentissage des langues” (parr. 22).

1.3.2. Elaborar un material didáctico

El docente, ante la posibilidad de elaborar sus propios materiales didácticos, tiene que tener en cuenta una serie de criterios para llevar a efecto el proceso de creación. Ayala (2014), indica que para poder llevar a la práctica un material didáctico, es necesario que este cumpla con una serie de requisitos. Según este autor, las características esenciales a la aplicabilidad del material son las siguientes:

- Tener un efecto motivador
- Poseer un contenido acorde con lo que pretende enseñar
- Conformar una estructura
- Permitir en el estudiante una representación mental (p.4).

Otros autores, como Roxana y Azevedo (2020), en el momento de elaborar un material didáctico, destacan la importancia de tener en cuenta:

- El grupo a quien va destinado el material didáctico elaborado
- Los aspectos culturales que se quieren transmitir al alumnado
- El carácter atractivo y motivador del material
- La evaluación del material para permitir modificaciones que mejoren su uso y calidad.

A partir de los aspectos anteriormente mencionados, se estima oportuno, sin entrar detalladamente en sus diferentes perspectivas, presentar un breve panorama acerca de los fundamentos teóricos que sustentan la elaboración del material didáctico, concretamente los relacionados con el modelo educativo constructivista, la motivación y la evaluación.

1.3.2.1. Teoría constructivista

La teoría conductista considera que el aprendizaje de la lengua, al igual que cualquier otro aprendizaje, se realiza creando hábitos en el aprendiz mediante los procesos basados en la acción de imitar y repetir. Skinner, el autor más relevante de la corriente conductista (Aguilar, 2015), “entendía el aprendizaje como un cambio en la conducta resultado de la experiencia entre conexiones estímulo-respuesta” (Carrasco y Prieto, 2016, p.78). El binomio estímulos-respuestas articula entonces esta teoría de aprendizaje, según la cual, hay que reforzar los comportamientos esperados y deseados para lograr su repetición. Ante esta visión del rol pasivo del aprendiz a la hora de adquirir conocimientos, el constructivismo contempla la actividad del sujeto como un elemento central en el proceso de aprendizaje.

A mediados del siglo XX, se desarrolla la teoría constructivista impulsada por Piaget y Vigotsky, cada uno de estos autores con un enfoque diferente. Ambos, sitúan al individuo en el centro del proceso de su aprendizaje, pero Piaget defiende un constructivismo cognitivo (arraigado a la teoría del conocimiento psicológico y genético) mientras que Vigotsky ofrece una visión constructivista social (Vargas y Acuña, 2020). Para Vigotsky, “el individuo aprende en el contexto donde se desenvuelve, pues allí se determina específicamente su manera de pensar, actuar, aprender y socializar” (Pinto, Castro y Siachoque, 2019, p.121). Se contempla el aprendizaje de la lengua como una construcción constante de conocimientos, en el que los aportes nuevos vienen reestructurando los conocimientos previos. Serrano y Pons (2011) entienden el constructivismo como “un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente” (p.11). Del constructivismo surgen nociones como:

- Zona de desarrollo próximo, impulsada por Vigotsky y definida como la diferencia que separa el nivel real de desarrollo de un individuo de su nivel potencial de desarrollo; determinado por su capacidad resolutoria guiada por un adulto o por un compañero más competente (Vigotsky, 1988).
- Aprendizaje significativo, noción propuesta por Ausubel en los años sesenta del siglo pasado, que Moreira (2017) resume como “la adquisición de nuevos conocimientos con significado, comprensión, criticidad y posibilidades de usar esos conocimientos en explicaciones, argumentaciones y solución de situaciones problema, incluso nuevas situaciones” (p.2).

La teoría humanista del aprendizaje se basa en una visión holística del proceso de enseñanza-aprendizaje. La llamada educación holística se presenta como un paradigma nuevo que se desarrolla entre el final del siglo pasado y los primeros años del siglo XXI. Ofrece una visión de la educación que pretende integrar lo mejor de las teorías educativas y del conocimiento, teniendo la espiritualidad como eje vertebrador (López y González, 2018). El ser humano y su desarrollo integral está en el centro de la educación humanista que entiende que “la auto-realización de los estudiantes en todos los aspectos de la personalidad es parte fundamental, procurando proporcionar una educación con formación y crecimiento personal” (Quintero, 2007). La educación humanista contempla que “el proceso educativo debe ir direccionado a responder las necesidades e intereses educativos de los seres humanos en su proceso de formación integral” (López y González, 2018, p.307).

1.3.2.2. Teoría de la motivación

Se entiende la motivación como el hecho de “captar el interés y la atención del individuo, para transmitirle un tema determinado, por lo cual permite ofrecer un impulso interno que dirige la acción hacia un fin” (Vásquez, 2018, p.250). Con relación al ámbito educativo, la motivación es “el interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él” (Vásquez, 2018, p.250).

Naranjo (2009) destaca tres perspectivas teóricas sobre la motivación: la conductual, la humanista y la cognitiva.

- La perspectiva conductista señala la influencia de las recompensas y de los castigos sobre las conductas, orientándose hacia las consideradas como apropiadas antes que las consideradas como inadecuadas.
- La perspectiva humanista se centra en el individuo y sus capacidades para evolucionar y desarrollarse. La motivación no se considera como un estado fijo sino como el resultado de la relación entre el desarrollo de uno con sus experiencias vitales.
- La perspectiva cognitiva se centra en el pensamiento de una persona, en que lo que un individuo piensa que va a pasar es determinante para lo que sucede realmente. Las opiniones e ideas de un individuo definen el esfuerzo que le dedica a una actividad.

En definitiva, se puede resumir de esas perspectivas en que “la conductista subraya el papel de las recompensas en la motivación, la humanista, en las capacidades del ser humano para desarrollarse y la cognitiva enfatiza en el poder del pensamiento” (Naranjo, 2009, p.155).

Fischman y Matos (2014) explican la diferencia que existe entre dos tipos de motivación. La intrínseca, por una parte, y la extrínseca, por otra parte. La primera se refiere al hecho de conseguir la motivación de un individuo en la ejecución de una actividad por sí misma. Dicho de otra manera, la motivación es intrínseca cuando los beneficios que incentivan la realización de acción o de una tarea se encuentran o se obtienen en la propia realización de dicha acción o tarea. En cuanto a la motivación extrínseca, es aquella que se caracteriza por fomentar el cumplimiento de una actividad porque esta representa un medio de conseguir un fin. Un motivador extrínseco es todo aquel que se puede obtener como consecuencia de realizar una determinada acción.

Los autores ilustran la diferencia entre ambos tipos de motivación mediante el ejemplo siguiente: si un alumno estudia mucho para aprender, es una motivación intrínseca (aprender se consigue con la misma actividad de estudiar), mientras que, si estudia mucho para obtener una buena nota, es una motivación extrínseca (el aliciente es la nota y no le motiva la acción de estudiar).

Las exigencias y los esfuerzos que requiere el mundo académico del alumnado hacen que el docente tenga que ser capaz de aportar a los aprendices el empujón necesario al éxito de su formación. En efecto, “el aprendizaje escolar sin motivación es irrealizable” (Junco, 2010, p.2).

Junco (2010) distingue tres tipos diferentes de motivaciones escolares.

- Las motivaciones incidentales, resultantes del entorno exterior
- Las motivaciones provocadas, originadas por el trabajo del profesor y el material didáctico que ofrece
- Las motivaciones intencionales, relativas a los deseos propios de cada uno y a la voluntad de mejorar

La motivación del alumnado es importante, ya que determina el grado de implicación, de esfuerzo para lograr los objetivos y favorecer un aprendizaje exitoso.

1.3.2.3. Evaluación del material didáctico

Se entiende la evaluación como un proceso que facilita el juicio sobre algo o su valor. En la sociedad actual, se observa que la evaluación está omnipresente como lo demuestra, por ejemplo, el hecho de que los clientes de cualquier restaurante, hotel o servicio pueden hoy dejar una valoración pública visible por todos. Otro ejemplo también muy significativo es el de las valoraciones que se solicitan en internet por cualquier acción. Respecto a la evaluación en el campo de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, el MCERL (2002) estipula:

Evaluar es un concepto más amplio que medir o valorar la competencia o el dominio de la lengua. Toda medición o valoración es una forma de evaluación, pero en un programa de lenguas se evalúan aspectos, no propiamente del dominio lingüístico, como la eficacia de métodos y materiales concretos [...] (p.177).

En cuanto al proceso de evaluación del material didáctico elaborado, se define como un procedimiento que permite, mediante el análisis de criterios establecidos,

obtener información que facilita la emisión de un juicio de valor sobre sus propiedades y cualidades (Guerrero, 2009).

La necesidad de evaluar un material didáctico elaborado reside en la medida en que permite:

- comprobar que las propiedades del material permiten cumplir con las expectativas que se tenían en el momento de su elaboración (Gabino, 2017)
- obtener datos que facilitan el reajuste y la mejora del mismo con el fin de “reorientar acciones tendientes a lograr los objetivos propuestos con mayor eficiencia y eficacia” (Ayala, 2014, p.7).

Tejedor (2000), indica que el proceso de evaluación relativo la “puesta en marcha de un programa” (p.326), requiere diferentes tipos de actuaciones en función de la fase de investigación, a saber:

- Evaluación de necesidades
- Evaluación del diseño
- Evaluación de la implementación
- Evaluación de resultados
- Metaevaluación

Los instrumentos de evaluación seleccionados, y los criterios de evaluación establecidos, proporcionan resultados en función de los cuales “es posible tomar medidas para el rediseño del material” (Vargas, 2017, p.72).

Las estrategias existentes para evaluar un material didáctico son diversas, representan “una amplia gama” (Ayala, 2014, p.8), y su elección depende, tal y como lo afirma Guerrero (2009), de factores tales como “los objetivos que se persiguen, la experiencia del evaluador, el contexto de evaluación” (p.6). El mismo autor destaca, entre los instrumentos más utilizados para evaluar un material didáctico, los siguientes:

- Cuestionarios y escalas de opinión y valoración;
- Entrevistas;
- Observación;
- Medidas fisiológicas;
- Grupos de discusión;
- Diseño técnico de los programas

La rúbrica, a la hora de evaluar un material didáctico, es un instrumento idóneo según Ayala (2014), que considera que “es posible aplicarla a los materiales didácticos, puesto que los aspectos a revisar se elaboran a partir del listado de las características y funciones citadas en este documento” (p.8).

Por otra parte, el propio grupo de alumnos destinatario del material didáctico puede proporcionar información valiosa en el momento de evaluar el material. Al respecto, Ayala (2014) formula la siguiente interrogación retórica: “¿quién más puede informar sobre la calidad del material didáctico y sugerir mejoras, si no es que el propio sujeto al va dirigido?” (p.8). En el mismo orden de ideas, Bérard (1991) afirma que “une analyse globale des productions des apprenants donne des indications sur des points de syntaxe, de phonétique ou sur des éléments communicatifs et permet d'orienter ou de réorienter les contenus d'enseignement” (p.46).

CAPÍTULO 2. EL CUENTO

*Une des fonctions essentielles du conte
est d'imposer une trêve au combat des hommes.*

Daniel Pennac

INTRODUCCIÓN

El capítulo 2 de este marco teórico-conceptual, denominado *El cuento*, consta de seis apartados.

El primero de ellos presenta elementos definitorios que facilitan una aproximación al concepto de *cuento*.

El segundo apartado está relacionado con la definición del cuento popular, su origen, su definición y sus tipos.

El tercer apartado muestra diferentes clasificaciones de los cuentos, así como teorizaciones sobre el estudio de la estructura del cuento.

El cuarto apartado se centra en el cuento literario, los elementos y las características que lo definen, y los que lo diferencian del cuento popular. Además, se examina el cuento como género literario infantil y juvenil, se especifica la medida en que los cuentos vehiculan valores morales y sociales de su época así como los soportes mediante los cuales los cuentos se difunden en la actualidad.

El quinto apartado describe las dimensiones del cuento escrito y las competencias que permite desarrollar, poniendo en valor los beneficios del cuento que lo convierten en una herramienta apta para el aula de francés, lengua extranjera.

El sexto y último apartado de este capítulo pretende exponer, de forma breve, teorías que relacionan los tipos de cuento con la edad del lector.

2.1. El cuento: elementos definitorios preliminares

Según el Diccionario de la Real Academia Española disponible online, la palabra *contar* viene del latín '*computare*'. Para entender esta etimología, nos centraremos en las dos primeras acepciones que nos ofrece su diccionario:

1. Numerar o computar las cosas considerándolas como unidades homogéneas.
2. Referir un suceso verdadero o fabuloso.

Corominas (1981) se refiere, en su diccionario, a esas dos acepciones derivadas de '*computare*': '*calcular*', por una parte, y '*narrar, relatar*', por otra parte (p.168). Estas dos definiciones etimológicas nos llevan a significados que parecen pertenecer a dos áreas y disciplinas aparentemente antagónicas (Sánchez, 2005). "Contar" se entiende tanto como expresar la cantidad de elementos u objetos que hay como relatar acontecimientos (Suárez, 2020).

Algunos autores como Anderson Imbert (1979) o Suárez (2020) hablan de la coetaneidad de ambos sentidos desde siempre. Suárez escribe:

Para el caso de los orígenes del español, la expresión «cuentas y cuentos» reúne estas dos acepciones antiguas de «contar» (cómputo y relato) que aparecen desde los primeros documentos del idioma; de suerte que la acepción etimológica 'calcular' es tan vieja en español como la acepción derivada 'relatar' (p. 43).

Podría situarse alrededor de la mitad del siglo XII con el *Cantar de Mío Cid*, aunque no se reconoce el empleo de la palabra *cuento* en el sentido de "contar hechos", pero si el verbo *contar*, cuando, precisamente unos años antes, en la obra de Pedro Alfonso *Disciplina Clericalis*, escrita en 1062, está incluido el famoso remedio de contar ovejas para conciliar el sueño conocido de todos sería el origen (Anderson Imbert, 1979; Sánchez, 2005). Como lo afirma Zamora (2002), en esta obra, está incluido:

un relato en el que, para conciliar el sueño, un rey pide a uno de sus súbditos que le cuente algún suceso ameno y entretenido. Este empieza con la historia de un aldeano que se ve obligado a pasar dos mil ovejas

de una a otra orilla del río, utilizando para ello una barca donde sólo caben dos animales. Ante esta situación, el siervo aconseja al rey que se entretenga enumerándolas (p. 551).

Tedio (2011), opina que el sentido inicialmente matemático del verbo *contar* se fue ampliando, pasando de sólo significar calcular a significar también relatar hechos; evolución de la cual surgieron dos derivaciones específicas: “*cuenta* para los números y *cuento* para el relato” (p. 52).

Las diferentes acepciones de la Real Academia para el sustantivo *cuento* están recogidas de la manera siguiente:

1. m. Narración breve de ficción.
2. m. Relato, generalmente indiscreto, de un suceso.
3. m. Relación, de palabra o por escrito, de un suceso falso o de pura invención.
4. m. cómputo.
5. m. coloq. Embuste, engaño.
6. m. coloq. Chisme o enredo que se cuenta a una persona para ponerla mal con otra.
7. m. coloq. Quimera, desazón.
8. m. Mat. Millón.

Como se aprecia, son ocho las acepciones que define la Real Academia para el término *cuento* y, curiosamente, dos de ellas relacionadas directamente con términos matemáticos. Por otra parte, también llaman la atención los conceptos asociados a *narración*, *relato*, *relación* que son “[...] palabras teñidas siempre de manifestación peyorativa con los agregados de *falsedad*, *invención*, *ficción*, *engaño*, *embuste*, *chisme*, *enredo*, *quimera*” (Tedio, 2011, p.52).

De acuerdo con Tedio (2011), fue la literatura misma la que le otorgó un sentido positivo a la palabra *cuento*. Dice Prat (2013), por la gran pluralidad de sentidos en los usos comunes de la palabra *cuento*, que no es “[...] un término creado por una disciplina para facilitar su estudio, como pasa en muchos otros casos, sino que ya se había utilizado en la conversación normal mucho antes de que el hombre culto se

acercara a él con curiosidad científica [...]” (p. 6). En cuanto a Piña-Rosales (2009), recalca que se pueden rechazar las tres primeras acepciones del DRAE por no corresponder a la denominación de cuento por la tradición literaria de cuento: la primera por ser arcaica, la segunda por ser vaga y la tercera por ser inexacta.

Para aclarar el término, cabe entonces arrojar luz sobre el concepto de *cuento* a partir de diferentes criterios y elementos definitorios.

Las definiciones de lo que es un cuento, propuestas en la literatura, son numerosas. Según Soto (2017), “se denomina cuento a la narración perteneciente al género narrativo cuya intención es contar algún suceso real o fantástico de manera breve” (p.53). Para Toledo (2005), “el cuento es un relato breve, oral o escrito, de algo ficticio o real que a lo largo del tiempo se ha ido adaptando al momento histórico donde se ha contado [...]” (p.9). “Es un relato breve con incidentes imaginarios, y un desarrollo argumental sencillo, en el que los personajes ejecutan una serie de actos, con un final imprevisto, aunque adecuado al desenlace de los hechos” (Romero, 2015, p.202).

Cualquiera podría dar con bastante facilidad alguna definición de lo que es un cuento. Lo sabemos por haberlo escuchado, contado, leído o, incluso, inventado. En este sentido, la definición de cuento nos es intuitiva (Sánchez García, 2005). Ahora bien, a pesar de las numerosas aportaciones que buscan teorizar el cuento, Rodríguez Almodóvar (2010) ilustra bien la dificultad que supone el acercamiento al concepto cuando dice: “[...] si no me preguntáis qué es un cuento, lo sé. Si me lo preguntáis, ya no” (p. 10). No se pretende aquí presentar definiciones y clasificaciones exhaustivas de los cuentos, ya que, de acuerdo con Noguera y Hoyos (2009), “los cuentos pueden ser clasificados dependiendo del punto de vista que se adopta en cuanto a contenido, época literaria, enlace con la realidad, elemento sobresaliente, etc.” (p. 440), pero sí intentar facilitar pistas que permitan aclarar conceptualmente el término *cuento*.

López Martín (2020) distingue dos tipos de cuento, el cuento popular y el cuento literario, según dos características: el autor y la vía de transmisión. Los cuentos populares son obras que se transmiten por vía oral y cuyos autores se

desconocen, mientras que los cuentos literarios se transmiten por escrito y son de un autor conocido. Esta distinción sirve de punto de partida para organizar las dos secciones de esta parte.

2.2. El cuento popular

2.2.1. Origen y definición

El hecho de contar historias, el reflejar la universalidad y las dimensiones significativas de la realidad del mundo y del Hombre es tan antiguo como la humanidad misma (Guerrero, 2016). En este sentido, Tedio (2011) piensa incluso que el origen del cuento remonta a las necesidades del ser humano de vehicular información por cuestiones inmediatas de seguridad o supervivencia, incluso en un lenguaje no articulado.

Si los orígenes del cuento popular son difíciles de fechar; varios son los autores que distinguen características comunes que permiten aportar elementos definitorios. Tal y como lo dice López Martín (2020), el anonimato y la transmisión oral son dos de ellas. El cuento popular se inscribe en la realidad cultural de su lugar de origen y se va transmitiendo de una generación a otra (Padial Ruz y Sáenz-López Buñuel (2013), haciendo que el cuento popular sea “un relato narrativo de ficción ligado a la creación oral de los pueblos” (Cañadas García, 2020, p. 17). Asimismo, tal y como lo afirma Aller (2003), “[...] el cuento empezó a transformarse en algo muy parecido a un archivo de datos y de testimonios, que servía para ordenar las informaciones más relevantes y necesarias de cada pueblo” (p.9). Pero las historias contadas no son fijas y sufren con los años ciertas modificaciones. Cañadas García (2020) afirma que la oralidad de la transmisión hace que las narraciones estén sometidas a alteraciones y acomodaciones varias; generadas por los olvidos y el transcurso del tiempo, la evolución de los usos y de las costumbres o la subjetividad de los aportes del narrador. En cuanto a Aller (2003), comenta que, con el paso del tiempo, estos relatos orales “de realidad y enigmas fueron entrelazándose hasta formar un inmenso tapiz de mitos y leyendas, pero, sobre todo, de cuentos” (p. 9). Explica, con esas palabras, el paso del carácter real a imaginario del cuento. Es la idea que recoge Cañadas García (2020) cuando dice que el cuento popular está presente en todas las civilizaciones y afirma que “relatar anécdotas y hechos fantásticos o inverosímiles es inherente a las civilizaciones” (p. 17).

En el mismo orden de ideas, Talavera (2010) remonta a los orígenes de la humanidad la mezcla de ficción y de realidad dentro de la producción de los relatos; concretamente por el interés que tiene uno de los conversadores para impresionar, captar y cautivar la atención de sus oyentes.

La definición que propone Rodríguez (2010) para el cuento popular recoge y amplía los elementos que se acaban de describir. Según él:

El cuento popular es un relato de ficción que sólo se expresa verbalmente y sin apoyos rítmicos; carece de referentes externos, se transmite principalmente por vía oral y pertenece al patrimonio colectivo. Su relativa brevedad le permite ser contado en un solo acto. En cuanto al contenido, parte de un conflicto, se desarrolla en forma de intriga y alcanza un final, a menudo sorprendente. Muchos cuentos se componen de dos partes o secuencias (si bien la segunda suele estar debilitada o perdida) (p. 12).

Dada la diversidad geográfica y temporal del origen de los cuentos populares, es sorprendente apreciar cierto parecido entre las diferentes historias contadas. Cañadas García (2020) ofrece dos explicaciones al respecto: una primera de orden histórico, según la cual las actividades migratorias justifican las similitudes; y una segunda de orden antropológico, que considera que las formas de pensar del ser humano son universales y traspasan cualquier cultura o factor espacio-temporal.

Los cuentos populares se pueden categorizar según tres grupos: los cuentos maravillosos, los cuentos de costumbres rurales y los cuentos de animales (Rodríguez, 1989; Piorno, 2000).

2.2.2. El cuento maravilloso

Los cuentos maravillosos, también denominados cuentos de hadas, aunque no aparezcan necesariamente las hadas (Bettelheim, 2012), son historias fantásticas en las que se cuenta con la presencia de un objeto mágico, necesario tanto en el avance del relato como en la resolución del conflicto que se plantea (Rodríguez Almodóvar,

2010). Los cuentos maravillosos se caracterizan también por sus personajes, que son siete, según Rodríguez Almodóvar (2010): “los cuentos maravillosos [...] pueden definirse como relatos con siete personajes: héroe (o heroína), falso héroe, rey (y/o reina, padre), princesa (o príncipe), donante del objeto mágico, adversario, auxiliar, o auxiliares, es del héroe” (p. 12).

Se abordan en estos cuentos lo grandiosa que es la vida, pero también las preocupaciones existenciales y universales del ser humano; como pueden ser el anhelo de inmortalidad, los celos o la envidia, así como los obstáculos a los que hay que encararse (Martínez Urbano, 2011; Rabazo y Moreno, 2007).

La voluntad de enseñar a vencer los miedos y enfrentarse a las dificultades transfiriendo recursos apropiados para superar esas adversidades hacen que “las funciones atribuidas desde siempre a los cuentos de hadas han sido la pedagógica y la terapéutica” (Rabazo y Moreno, 2007, p. 181). De hecho, en la medicina tradicional hindú, se ‘*recetaban*’ cuentos de hadas a los enfermos psíquicos. Las vivencias y peripecias vividas por los personajes de estos relatos favorecían la reflexión, permitían conceptualizar el problema que padecía y así atisbar elementos que pudieran darle solución (Bettelheim, 2012).

Además, la relación entre los cuentos de hadas y el componente religioso es estrecha, por el contexto que existía en el momento de su nacimiento. Bettelheim (2012) esclarece que “la mayor parte de los cuentos de hadas se crearon en un período en que la religión constituía la parte fundamental de la vida; por esta razón, todos ellos tratan, directa o indirectamente, de temas religiosos” (p.22).

2.2.3. El cuento de costumbres rurales

Los cuentos de costumbres rurales o cuentos costumbristas, cuyo origen data del “Paleolítico, pero en una etapa en la que la agricultura y el sedentarismo están ya muy arraigados” (Piorno, 2000, p.47), se distinguen de los cuentos maravillosos por su ausencia de elementos fantásticos o inverosímiles. Según Rodríguez Almodóvar (1989), estos cuentos proponen una visión crítica de una determinada coyuntura histórica y social mediante un argumento satírico o humorístico. Las costumbres

descritas en estos cuentos pueden ser de dos tipos: arcaicas o modernas; estando las modernas relacionadas con las sociedades agrarias. En todo caso, ambas relatan los temas de producción y funcionamiento de las instituciones sociales; haciendo que el cuento de costumbres sirva para denunciar el rechazo al cambio de los valores por parte de la sociedad. Surgiendo en el momento en el que se arraiga el modo de vida sedentario y el desarrollo de la agricultura para el mantenimiento propio; estos cuentos tratan temas de acuerdo con las formas de vivir, tales como la individualidad, el derecho de posesión o la herencia. El mismo autor especifica que se refleja en el cuento de costumbres el cambio en la manera de entender el mundo: los avances que han permitido al hombre dominar elementos naturales con la agricultura otorga una visión menos mágica de la realidad.

En términos de Piorno (2000), los cuentos de costumbres son:

[...] narraciones cuyo entramado argumental gira en torno a las relaciones humanas reflejadas desde un punto de vista real o satírico y desprovistas de todo elemento maravilloso. [...] Los problemas que se reflejan en estas historias tienen su punto de partida en la posesión de la tierra, la legitimidad de la herencia, su repartición y; en definitiva, el desorden social que provoca la aparición de una clase social nueva, lo de los desheredados y los pobres, que tendrán que valerse de su astucia para poder vivir” (pp. 46-47).

2.2.4. El cuento de animales

El tercer grupo de cuentos populares corresponde a los cuentos de animales. En ellos, los personajes principales son animales dotados de habla. La diferencia con respecto a los cuentos maravillosos en los que también aparecen esos personajes, es que, en los cuentos de animales, estos son normales; y no son el fruto de la reencarnación de un ser humano, un hechizo a reencarnación de un ser humano. De hecho, Rodríguez Almodóvar (1989) insiste en este aspecto y recalca “la ausencia de animales fabulosos” (p.128). Los animales de estos cuentos, además de hablar, adoptan comportamientos que se le suele atribuir al ser humano (Martínez Urbano, 2011); idea ratificada por Torres Samudio (2015) cuando afirma que en los cuentos

de animales “[...] se advierten cualidades, vicios y conductas propios de los hombres, partiendo de la naturaleza del animal” (p.9). En estos cuentos, “todo está regido por la primera y casi única ley de los animales: comer o ser comido” (Rodríguez Almodóvar, 1989); presencia de una lucha por la supervivencia, lo que explica que se sitúe el origen de esos cuentos a la época del Neolítico “[...] en las sociedades cazadoras, que precedieron a la agrícola [...]” (Piorno Benítez, 2000, p.51); cuando la caza era el medio de subsistencia (Torres Samudio, 2015, p.9).

En definitiva, tal y como los presenta Rodríguez Almodóvar (1989):

Cuentos populares de animales son aquellos cuentos de tradición oral cuyos protagonistas son principalmente animales que hablan, sin ser personas metamorfoseadas. Esos animales, tanto domésticos como salvajes, pertenecen al hábitat humano, y quieren asemejarse en su comportamiento a los hombres. Los argumentos se deben al móvil principal del hambre, y la ley que los rige es la ley natural de la supervivencia. Como ingrediente humorístico habitual poseen la ruptura del tabú escatológico. Carecen de moraleja o de otras formas de remate sentencioso, salvo que éste tenga un carácter fundamentalmente humorístico (p.129).

2.3. Clasificación de los cuentos

Existe una variedad de propuestas de clasificaciones y sistemas de organizaciones de los cuentos que pretenden proporcionar una estructura operativa que facilite su estudio (Cañadas García, 2020). Sin entrar en las críticas, positivas y negativas de estas clasificaciones, se presentan brevemente a continuación, algunas de ellas, particularmente significativas.

2.3.1. Clasificación ATU

La catalogación "ATU" debe su nombre a las iniciales de sus autores Antti Aarne, Stith Thompson y Hans-Jörg Uther. Primeramente, desarrollado por el finlandés Aarne en 1910, su sistema es revisado y completado por el estadounidense Thompson una primera vez en 1928; dando lugar a una nueva versión tras una segunda revisión en 1961 denominada Aarne-Thompson. Se ultima en 2004 tras unos aportes nuevos del alemán Uther.

El catálogo ATU clasifica los cuentos según *motivos* y *tipos*, siendo un motivo una "unidad temática mínima de un cuento o relato, y la combinación relativamente estable de motivos configura un tipo" (Palleiro, 2013, p.2). Según Cortés Hernández (2009), los tipos son "unidades estructurales que no contienen un significado por sí mismos, sino que funcionan como indicadores de la presencia de ciertos elementos en una tradición; elementos que se resignifican de acuerdo con los intereses de la comunidad que los recrea" (p. 226).

Son cinco los tipos de cuentos, por sus contenidos y personajes, establecidos en este sistema clasificatorio: los de animales, los cuentos comunes (entre ellos los cuentos maravillosos), los chistes y anécdotas (o los cuentos humorísticos), los cuentos de fórmula y los cuentos inclasificados (Cañadas García, 2020).

En 1958 Thompson elabora el *Índice de motivos de la literatura folclórica* - también conocido como "Motif-Index"- trabajo que es, junto con la clasificación ATU, un referente para los estudiosos. Cantero (2019), califica esta clasificación de cuentos como "el mayor intento a la hora de clasificarlos destacando sus aspectos más

sobresalientes, los que aparecen con mayor frecuencia y que responden a distintas clases de motivos (actores, objetos y situaciones)” (p.340).

2.3.2. Las funciones de Propp

Si reconoce el carácter práctico de la clasificación elaborada por Aarne, Vladimir Propp destaca imperfecciones que intenta solventar centrándose en el cuento maravilloso. Idea un sistema basado en la estructura, la morfología del cuento a partir de una recopilación de un centenar de cuentos rusos. *Morfología del cuento* (2011/1971), es una obra publicada en Rusia en 1928 pero que no alcanza cierto reconocimiento hasta su traducción al inglés y hasta que investigadores la mencionan (Bremond, 1964). En ella, Propp afirma que “el estudio estructural de todos los aspectos del cuento es la condición necesaria para su estudio histórico” (p.27).

Propp elabora su propuesta según las funciones de los personajes, a saber, sus acciones dentro del relato. Según él, los personajes varían de un cuento a otro, pero no sus acciones (Saniz, 2008). Propp define siete esferas de acción dentro de las cuales se agrupan las diferentes funciones y estipula que “estas esferas corresponden a los personajes que realizan las acciones” (p. 91).

- La esfera de acción del agresor: posicionamiento contra el héroe.
- La esfera de acción del donante: preparación y entrega del objeto mágico al héroe.
- La esfera de acción del auxiliar: acompañamiento del héroe.
- La esfera de acción de la princesa/del personaje buscado y su padre: implicación relativa a la búsqueda.
- La esfera de acción del mandatario: incita al héroe a partir.
- La esfera de acción del héroe: sujeto protagonista de la búsqueda.
- La esfera de acción del falso-héroe: finge ser el héroe.

En total, Propp (2011) desglosa treinta y una funciones que se fundamentan a partir de cuatro tesis:

- Los elementos constantes, permanentes, del cuento son las funciones de los personajes sean cuales fueren estos personajes y sea cual sea la manera en que cumplen esas funciones. Las funciones son las partes constitutivas del cuento (p.33).
- El número de funciones que incluye el cuento maravilloso es limitado (p. 33).
- La sucesión de las funciones es siempre idéntica (p. 34).
- Todos los cuentos maravillosos pertenecen al mismo tipo en lo que concierne a su estructura (p.35).

Según Propp, no se encuentran las treinta y una funciones en cada uno de los cuentos, pero la ausencia de unas funciones no altera el orden de las que sí lo constituyen. Estas treinta y una funciones, que Propp divide en tres secuencias (preparatoria, primera y segunda) que dividen el cuento en tres partes, son las siguientes:

Secuencia preparatoria:

- 1) Alejamiento: uno de los miembros de la familia se aleja de la casa.
- 2) Prohibición: recae una prohibición sobre el protagonista.
- 3) Transgresión: se transgrede la prohibición.
- 4) Interrogatorio: el agresor intenta obtener noticias.
- 5) Información: el agresor recibe informaciones sobre su víctima.
- 6) Engaño: el agresor intenta engañar a su víctima para apoderarse de ella o de sus bienes.
- 7) Complicidad: la víctima se deja engañar y ayuda así a su enemigo a su pesar.

Primera secuencia:

- 8) Fechoría: el agresor daña a uno de los miembros de la familia o le causa perjuicios / algo le falta a uno de los miembros de la familia; uno de los miembros de la familia tiene ganas de poseer algo.
- 9) Mediación: se divulga la noticia de la fechoría o de la carencia, se dirigen al héroe con una pregunta o una orden, se le llama o se le hace partir.
- 10) Principio de la acción contraria: el héroe-buscador acepta o decide actuar.
- 11) Partida: el héroe se va de su casa.
- 12) Primera función del donante: el héroe sufre una prueba, un cuestionario, un ataque, etc., que le preparan para la recepción de un objeto o de un auxiliar mágico.
- 13) Reacción del héroe: el héroe reacciona ante las acciones del futuro donante.
- 14) Recepción del objeto mágico: el objeto mágico pasa a disposición del héroe.
- 15) Desplazamiento: el héroe es transportado cerca del lugar donde se halla el objeto de su búsqueda.
- 16) Combate: el héroe y su agresor se enfrentan en un combate.
- 17) Marca: el héroe recibe una marca.
- 18) Victoria: el agresor es vencido.

Segunda secuencia:

- 19) Reparación: la fechoría inicial es reparada o la carencia colmada.
- 20) La vuelta: el héroe regresa.
- 21) Persecución: el héroe es perseguido.
- 22) Socorro: el héroe es auxiliado.
- 23) Llegada de incógnito: el héroe llega de incógnito a su casa o a otra comarca.
- 24) Pretensiones engañosas: un falso héroe reivindica para sí pretensiones engañosas.

- 25) Tarea difícil: se propone al héroe una tarea difícil.
- 26) Tarea cumplida: la tarea es realizada.
- 27) Reconocimiento: el héroe es reconocido.
- 28) Descubrimiento: el falso héroe o el agresor, el malvado, queda desenmascarado.
- 29) Transfiguración: el héroe recibe una nueva apariencia.
- 30) Castigo: el falso héroe o el agresor es castigado.
- 31) Matrimonio: el héroe se casa y asciende al trono.

2.3.3. La lógica de los posibles de Bremond

Bremond (1964) cuestiona la linealidad del planteamiento de Propp al no proponer una alternativa contradictoria a sus funciones. Asimismo, Bremond propone otra esquematización basada en una serie de opciones dicotómicas, una alternativa contraria. Según este autor, hay que contemplar la posibilidad de realización o ausencia de realización de una función. Lo explica de la manera siguiente:

Chez [Propp], la fonction *Lutte avec le méchant*, par exemple, rend possible la fonction *Victoire du héros sur le méchant*, mais non pas la fonction *Echec du héros devant le méchant*. [...] La fonction *Lutte* étant introduite pour amener la fonction *Victoire*, les autres possibilités logiques (*Défaite, Victoire et défaite, Ni victoire ni défaite*) restent inexploitées (1964, p.15).

El esquema que propone se presenta bajo la forma de una *arborescencia*. Bremond (1966) teoriza lo que llama la lógica de los posibles narrativos. Refuta la idea de una secuenciación fija de funciones preestablecidas y defiende que el relato se sustenta en una *red de posibles* que forman secuencias elementales que, combinadas entre sí forman secuencias complejas. Las secuencias elementales consisten en una alternativa dual entre la realización o no de una conducta o de un hecho (Figura 2.1).

Figura 2.1

Modelos de esquemas de secuencias elementales

Méfait	{ Intervention justicière Pas d'intervention justicière	{ Châtiment Impunité
Désir de plaire	{ Conduite de séduction Abstension ou empêchement	{ Succès Échec
Ordre reçu	{ Conduite d'obéissance Non obéissance	{ Ordre exécuté Ordre non exécuté
Péril connu	{ Action de défense ou de protection Absence de défense ou de protection	{ Péril écarté Péril non écarté

Fuente: Bremond, 1964 (p.21)

La combinación de esas secuencias elementales forma secuencias complejas. Se puede realizar según varias configuraciones (Bremond, 1966):

- *L'enchaînement "bout à bout"*: el término de una secuencia elemental da lugar a otra (p. 61).
- *L'enclave*: una secuencia elemental incluye otra (u otras) para llegar a su término, se encuentran secuencias elementales encajadas unas en otras (p. 61).
- *"L'accolement"*: una serie de eventos puede cumplir funciones diferentes según la perspectiva de los diferentes agentes (p. 62). Bremond (1966) ilustra esta idea diciendo que una misma situación puede afectar positivamente a un personaje y negativamente a otro haciendo por ejemplo que "la dégradation du sort de l'un peut coïncider avec l'amélioration du sort de l'autre" (p. 64).

2.3.4. Esquema actancial de Greimas

El modelo diseñado por Greimas en 1966 es un esquema también pensado a partir de las treinta y una funciones del trabajo de Propp que "[...] le permitieron a Greimas pensar en el concepto de actante, apartándose de la noción de personaje [...]" (Gastaldello et. al, 2020, p.32). Su esquema se basa en los actantes, entendidos

como las acciones de los personajes según el rol que tiene en el relato, y las relaciones que les une los unos a los otros (Buffa, 2018), “como el que realiza un acto o el que lo sufre” (Apaza y Latorre, 2023, p. 33).

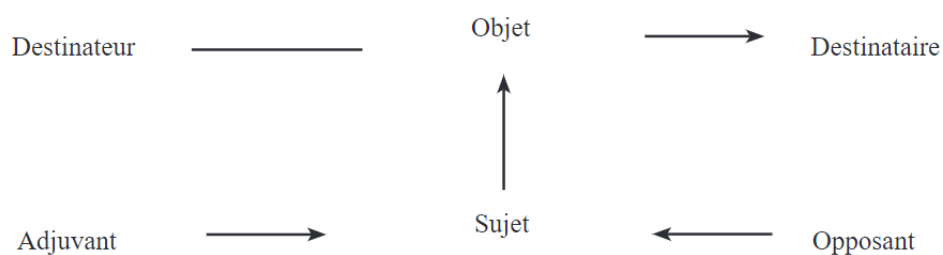
Greimas simplifica, entonces, las funciones de Propp que reduce a seis funciones (actantes): el sujeto, el objeto, el ayudante, el oponente, el destinatario y el destinado. Saniz (2008), explica la relación de los actantes de la siguiente manera:

un sujeto desea un objeto (ser amado, dinero, honor, felicidad, poder o cualquier otro valor...); es ayudado por un ayudante y orientado por un oponente; el conjunto de los hechos es deseado, orientado, arbitrado por un destinador en beneficio de un destinatario (p. 95).

La relación entre los actantes del esquema de Greimas (Figura 2.2) se articula en tres ejes cuya representación se recoge en un trabajo de Charnay (2022).

Figura 2.2

Esquema actancial de Greimas



Fuente: Charnay, (2020, p.107)

2.3.5. Esquema narrativo de Larivaille

En *Réalisme du merveilleux: structures et histoire du conte* publicado en 1982, Larivaille presenta los resultados de sus investigaciones en cuanto a su propuesta de modelo de esquema canónico sobre la narrativa del cuento unos años antes.

Propone un esquema estructuralista del cuento compuesto por cinco grandes fases (Larivaille, 1982); un modelo al que responde la intriga de los relatos. Bernal Vargas (2018) presenta esas fases de la siguiente manera:

1. Antes – Estado inicial – Equilibrio.
2. Provocación – Detonante – Disparador.
3. Acción.
4. Sanción – Consecuencia.
5. Después – Estado final – Equilibrio (p.7).

Actualmente, el esquema quinario de Larivaille, junto con el esquema actancial de Greimas, es, sin duda, el más evocado y más conocido; aunque autores como Charnay (2020), lo lamentan y estiman que las investigaciones deben seguir para mejorar el esquema como herramienta de análisis y de estudio del cuento; para él “un schéma, un modèle ne peuvent qu’être une étape, une coupe synthétique dans la saisie du sens” (p.113).

Los diferentes estudios presentados demuestran que la definición del cuento desde una perspectiva estructuralista no es tarea sencilla. Sin embargo, de todos ellos subyace una estructura básica ternaria que permite secuenciar el cuento en, al menos, un inicio, un desarrollo y un final (Montañas Cárdenas, 2019; Mercado y Borda, 2021, Fernández Serón, 2010).

2.4. El cuento literario

2.4.1. Recopilación de cuentos: Perrault y hermanos Grimm

Los cuentos literarios, como ya se ha visto con anterioridad, se presentan por escrito y son firmados por un autor. Entre estos autores, están los que recogieron los cuentos pertenecientes a la tradición oral para reescribirlos con el afán de asegurar su mantenimiento en el tiempo. Los célebres Charles Perrault y Hermanos Grimm son algunos de ellos. No son cuentistas, sino recopiladores de cuentos que, gracias a su escritura, pasaron a formar parte de un patrimonio cultural fijo. Otros autores encontraron en los cuentos populares una fuente de inspiración para crear obras originales, como el también famoso Andersen, que escribe cuentos propios además de recopilar cuentos (Salmerón, 2004).

Las versiones de Perrault del siglo XVII y las de los hermanos Grimm del siglo XIX presentan variaciones sustanciales. Ya entonces, Perrault y los hermanos Grimm adaptan los cuentos en el momento de sus recopilaciones y de “escribirlos”. Para no citar más ejemplos, la mera comparación entre la versión de Perrault y la de los hermanos Grimm de *Caperucita Roja* enseña que el carácter flexible del cuento escrito existe desde siempre, al igual que las modificaciones se operaban con el tiempo cuando se transmitía oralmente (Ibrahim, 2010). En la versión de *Caperucita Roja* de Perrault, la niña conoce el mismo final trágico que su abuela y termina devorada por el lobo, mientras que en la versión de los hermanos Grimm, se salva gracias a la intervención de un cazador.

La intención de Perrault es la de aleccionar el lector, instruirle y dejarle intuir el mensaje moral que el argumento del cuento vislumbra. El título de su recopilación publicada en 1697 «Histoires ou contes du temps passé. Avec des Moralités» es significativo y se entiende con facilidad que es “autour de la question des « morales » et « moralités » que tourne une grande partie de l’argumentation de Perrault” (Adam y Heidmann, 2004, p.64). La elección de la editorial (*édition Barbin*) tampoco es, según Adam y Heidmann (2004), fruto de la casualidad: es precisamente el editor con quien La Fontaine publicaba sus fábulas moralizantes. De esta manera tan clara, Perrault inscribe sus cuentos en una línea moral evidente.

La tarea que emprenden los hermanos Grimm es diferente, ya que no se limitan a recopilar y transcribir fielmente cuentos que dicen haber oído; dejan una huella propia, un estilo particular en su (re)escritura. Jolles, citado en Adam y Heidmann (2004), habla incluso de un “genre Grimm” (p.66). Si, en un principio, los cuentos ni iban específicamente dirigidos a los niños (Rubio y Fernández, 2019), Aína (2012) afirma que todo deja pensar que los hermanos Grimm piensan ya en los niños como público receptor de sus primeras publicaciones. Sin embargo, se enfrentaron a una crítica severa que califica sus cuentos de “supersticiosos” o incluso “amorales”. Si, en un principio, los Grimm se niegan a retocar los cuentos, empiezan por incluir anotaciones para facilitar la selección de los cuentos por parte de los padres para sus hijos, hasta retocar y modificar los textos para una mayor y mejor recepción. Escribe Aína (2012):

Queda la impresión de que a los hermanos Grimm les llegó por caída el problema de la adecuación de los cuentos para los niños y que nunca acabaron de encontrarse cómodos entre el firme convencimiento sobre cómo tratar la literatura popular y la recepción de sus contemporáneos de dicho material (p.28).

Es esta falta de éxito de sus primeras publicaciones la que incita a los hermanos Grimm a repensar su postura, para, finalmente, optar por una reescritura de los cuentos: se cambia el lenguaje, que se cuida, y se eliminan los actos crueles presentes en sus versiones iniciales. Al respecto, Barsanti (2019), explica respecto a las modificaciones aportadas por los Grimm, lo siguiente:

Los cambios sustanciales existentes entre la primera edición y las posteriores son, desde el punto de vista del estilo y la estructura, los siguientes: se eliminan los rasgos de oralidad, los cuentos están más elaborados, ya que existen más explicaciones y se presentan más desarrollados, por ejemplo, en lo que concierne a los inicios y a los prólogos, el estilo es más directo, se utilizan fórmulas de repetición, rimas y cancioncillas, se prescinde de la rudeza, frescura y espontaneidad propias del lenguaje oral, se evitan las muletillas y el lenguaje es mucho más poético y literario. En cuanto al contenido, se

suavizan las referencias sexuales, se rebaja la edad de los protagonistas, se rebaja la crueldad, se animalizan los animales para infantilizar los cuentos y se añaden referencias religiosas con un mayor toque moralizante (p.172).

2.4.2. Cuento literario: un concepto confuso

La terminología utilizada cuando los autores definen o describen el cuento literario en oposición al cuento tradicional resulta confusa. Para ejemplificar esta dificultad, se parte de la afirmación de dos autores:

Alberca (1985) dice:

Los tipos de cuentos son casi legión, si bien en este momento [...] distinguiré dos grandes grupos: los tradicionales, transmitidos oralmente y más tarde recogidos de manera literaria en los libros, y los modernos, que nacidos en el siglo XIX, sobre todo, a partir de la obra de E. A. Poe (pp.205-206).

Tal y como afirma Zavala (2006):

A lo largo del siglo XX ha sido una convención firmemente establecida considerar que el nacimiento del cuento literario, en oposición al cuento de tradición oral, coincide con la escritura de las narraciones cortas de Edgar Allan Poe hacia mediados del siglo XIX (p.26).

Así, pues, los dos autores denominan, de manera diferente, una misma realidad conceptual: *cuento moderno*, según el primero, y *cuento literario*, según el segundo. La categorización de los cuentos literarios, por otra parte, es por lo menos igual de difusa que el mismo concepto.

Del Rey (2008), pormenoriza tres tipos de cuentos literarios:

- El *cuento literario antiguo*: Son aquellos cuentos por los cuales se empieza “a utilizar la escritura como instrumento de creación y de transmisión” (p. 34).
- El *cuento literario clásico*: Son aquellos cuentos que se producen durante el siglo XIX cuando el Realismo se asienta como movimiento literario en occidente y hasta la mitad del siglo XIX.
- El *cuento literario contemporáneo*: Son aquellos “que se escriben desde finales del siglo XIX, [...] y los que se producen a lo largo del siglo XX” (p. 62).

En cuanto a Zavala (2008), distingue también tres tipos de cuentos literarios, a saber:

- El *cuento literario clásico*, es aquel cuento que es *circular* (porque tiene una verdad única y central), *epifánico* (porque está organizado alrededor de una sorpresa final), *secuencial* (porque está estructurado de principio a fin), *paratáctico* (porque a cada fragmento le debe seguir el subsecuente y ningún otro) y *realista* (porque está sostenido por un conjunto de convenciones genéricas). El objetivo último de esta clase de narración es la *representación* de una realidad narrativa (p.28).
- El *cuento literario moderno*, es aquel que tiene una estructura *arbórea* (porque admite muchas posibles interpretaciones), se apoya en la *espacialización del tiempo* (porque trata al tiempo con la simultaneidad subjetiva que tiene el espacio), tiene una estructura *hipotáctica* (cada fragmento del texto puede ser autónomo), tiene *epifanías implícitas o sucesivas* (en lugar de una epifanía sorpresiva al final) y es *antirrealista* (adopta una distancia crítica ante las convenciones genéricas) (p. 29).
- El *cuento literario posmoderno*, que es *rizomático* (porque en su interior se superponen distintas estrategias de epifanías genéricas), *intertextual* (porque está construido con la superposición de textos que podrán ser reconocidos o proyectados sobre la página por el lector), *itinerante* (porque oscila entre lo paródico, lo

metaficcional y lo convencional) y es *antirepresentacional* (porque, en lugar de tener como supuesto, la posibilidad de representar la realidad o de cuestionar las convenciones de la representación genérica, se apoya en el presupuesto de que *todo texto constituye una realidad autónoma*, distinta de la cotidiana y, sin embargo, tal vez, más real que aquella). En otras palabras, en lugar de ofrecer una *representación* o una *anti representación* de la realidad (como ocurre en los cuentos clásicos o modernos, respectivamente), los cuentos posmodernos (o la lectura posmoderna de un cuento clásico o moderno) consiste en la *presentación* de una realidad textual (p. 30).

Se observa que la clasificación de Del Rey se funda desde una perspectiva histórica, ya que se establece según la época, mientras que la de Zavala se realiza desde un enfoque basado en los elementos de la narrativa.

Aguirre (2003) propone otra categorización del cuento escrito, que, a su parecer, se puede desglosar según su intencionalidad, en tres tipos: el cuento volteriano, el cuento romántico, y el cuento literario.

- El cuento volteriano: el cuento es un medio a través del cual se vehiculan ideas. La opción comunicativa que ofrece el cuento vale más que su estética; se antepone la intencionalidad pedagógica. Aguirre (2003) insiste en que “Voltaire no es un *escritor de cuentos*” (párr.10), sino un erudito que utiliza el cuento para llegar a difundir sus pensamientos a un público más amplio.

- El cuento romántico: son aquellos recogidos por autores que desean fijar materialmente los cuentos de tradición oral. Aguirre (2003) precisa que “los Hermanos Grimm no son cuentistas; son filólogos. Son recopiladores de lo que estaba circulando en la sociedad alemana de su tiempo. Su interés no era creativo, sino histórico y conservador” (párr. 18).

- El cuento literario: son los cuentos que tienen escritores propios, motivados por una estética e integrantes de una cultura literaria cuyos fundamentos de consumo ya están definidos. El cuento literario existe según Aguirre (2003) cuando:

el cuento se ha hecho autónomo, es el cuento para sí. No es ni el envoltorio volteriano, ni la fijación textual. Es el relato que nace como texto, el relato autotélico, centrado en sí mismo, y que tiene unas condiciones de lectura y una intencionalidad distinta a los anteriores (párr. 22).

La postura de Aguirre es clara. El cuento escrito difiere del cuento literario según este autor. Las recopilaciones de Perrault y de los Grimm son cuentos escritos que Aguirre denomina cuentos románticos, pero un cuento literario es de autoría propia y responde a condiciones específicas.

2.4.3. Diferencias entre cuento popular y cuento literario

Como ya se ha adelantado, a diferencia del cuento popular, el cuento literario se presenta por vía escrita y es de autor conocido. Prat (2013) añade que, al adaptar los cuentos de tradición oral a la forma escrita, se opta por la prosa. Del Rey (2008) comparte esta opinión y define el cuento literario como “un relato de ficción en prosa de extensión relativamente breve y que ha sido elaborado y transmitido mediante la escritura” (p.9). El mismo autor explicita la expresión *relativamente breve* con los matices y las concreciones aportadas por otros. Del Rey (2008) dice:

Hay quien estima que la lectura de un cuento no debe exceder la media hora (Wells), no falta quien lo alarga hasta una hora (Seymour Menton), aunque lo que a nuestro sitio mejor captar la naturaleza esencial de un cuento es que pueda ser leído en una sesión ininterrumpida (Poe), o, de manera más expresiva, “de una sola sentada” (E. A. Imbert) [...] (p.10).

Además de la vía de transmisión escrita y de la notoriedad del autor del cuento literario, Del Rey (2008) destaca varias de sus diferencias entre el cuento literario y el cuento popular. Según este autor, la escritura no sólo ha permitido dar al argumento del cuento cierta estabilidad que no se podía garantizar con la vía oral, sino que también convierte el cuento en un artefacto que tiene que ser leído, porque “todos sus elementos integrantes poseen el mismo valor y por ello deben reproducirse en su literalidad si no se quiere desvirtuar su naturaleza” (p.12). De los cuentos literarios, la

lectura resulta ser la “única forma en que pueden captarse, entenderse y valorarse adecuadamente todos sus elementos integrantes” (p.12). Además, mientras que los cuentos de transmisión oral presentan argumentos, a pesar de sus alteraciones, similares entre sí; se pueden encontrar más originalidad y variedad en los contenidos temáticos de los cuentos literarios.

En cuanto a los personajes, ganan en complejidad en el cuento literario con respecto al cuento de tradición oral; se vuelven más individualizados y se les identifica más allá de su función “hasta el punto de que muchas veces interesan por sí mismos e, incluso, en algunas ocasiones, la peculiaridad de su conducta puede constituir el núcleo del argumento” (p.14). Destaca Del Rey (2008) al respecto, que el desenlace, que suele ser un final feliz en los cuentos orales, son más imprevisibles en los cuentos literarios; unos finales “sin que puedan descartarse los finales satisfactorios, están abiertos a más posibilidades, ya que pueden ser trágicos, o neutros, o quedar sencillamente abiertos a la incertidumbre” (p. 22).

El lenguaje empleado tampoco es el mismo: el cuento oral se narra con un lenguaje adaptado a los oyentes que necesitan memorizar la historia para poder volver a contarla. En cambio, el lenguaje de los cuentos literarios es más sofisticado y dirigido a un receptor “lector” y ya no “oyente”. Implica un cambio en las técnicas narrativas y en la temporalización. Los cuentos orales suelen narrarse con el empleo de la tercera persona, el cuento literario con la primera, segunda o tercera persona. También, se destaca la linealidad en la forma de relatar los hechos; más natural en la comunicación oral, cuando la escritura favorece el recurso a efectos para expresar la temporalización como la analepsis o la prolepsis.

Igualmente, tanto la relación entre la realidad y la fantasía como los criterios morales no son los mismos en ambos tipos de cuento. En el cuento oral, se integra lo maravilloso con lo real como si de algo “normal” se tratara, en el escrito, el lector distingue con facilidad lo real de lo ficticio. Y, la dualidad de los conceptos transmitidos, sin matices intermedios, en los cuentos orales -como el bien y el mal -, se diluye para dejar espacio a nociones más complejas, más diversificadas y flexibles en los cuentos literarios, en los que los valores y conceptos morales aparecen más sutiles; lo cual “agudiza la capacidad analítica y reflexiva” (p. 21).

2.4.4. Características de un cuento

2.4.4.1. La brevedad

Ya se ha mencionado la brevedad como una de las características principales del cuento. Aunque la definición de breve no consiga consenso entre los especialistas, se puede, sin embargo, recalcar el nivel de concreción al que llegan algunos de ellos. Además de lo anteriormente dicho al respecto, se puede citar a Díez (2009) que habla de una lectura posible del cuento “en el decurso de no muchos minutos” (p. 9) y que Piña-Rosales (2009) explica que según Olival, el cuento tiene una extensión de unas treinta páginas. Otros son más concretos, en cuanto a lo largo que tiene que ser un cuento, como Zavala (2002) que distingue los cuentos convencionales de los *cuentos cortos*, *muy cortos* y *ultracortos* en términos de palabras. El cuento convencional tiene una extensión de 2000 a 10.000 palabras, un cuento *corto* oscila entre 1000 y 2000 palabras, un cuento *muy corto* entre 200 y 1000 palabras y un cuento *ultracorto* tiene entre 1 y 200 palabras.

Julio Cortázar (1971) afirma que el cuento es un género difícil de definir, pero dice tener “la certidumbre de que existen ciertas constantes, ciertos valores que se aplican a todos los cuentos” (p.404). Se refiere a tres principios que denomina como significación, intensidad y tensión.

2.4.4.2. La significación

Por significación, se entiende la elección temática del autor a la hora de escribir. Según Cortázar (1971), el tema en sí no es tan relevante como el efecto y el impacto que va a tener sobre el lector. Un tema sumamente trivial y anecdótico puede resultar significativo. Al respecto, escribe que “un buen tema atrae todo un sistema de relaciones conexas, coagula en el autor, y más tarde en el lector, una inmensa cantidad de nociones, entrevisiones, sentimientos y hasta ideas que flotaban virtualmente en su memoria o su sensibilidad” (pp. 408-409); lo compara a un sol; un buen tema es aquel alrededor del cual orbita un sistema que el cuentista es capaz de revelar.

Se entiende, entonces, que el tema según él no llega a tener relevancia sin lo que denomina el *oficio del escritor*, que consiste en la capacidad del autor a captar y mantener la atención del lector para que, acabado el cuento, este se vea de nuevo en su realidad “de una manera nueva, enriquecida, más honda o más hermosa” (p.411). Este *oficio del escritor* implica los otros dos componentes: la intensidad y la tensión.

2.4.4.3. La intensidad y la tensión

La intensidad es la supresión de todos los elementos intermedios como las descripciones innecesarias o las transiciones, tan requeridas en la novela. Piña-Rosales (2009) dice al respecto que “el cuento literario constituye un mundo en sí mismo” (p. 479). La tensión hace referencia a la manera en la que el autor va a acercar al lector al tema; tiene que ver con “la forma de respiración de la escritura, a la cuestión del ritmo y sus balanceos en el interior de los relatos” (Torres, 2020, p. 62).

Cortázar (1971) define tensión como:

un estilo en el que los elementos formales y expresivos se ajusten, sin la menor concesión, a la índole del tema, le den su forma visual, y auditiva más penetrante y original, lo vuelvan único, inolvidable, lo fijen para siempre en su tiempo y en su ambiente y en su sentido más primordial (p. 411).

Por otra parte, Cortázar (2013) ilustra la especificidad del cuento respecto a la novela con dos metáforas. Mientras que compara la novela con el cine, equipara el cuento a la fotografía; donde la estética se manifiesta y se refleja dentro de unos campos delimitados, pero con la potencia “de proyectarse fuera de sus propios límites” (De Mora, 2014, p.37). La otra imagen es más geométrica en la que Cortázar establece la analogía entre el cuento y una esfera, forma perfecta y cerrada; cuando le atribuye a la novela una imagen más estructural como es el poliedro. Otros autores recurren a la metáfora para expresar ideas similares. Brescia (2021) recuerda como Ortega Folch era precursor de Cortázar en su manera de definir el cuento. Ortega Folch ya opinaba que se puede comparar el cuento con la novela de la misma manera que la caricatura con la pintura; y que el cuento tenía forma de círculo cerrado.

2.4.5. El cuento: ¿género literario infantil y juvenil?

La literatura infantil y juvenil, y por extensión los cuentos, ocupan hoy un lugar importante en la producción literaria, encontrándose estos entre las obras más difundidas (Ibrahim, 2010), lo que resulta un buen indicador del éxito que conoce el género en la actualidad para el público más joven. Si la literatura infantil y juvenil fue en un principio “utilizada como el espacio privilegiado para moldear ideologías y valores” (Guerrero, 2012, p.21), el periodo de posmodernismo supone una renovación de esta literatura, que caracterizada por el surgimiento de géneros nuevos, como el álbum ilustrado.

Un elemento llamativo es el cambio de temáticas y de finales de los relatos. Colomer (2005) no sólo hace referencia a la presencia de temas más bien psicológicos, como la muerte, sino que recalca también que el final feliz deja lugar, poco a poco, a la aceptación de una situación de conflicto no resuelta, a un final abierto o a un final negativo. Son señales que demuestran, una vez más, que la adaptabilidad del cuento a los valores y al contexto de una realidad cultural de una época es importante. Las numerosas versiones actuales de *Caperucita Roja* tan diferentes, para quedarse con este ejemplo, son expresiones claras de que las alteraciones se producen con el objetivo de manifestar una intencionalidad concreta en el mensaje. Ibrahim (2010) escribe que se encuentra hoy:

une infinité de chaperons rouges, verts, bleus, jaunes et de différents pays, des deux sexes et de divers tempéraments : des chaperons naïfs, gentils, polis, violents, méchants, rusés, menteurs, impolis etc...[...] et les versions deviennent si sophistiquées qu'on se demande quel lien on trouve encore avec le texte ancien (pp.90-91).

Cañadas (2019) distingue dos tendencias en las adaptaciones de los cuentos: una tendencia ideológica que utiliza el cuento como un vehículo para transmitir valores, y una tendencia lúdica que se centra en los aspectos estéticos y artísticos de los cuentos. En relación a la citada tendencia ideológica, se presenta a continuación en qué medida los cuentos, en la actualidad, se utilizan como vehículos de valores y realidades sociales.

2.4.6. El cuento como vehículo de valores y reflejo de una realidad social

Cabe, en este momento, definir lo que se entiende por ética, moral y valores. No se pretende aquí explorar la historia de estos conceptos a través de las numerosas propuestas definitorias que los especialistas han sugerido, sino aportar algún acercamiento a lo que se puede entender por *ética*, *moral* y *valor*. Primeramente, distinguiremos *ética* y *moral* con las palabras de Ortiz (2016):

El comportamiento ético, concebido como la afirmación de la conciencia autónoma y la autenticidad individual, debe tener un mayor peso que el ámbito de lo moral, entendido como la esfera de la observancia de reglas que nos son impuestas por la sociedad (p.115).

En cuanto a Rodríguez (2005), escribe que “la ética es la reflexión filosófica sobre la moral que a su vez consistiría en los códigos de normas impuestos a una sociedad para regular los comportamientos de los individuos” (p.3).

Los valores son, según Linares et. al (2021), “principios éticos con respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso emocional, que se manifiestan explícitamente en un comportamiento coherente y continuado, constituyéndose en mediadores para la evaluación de las conductas humanas” (pp.4-5). Los valores se desarrollan a través del contacto con los demás y permiten ajustar los comportamientos de las personas y emitir un juicio sobre las cosas para asegurar una vida armoniosa en sociedad y la constante mejora del ser humano (Expósito, 2020). Parejo a los cambios sociales, los cuentos actuales demuestran una preocupación por reflejar las nuevas realidades sociales.

En 2019, una escuela de la Comunidad Autónoma de Cataluña se convirtió en un caso mediático por desear vetar un total de 200 títulos de cuentos por considerarlos sexistas. El “*revuelo*” fue tal que la reacción de docentes, escritores y pedagogos no se hizo esperar.

Otro ejemplo, más reciente y no menos polémico, es el caso de la editorial *Puffin*, de origen británico, que se planteó, a principios del año 2023, cambiar y adaptar los escritos del cuentista Roald Dahl para que sus relatos fueran menos ofensivos. La editorial quería quitar adjetivos considerados ofensivos que hacen alusión al aspecto físico, a algún tipo de comportamiento violento o cualquier referencia de otra índole que pudiera considerarse hiriente de alguna manera. Finalmente, la editorial terminó por anunciar que las nuevas publicaciones incluirían los textos originales del autor.

Estos dos ejemplos actuales que reflejan los impactos de las transformaciones sociales en el mundo de la literatura infantil y juvenil, pudiéndose concluir que la temática de los cuentos recientes son señales de la evolución que se produce en la sociedad, así como el espejo de sus valores. En efecto, los cuentos recientemente publicados suelen promover valores como la inclusión, la diversidad, la igualdad y el respeto al medio ambiente. También fomentan la amistad, el trabajo en equipo, la empatía y la resolución pacífica de conflictos. Entre los exitosos títulos de cuentos publicados este siglo, que abordan dichos valores, se encuentran, entre otros, *Quatre petit scoins de rien du tout* (2004), *El monstruo de colores* (2012) o *El árbol generoso* (2015).

Quatre petits coins de rien du tout (2004) de Jérôme Ruillier, aborda el tema de la inclusión y de la necesidad de tener un entorno que se adapte a las características de los individuos. Cuenta la historia de un cuadradito que juega con sus amigos circulitos. Pero, a la hora de entrar en casa, el cuadradito no puede pasar por la puerta circular de la casa. Intenta doblarse, alargarse y torcerse, pero ni así consigue pasar por la puerta. Tras una reunión, los circulitos llegan a la conclusión de que por mucho que lo intente, el cuadradito siempre lo será y nunca podrá pasar por una puerta circular. Al final, la solución propuesta consiste en quitar *cuatro esquinitas de nada* a la puerta para facilitar el acceso al cuadradito.

El cuento, también muy conocido, *El monstruo de colores* (2012), de Anna Llenas, trata el autoconocimiento y el autocontrol. Habla sobre la importancia de reconocer y expresar las emociones. El protagonista es un monstruo que aprende a distinguir y a ordenar sus emociones, cada una de ellas asociadas a un color.

Otro título, como *El árbol generoso* (2015), de Shel Silverstein, aborda la temática del respeto del medio ambiente y el uso de los bienes naturales. Habla sobre la importancia de cuidar y proteger los recursos límites de la naturaleza, a través de la relación que une a un niño y un árbol. El niño usa el árbol según sus necesidades a lo largo de las diferentes etapas de su vida y, con el paso del tiempo, lo deja sin nada que poder ofrecer.

Además de los cuentos anteriores con historias nuevas, la reescritura y adaptación de cuentos tradicionales también evidencian los cambios sociales a través de los valores que transmiten.

Prueba de ello es la publicación de Vallvey, *Cuentos clásicos feministas* (2018), en donde la autora denuncia que “los cuentos clásicos en la actualidad ya no tienen la misma fuerza que antaño” (p.13). Por eso, los reescribe con protagonistas que “son, pues, mujeres trabajadoras y resueltas en un mundo hostil, obligadas a luchar para salir adelante” (p.17). Redactados desde una perspectiva visiblemente feminista, se pueden citar como ejemplo algunos títulos: *La sirenita y el cuerpo de la mujer*, cuento en el que se aborda la problemática de la apariencia física o *Las Reina de las Nieves y el cambio climático*, en el que se habla del respeto al medio ambiente.

2.4.7. Los soportes del cuento de hoy

En la era digital en la que se desarrollan nuestras sociedades occidentales, cabe mencionar que los soportes, a través de los cuales se encuentran los cuentos, son variados. En efecto, versiones de cuentos se presentan bajo diferentes soportes y disciplinas artísticas. Para ilustrar este cruce entre el cuento y otras artes, se presentan, a continuación, de manera muy breve, algunos ejemplos relativos al cine, la televisión, la pintura o el teatro.

El nacimiento de la Web 2.0 ha alterado la manera en la que los contenidos y la información se producen y se comparten (Depompa, 2019). Por poner algún ejemplo, YouTube, una de las plataformas Internet de reproducción de video más conocidas, alberga gran cantidad de cuentos narrados subidos por usuarios. Algunos canales difunden contenido específicamente relacionado con los cuentos, como por

ejemplo *CanalCuento*, canal que los agrupa según diferentes categorías: clásicos, baby, Walt Disney, blanco y negro. Se presenta con el espíritu de crear una comunidad en torno a este maravilloso género (disponible en: <https://www.youtube.com/@canalcuentos4032>).

Se ha visto que el universo Disney ha popularizado gran cantidad de cuentos. La industria del cine no se ha quedado al margen y ha propuesto un gran número de cuentos (clásicos o no) en las carteleras, versionando los títulos en una variedad de géneros cinematográficos como:

- *Peau d'âne* (1970) dirigida por Jacques Demy, basado en el cuento de Perrault.
- *Los cuentos de Canterbury* (1972) dirigida por Pier Paolo Pasolini, basado en *Los cuentos de Canterbury* de Geoffrey Chaucer.
- *Le Roi et l'Oiseau* (1980) dirigida por Paul Grimault, basado en el cuento *La pastora y el deshollinador* de Andersen.
- *Amor de otoño* (1996) dirigida por José Conrado Castelli, basado en el cuento *La cigarra* de Chéjov.
- *Hansel & Gretel* (2007) dirigida por Yim-Pil Sung, *Hansel y Gretel: Cazadores de brujas* (2013) dirigida por Tommy Wirkola, basados en el cuento Hansel y Gretel de los hermanos Grimm.
- *La Cenicienta* (2015) dirigida por Kenneth Branagh, *Cenicienta* (2021) dirigida por Kay Cannon.

Lo mismo se puede decir de la televisión, que ofrece series basadas en cuentos. *Cuéntame un cuento* fue una producción española retransmitida por la cadena Antena 3 a finales de 2014. Esta serie basa cada uno de sus cinco capítulos en un cuento: *Los tres cerditos*, *Blancanieves*, *Caperucita Roja*, *Hansel y Gretel* y *La bella y la bestia*.

La correspondencia entre las artes existe también a través de la pintura. En un artículo, Komandera (2014) explica cómo la pintura puede ser fuente de inspiración

para escribir cuentos. En su trabajo, se centra en las obras del pintor Gaston Bogaert que inspiraron dos colecciones de cuentos al escritor Thomas Owen.

Por fin, cabe señalar que el cuento, en su forma de relato pertenece entonces al género narrativo, pero existen maneras de dramatizar la forma de contar y se acerca al género teatral. El *Kamishibai*, que significa “teatro de papel” en japonés, es una estructura con tres puertas que permite contar cuentos, pasando láminas dispuestas en orden. Son imágenes visibles por el público oyente mientras el narrador lee el texto (Carreño, 2012).

2.5. Beneficios del cuento escrito en clase de FLE

El cuento es un recurso didáctico extraordinario para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Para poder determinar sus ventajas, cabe plantearse cuestiones en cuanto cómo utilizarlo, cuáles son sus aportes y beneficios. También hay que preguntarse sobre lo que se puede enseñar y aprender a través de él.

Badenas (2018) destaca tres dimensiones indispensables que se le puede reconocer al cuento a cualquier intervención educativa: una didáctica, una lúdica y una ética. La misma autora, ya afirmaba en 2015, que los cuentos son “medios privilegiados para la transmisión de conocimientos, tanto con objetivos religiosos, filosóficos, morales, culturales y folclóricos, como con intenciones meramente lúdicas y recreativas” (p.39). Otros autores también ratifican esta idea y mencionan estas tres facetas del cuento, como Cante et al. (2019), según quienes “la finalidad de un cuento no solo es proporcionar diversión y placer, sino que también tiene una función didáctica de transmitir y enseñar valores” (p.113).

2.5.1. Dimensión didáctica

A las propias características del cuento subyacen beneficios que respaldan su uso en el aula de lengua extranjera. El cuento es un relato breve, característica que lo convierte en una herramienta ideal para poder trabajar un documento en su totalidad. Tal y como afirma Badenas (2015), la brevedad representa “una ventaja tanto para el profesor, que puede trabajar con un cuento completo en una sola sesión, como para el estudiante, que puede leerlo en un espacio de tiempo continuado y breve” (p.72). El hecho de que no haya necesidad de fragmentar el texto convierte el cuento en *un todo* que se puede aprovechar en clase sin realizar modificaciones, lo que es impensable con una novela (González, 1986). De acuerdo con Badenas (2015), el interés de la brevedad del cuento cobra sentido, sobre todo, en la enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera porque:

Las ventajas de utilizar la literatura como recurso relevante en el aprendizaje de una lengua extranjera, tanto desde el punto de vista didáctico, como motivador y ético, se potencian, en nuestra opinión, cuando los textos literarios reúnen la condición de ser accesibles por no sobrepasar ciertas dimensiones (p.61).

Estrechamente relacionada con este distintivo de brevedad, la estructura del cuento presenta tres fases que se pueden desarrollar en un número limitado de palabras: una situación inicial, un desarrollo y un final. Esta estructura sencilla permite presentar los eventos de una sola intriga de forma lineal, lo cual favorece el seguimiento de la historia por parte de los alumnos. El hecho de prescindir de los elementos innecesarios y centrarse en un argumento central favorece la concentración y evita la dispersión que podría provocar un análisis de lo superfluo (Badenas, 2015). La merma de los detalles anecdóticos es tal que el argumento de un cuento “se reduce a un único suceso” (Alberca, 1985, p. 207), lo cual permite no mantener a los alumnos “en tensión” mucho tiempo, ya que la intriga llega pronto a su fin. Además, aunque los cuentos suelen expresarse en pasado, “pueden escribirse relatos desde una perspectiva de presente, pero esta posibilidad es obviamente una licencia narrativa, que se utiliza según convenga al cuento” (Alberca, 1985, p.212). Así pues, en el caso de emplear en clase un “cuento fabricado”, es cómodo para el docente poder elaborar una historia cuyo nivel lingüístico se adapte a los conocimientos del alumnado a quien va dirigido.

De nuevo, la brevedad del cuento implica la determinación de otros de sus aspectos. Es el caso del número de personajes que suelen aparecer en los cuentos. De acuerdo con Piña-Rosales (2009), “en el cuento, por razón misma de su limitada andadura y por la obligada intención del autor de infundir a su obra unidad de impresión, el número de personajes es siempre reducido” (p.480). La trama puede incluso girar alrededor de un único protagonista central (Badenas, 2015), ya que cumple la función de eje vertebrador del cuento. Alberca (1985) lo reexpresa así: el “auténtico personaje del cuento es, deber ser, el acontecimiento mismo que se constituye en su protagonista” (p.213); delegando la importancia en los hechos que vive el protagonista más que en él. Por otra parte, la atención enfocada en un personaje (o unos pocos) ayuda al alumno lector a que se identifique con él y con sus

comportamientos, lo que Badenas (2015) llama el “nexo inconsciente entre los personajes del relato y sus eventuales destinatarios” (p.76).

Igualmente, los cuentos, concretamente los que se destinan a un público joven, suelen presentarse de forma multimodal; un texto escrito e ilustraciones. Las ilustraciones pueden ser un apoyo esencial para el alumno a la hora de descifrar el significado del texto. Lépine (2011) afirma que “les illustrations dans les albums de littérature ou les œuvres illustrées peuvent aider les élèves à mieux comprendre le sens de l’histoire et les amener à interpréter le texte par rapport au visuel offert” (pp. 68-69).

2.5.2. Competencia literaria y competencia lingüística

Junto con el establecimiento del enfoque comunicativo, y tras haber sido relegado en un segundo plano en detrimento del oral, el texto literario se vuelve a contemplar como un recurso idóneo para las clases de lengua extranjera (Asensio, 2019). En este sentido, el cuento, en calidad de género literario, fomenta el acceso a la lengua francesa a través de la literatura. De acuerdo con Coyle (2000), el cuento fomenta “el desarrollo de la competencia literaria del alumno, es decir, su capacidad para comprender y disfrutar de la literatura” (p.138). López y Encabo (2016) amplían esta definición y mencionan, tanto la lectura como la escritura, como “las grandes claves de los procesos de adquisición de la competencia literaria” (p.121). Ahora bien, comprender textos literarios es una tarea ardua para el alumnado que aún no dispone de las herramientas necesarias para dominar la literatura (Badenas, 2018). Por este motivo, es necesario, para acercar a los más jóvenes a la lengua extranjera desde la literatura, recurrir a un género que les es conocido y familiar. Además, de acuerdo con Labrador y Morote (2007), “la literatura posee un gran valor en la enseñanza-aprendizaje, no solo de la propia literatura, sino también de la lengua” (p. 31); un “[...] tesoro de aprendizaje vital” (Caro, 2014, p.37).

Efectivamente, el desarrollo de la competencia lingüística se ve favorecido por el cuento, incluso para los alumnos que presentan un dominio elemental de la lengua extranjera. El vocabulario de los cuentos es sencillo y al alcance del alumnado, ya

que se relaciona con su entorno más próximo, los personajes, los objetos y acciones que conoce (Fernández, 2010). Además, McKay (2001) citado en Noguera y Hoyos (2009), destaca los beneficios que aporta la literatura al alumnado de lengua extranjera: la literatura no sólo fomenta el desarrollo de un objetivo comunicativo y facilita la concienciación sobre las variedades culturales, sino también es un recurso que permite trabajar las cuatro destrezas lingüísticas. Las características del cuento permiten en este sentido que la literatura sea una puerta de acceso hacia la lengua extranjera incluso desde los inicios del aprendizaje.

Colomo (2016) destaca posibilidades educativas diferentes relacionadas con el uso del cuento en clase según la preposición que se emplea junto con el verbo *educar*. Según él, no es lo mismo educar *con* el cuento, educar *en* el cuento y educar *ante* el cuento.

- Educar *con* el cuento significa recurrir al cuento como instrumento didáctico para trabajar contenidos (como lección o como modelo para una actividad de escritura creativa);
- Educar *en* el cuento implica desarrollar el pensamiento crítico a partir de las lecturas, la capacidad de localizar los mensajes transmitidos;
- Educar *ante* el cuento hace referencia a la aptitud de un alumno para seleccionar los cuentos para su lectura.

El punto que se aborda a continuación se centra en el “educar en el cuento”, y el desarrollo del pensamiento crítico. Tal y como dice Simović (2019), “maîtriser la lecture permet à l’apprenant non seulement de mener à bien ses études [...] mais aussi de développer l’esprit critique et de devenir un citoyen conscient” (p.207).

2.5.3. Desarrollo del pensamiento crítico

Ahora bien, ya se ha visto que el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés, lengua extranjera, no se limita a la mera transmisión de conocimientos estrictamente lingüísticos. De acuerdo con Badenas (2015), “el recurso didáctico del cuento puede ser un medio para llegar a actividades más complejas que aporten algo

adicional al aprendizaje de una lengua” (p.67). El cuento, y la literatura en general, se convierte en instrumento que permite al alumno lector conocerse a sí mismo y presentar experiencias vitales que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico; en definitiva, “llevar al alumno a reflexionar de forma autónoma” (López y Encabo, 2004, p. 305).

Así pues, los cuentos son una herramienta valiosa a la hora de fomentar el desarrollo del pensamiento crítico. Las experiencias y vivencias de los personajes invitan a reflexionar y debatir sobre diferentes temas importantes de la vida cotidiana. Las soluciones a los problemas que se manifiestan en los cuentos se convierten, para los lectores, en modelos de actitudes que hay que adoptar a la hora de enfrentarse a ellos en la vida real (Colomo, 2016, p.67). En este sentido, los cuentos representan una herramienta necesaria en el proceso de desarrollo óptimo de los más jóvenes. Según Méndez (2017), “el valor de los cuentos en el proceso de enseñanza-aprendizaje es que, por medio de imágenes, figuras y símbolos, los cuentos revelan experiencias internas que desencadenan emociones en quienes los leen” (p.42). El cuento permite, entonces, fomentar en los alumnos una capacidad de reflexión introspectiva, así como abrirles una ventana hacia el exterior y el conocimiento del otro. De esta manera, la literatura ofrece una vía de acceso al conocimiento de la realidad y a su comprensión al aportar una representación del mundo más extensa (López y Encabo, 2016). En efecto, el lector puede, a través del cuento, conocerse a sí mismo, observar sus hábitos con una mirada crítica y descubrir la de otros, con unas perspectivas y emociones “que siempre pertenecen a un sujeto concreto o al contexto en que se enmarca la narración” (Colomo, 2016, p.67).

Los cuentos son una herramienta valiosa a la hora de fomentar el desarrollo del pensamiento crítico. Las experiencias y vivencias de los personajes invitan a reflexionar y debatir sobre diferentes temas importantes de la vida cotidiana. Se potencia el espíritu crítico con el hecho de buscar opciones de respuestas a los problemas que presentan los cuentos (Méndez del Portal, 2017).

2.5.4. Desarrollo de la competencia (inter)cultural

Además, mediante los cuentos se conocen los valores y la cultura de otros países (Martínez-Antequera et al., 2020); algo necesario para la formación integral

del alumno. Asimismo, según Jean (1988), citado en Martínez-Antequera et. al (2020), “los cuentos constituyen un conjunto lingüístico y cultural fascinante, arraigado en los mismos orígenes de la historia humana [...] altamente revelador de nuestros comportamientos más ocultos” (pp.6-7). La clase de lengua extranjera resulta ser un espacio idóneo de empleo del cuento como instrumento para alcanzar la visión intercultural que tienen los alumnos del mundo. En definitiva, “la literatura tiene el poder de facilitar la comprensión de la realidad que nos rodea” (García, 2005, p. 20).

Por lo demás, Colomo (2016) cita a Quintana (2005) y las dos finalidades que según él tienen los cuentos:

- Proyectar en la lectura la propia vida, ansias, miedos o incluso los propios ideales, y encontrando en las lecturas experiencias ajenas con las que se puedan identificar y les sirvan de recomendación y consejo personal.
- Crecer descubriendo nuevos mundos y nuevos conocimientos que ayuden a los sujetos a comprender su propia cultura y el mundo (p.67).

Clerc (2008) emite la hipótesis que “le conte serait un support favorable au développement d'une vision pluraliste du monde” (p.8). Este supuesto es un punto de partida interesante para hacer del cuento no sólo una herramienta de difusión hacia el otro, sino también un puente que permite acercar a los individuos y crear una cultura común sin menoscabar las culturas individuales. Al respecto, Clerc (2008) escribe:

En travaillant sur un produit de l'imaginaire d'une autre culture, l'apprenant retrouve une part commune et une part de dépaysement, ce qui permet la relativisation des certitudes, des croyances et ouvre le passage du « ils » antagonique au « on » solidaire (p. 8).

En definitiva, de acuerdo con Molina-García y Casado (2020), “para afrontar los retos del siglo XXI, la Literatura y sus beneficios se constituyen como las llaves que ayudan a la formación de la personalidad desde edades tempranas y a empatizar con los contextos culturales de los creadores de cuentos” (p.42).

2.5.5. Dimensión lúdica

Según Zavala (2006), el cuento lúdico -de naturaleza escéptica- es una de las dos tendencias estéticas del cuento posmoderno junto con el cuento vanguardista -de naturaleza propositiva-, a los cuales atribuye las características siguientes:

- *Cuento vanguardista*: “hiperbolización de vanguardias (modernidad exacerbada); intimismo surrealista (fragmentación de la identidad) y alegorías del apocalipsis (el mal radica en el individuo)” (p. 79).
- *Cuento lúdico*: “brevedad extrema (como tendencia a la fragmentación); ironía lúdica (cuya intención es irrelevante) e hibridación genérica (de diversas modalidades textuales)” (p. 78).

Relacionado con el cuento, el término *lúdico* puede ser concebido como una tendencia posmodernista, pero también como un carácter intrínseco que se puede explotar. Desarrollar la creatividad de los alumnos de lengua extranjera mediante la escritura de cuentos propios tiene varios beneficios: la consolidación del aprendizaje de la lectoescritura, la promoción de un uso lúdico del idioma, así como el aprendizaje para escribir sobre un tema de interés (Sánchez, 2016).

Además, el hecho de recurrir a una estrategia didáctica como el cuento favorece el desarrollo del lenguaje y fomenta la lectura, así como la imaginación (Montaña, 2018). Puede ser utilizado incluso como un medio a partir del cual se inician otras actividades (Méndez, 2017). Efectivamente, el cuento es un recurso que fomenta la creatividad al ayudar a los alumnos a que sean los autores de sus propios textos literarios. Se trata de una actividad creativa interesante que permite introducirles en “una teoría de lectura creadora” (Labrador y Morote, 2007, p.37). Crear un cuento en lengua extranjera, a partir de modelos ya presentados, parece una opción válida para iniciar al alumnado a la escritura. En esta línea, es muy significativa la siguiente afirmación de Galán y Morote (2002): “crear no es más que recrear” (p.15).

La dimensión lúdica de los cuentos está estrechamente vinculada con la motivación de los alumnos. Es importante generar un hábito lector, un gusto hacia la lectura a los más jóvenes, de manera lúdica, con la finalidad primordial de que puedan desarrollar las competencias necesarias para el seguimiento de sus estudios. Según Delgado et al. (2020), es necesario “aprovechar el componente lúdico de las primeras lecturas y de ese modo dotar de lectores competentes en niveles educativos posteriores” (p.178). El fomento de la lectura en un idioma extranjero de manera lúdica permite establecer una retroalimentación positiva, un círculo virtuoso entre el alumnado y la lectura entorno a su motivación, haciendo que el propio alumno sea el que valore su propia capacidad al darse cuenta de que leer literatura en un idioma extranjero está a su alcance (Badenas, 2018)”.

Rodari (2011) propone ideas para jugar con la lengua y crear historia. Exponemos solo algunos ejemplos de las cuarenta y cinco sugerencias que hace; se pueden citar:

- *Los cuentos al revés*: consiste en modificar una historia mediante una inversión de lo que ocurre en la historia original (el lobo es bueno y Caperucita mala, los padres son abandonados por Pulgarcito y sus hermanos ...).
- *Ensalada de cuentos*: consiste en imaginar una historia basada en el encuentro de dos o más personajes de cuentos diferentes (Caperucita se cruza con Pulgarcito en el bosque, Barba Azul y Cenicienta se casan ...).

El entretenimiento es uno de los objetivos de las obras literarias, hacer que el lector disfrute del estilo propio de un género o de un autor, pero “al mismo tiempo, es innegable la relación existente entre literatura y valores” (Etxaniz, 2011, p. 73).

2.5.6. Dimensión ética

Cabe, en este momento, definir lo que se entiende por ética. No se pretende aquí explorar la historia del concepto a través de las numerosas propuestas

definitorias que los especialistas han sugerido, sino aportar algún acercamiento a lo que se entiende por *ética*. Primeramente, Ortiz (2016) estima que:

el comportamiento ético, concebido como la afirmación de la conciencia autónoma y la autenticidad individual, debe tener un mayor peso que el ámbito de lo moral, entendido como la esfera de la observancia de reglas que nos son impuestas por la sociedad (p.115).

En el mismo orden de ideas, Rodríguez (2005), escribe que “la ética es la reflexión filosófica sobre la moral que, a su vez, consistiría en los códigos de normas impuestos a una sociedad para regular los comportamientos de los individuos” (p.3).

La importancia de la dimensión ética de los cuentos reside en el planteamiento de situaciones que implican una toma de decisión moral. En este sentido, los cuentos dan lecciones sobre normas de conducta, sobre la manera correcta de comportarse. Además, los propios personajes pueden ser modelos de comportamientos considerados morales o inmorales, incluyendo una moraleja o una enseñanza al final, haciendo que el lector tenga que reflexionar sobre lo correcto y lo incorrecto, los valores de la sociedad.

El cuento es, en este sentido, un recurso que permite vehicular los pensamientos, las normas, los valores y las actitudes estimadas como correctas en una sociedad (Payà y Chamorro, 2018). Puede ser la sociedad propia u otra, ya que, tal y como escribe Badenas (2015), los cuentos, por su carácter lúdico, son un medio idóneo para reflexionar acerca de realidades ajenas, de la humanidad y su naturaleza. Las fuentes de inspiración del cuento son los propios problemas a los que los seres humanos se enfrentan (Montaña, 2018), ya que los cuentos los introducen a menudo incluso desde las primeras frases y “suelen plantear, de modo breve y conciso, un problema existencial” (Bettelheim, 2012, p.15).

Los alumnos integran valores y normas de conducta de acuerdo con la sociedad en la que crecen y se desarrollan, la cual está en un proceso constante de evolución y transformación. El papel de la educación, frente a estos cambios sociales, es fundamental y es una necesidad educar a personas, con sentido crítico, para

disponer de claves que les permitan enfrentarse a las demandas del mundo de hoy y de mañana (Broch y Sanahuja, 2019).

2.6. ¿Qué cuentos? ¿para qué edad?

La elección de un cuento para un alumnado no es una tarea sencilla, por lo que pregunta de la adecuación del cuento según la edad es otra cuestión que merece ser estudiada. Según De Amo (2005):

En cada etapa en la formación de la competencia literaria del lector, las obras idóneas son aquéllas que permiten en todo momento establecer entre ambos (texto-lector) un diálogo interactivo, en el que las aportaciones del texto favorezcan o pongan en funcionamiento las capacidades del lector (p.62).

Se presentan, a continuación, algunas clasificaciones propuestas por autores indicando el tipo de cuento que recomiendan, según la edad del público a quien va dirigido. Morote (2005), establece una clasificación de los cuentos para los niños, según su edad:

- cuentos necios, cuentos de nunca acabar y cuentos acumulativos: entre los dos y los seis años.
- cuentos realistas, cuentos maravillosos y cuentos de animales: para los niños de todas las edades, los adolescentes y el público adulto.

Moreno y Valverde (2004), establecen que los cuentos adaptados a los niños y adolescentes son:

- cuentos de aventuras, biográficos, de personajes míticos, y cuentos clásicos: niños de entre ocho y once años.
- cuentos de suspense y sorpresa, leyendas y cuentos heroicos: entre los doce y los veinte años.

Peregrín (1986), citada en Aranda (2021), propone la categorización siguiente:

- cuentos de fórmula: niños de uno a cinco años.
- cuentos de animales: niños de tres a siete años.

- cuentos maravillosos: niños de cuatro a siete años.
- cuentos realistas: niños de dos a diez años.

En relación a la temática de los cuentos, Molina-García y Casado (2000) dicen que se van adaptando a las características psicoevolutivas de los más jóvenes, y que, para los niños con más edad, el cuento progresa temáticamente ajustándose a la realidad del mundo en el que se desenvuelven.

Aun así, tal y como lo aconseja Méndez (2017), la flexibilidad que ofrece el cuento hace que los docentes de todas las disciplinas lo puedan utilizar, siempre y cuando su selección se ajuste a las características y los intereses del alumnado, así como a los objetivos programados. Sin embargo, no siempre se da con el *cuento idóneo* para la clase, que se adecúe a los contenidos previstos y objetivos planteados. En este caso, “nosotros mismos podemos escribir un cuento que nos permita alcanzar la meta que perseguimos” (Rabal et al., 2020, p.102295).

CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD

Pour ce qui est de l'avenir,

il ne s'agit pas de le prévoir mais de le rendre possible.

Antoine de Saint-Exupéry

INTRODUCCIÓN

El tercer y último capítulo, compuesto de tres apartados, versa sobre el concepto de Educación para la sostenibilidad.

El primer apartado de este capítulo pretende arrojar luz sobre la noción de Desarrollo Sostenible, aportando elementos que la definen. Tras trazar la evolución del concepto de Desarrollo Sostenible, se presenta sus modalidades, los diferentes enfoques que le son relacionados, y se describen los pilares que lo sustentan.

El segundo apartado expone la implicación local y global del Desarrollo Sostenible, así como los marcos internacionales de nuestro siglo establecidos para su consecución.

El último apartado se centra en la Educación para el Desarrollo Sostenible, desde la emergencia del concepto y su aplicación de acuerdo con los diferentes escenarios mundiales presentados en el apartado anterior.

3.1. Elementos definitorios del Desarrollo Sostenible

Se le atribuye la definición del concepto de “Desarrollo sostenible” (DS) al *Informe Nuestro Futuro Común*, también conocido como *Informe Brundtland*, elaborado en 1987, para la ONU por una comisión liderada por la ex primera ministra noruega Gro Harlem Brundtland. En él, se estipula que “está en manos de la humanidad hacer que el desarrollo sea sostenible, duradero, o sea, asegurar que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias” (p.23).

Es un concepto ya asentado en nuestras sociedades y que, sin lugar a duda, ha ido cogiendo fuerza a lo largo de los últimos años. De hecho, es bastante usual encontrarlo, al ser de uso común, en entidades, instituciones y medios de comunicación, tanto en la esfera pública como privada (Sánchez y Martínez, 2022). Ahora bien, la expresión DS que aparece en los escritos y discursos tiende a emplearse en un sentido poco definido, “ce qui en fait souvent un concept assez vide” (Joumard, 2019, p.2067). En efecto, la definición del concepto de Desarrollo Sostenible del informe Brundtland que parecía ser aceptada por las instituciones resultó ser demasiado flexible, dando lugar a “manipulaciones” del término que acabó siendo empleado según los intereses de ciertas instituciones “por mantener el modelo económico imperante” (Bermejo, 2014, p.18).

A continuación, se hace un acercamiento a la evolución del concepto desde su enunciado inicial, así como su implicación a escala global y local.

Según Joumard (2019), el DS no fue ni conceptualizado ni definido por el Informe Brundtland. En efecto, se encuentran menciones al respecto, anteriores a la publicación del informe. A mediados del siglo XIV, una Orden Real del Rey de Francia Phillippe VI de Valois insta a la preservación de los bosques y al mantenimiento de sus recursos, señal de una manifiesta preocupación ecológica. Más recientemente, pero antes del Brundtland, autores como Say (1840) ya se inquietaban por el agotamiento de las energías fósiles; y otros como Marsh (1864) evidenciaban los impactos del comportamiento humano en el entorno (Joumard, 2019). Aclarada la duda en cuanto a su origen temporal, el hecho es que el DS como concepto y su definición se propuso

por primera vez en el Informe Brundtland; fue un hito y el momento que marcó una nueva era en torno al DS a escala internacional (López, 2015).

Recoger el conjunto de las tesis propuestas para definir el DS sería una labor ardua. Como afirma Artaraz (2002), existen más de un centenar de definiciones que impiden llegar a un consenso firme de su significado. Sin embargo, se puede trazar la evolución del concepto a lo largo de los últimos años.

3.1.1. Evolución del concepto

En la década de los años 1970, se empieza a denunciar los impactos de la actividad humana como la generación de residuos dañinos para el medio ambiente como la desaparición de especies o el deterioro del medio ambiente (Gracia-Rojas, 2015). Paralelamente, organizaciones no gubernamentales denunciaban las desigualdades económicas entre los países según su nivel de desarrollo, que no hacían más que incrementarse haciendo que la pobreza se extendiera de manera exponencial (Ferrandis, 2016). Las diferentes alertas de la comunidad científica en cuanto al uso de los recursos naturales y su agotamiento llegan hasta la política. Es una evidencia que los usos de los recursos naturales con fines de producción y de desarrollo llevaron a “[...] la búsqueda de conceptos que involucraran una serie de factores de interés en la conservación y aprovechamiento óptimo de los mismos” (Poblete et al., 2018, p. 67).

Diferentes manifestaciones, fechas, eventos, reuniones y cumbres de alcance internacional que promueven la búsqueda de un sistema de desarrollo respetuoso del entorno natural se hacen entonces públicas, como por ejemplo *el día de la Tierra*, ideado por el estadounidense Gaylord Nelson en 1970 o la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el medio humano (Estocolmo, 1972), primer foro internacional que aborda el medio ambiente a nivel mundial (Poblete et. al. 2018). El año 1972 es también marcado por el Informe *Los límites del crecimiento* del Club de Roma, documento en el cual se advierte del preocupante descenso de los recursos hasta llegar a una previsible situación nunca vista para el año 2050 (Ferrandis, 2016). Desde

entonces, el interés internacional es evidente, como se consta en prueba de ello las sucesivas conferencias y cumbres organizadas por la ONU.

De hecho, Ney-Valero y Cordero-Briceño (2019) evidencian que el análisis de los títulos de estos encuentros sirve para poner de manifiesto la evolución del concepto de DS y el cambio de paradigma que se ha operado con el tiempo. Las conferencias y cumbres organizadas por la ONU desde Estocolmo (1972) y Nueva York (2015) son las siguientes:

- Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano (Estocolmo, 1972).
- Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Río, 1992).
- Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible (Johannesburgo, 1992)
- Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (Río+20, 2012).
- Cumbre de las Naciones Unidas sobre el desarrollo sostenible (Nueva York, 2015).

Tal y como lo destacan Ney-Valero y Cordero-Briceño (2019), las mismas denominaciones de estos encuentros denotan que la relación hombre/medio y ambiente/developmento pasa de ser antropocentrista a ecocentrista. Se aprecia, como a lo largo del tiempo, se ha progresado desde *Medio Ambiente Humano* en 1972, *Medio Ambiente y el Desarrollo* en 1992, hasta *Desarrollo Sostenible* en 2012 y 2015.

El cambio en la forma que tiene el individuo de considerar el entorno natural como un medio en el y con el que vivir, más que como una serie de recursos que se pueden usar y explotar a su antojo, supone una doble perspectiva en cuanto a relación entre desarrollo socioeconómico y desarrollo ambiental se refiere.

3.1.2. Sostenibilidad ecocéntrica, antropocéntrica y sociocéntrica

Se manifiesta cierta controversia en cuanto al enfoque que se adopta con respecto a la dimensión ambiental y a la dimensión económico social, en función de la perspectiva que se adopte (Toca, 2011). Se puede observar que, en cuanto a desarrollo sostenible se refiere, “han sido reconocidas dos versiones: una fuerte y una débil” (Toca, 2011, p 196). Estas dos versiones se ven reflejadas en dos visiones del DS distintas: una orientación antropocéntrica y una orientación ecocéntrica.

La perspectiva antropocéntrica sitúa al individuo en una posición central y privilegiada respecto a la naturaleza, es una “doctrina por la cual el ser humano es la sede y medida de todo valor” (Montalván, 2020, p. 69). Contempla un uso de los recursos naturales al servicio de la sociedad; estimando que la explotación del capital natural que se dispone es la que puede hacer que las riquezas de los pobres puedan alcanzar la de los ricos. La importancia que se le otorga al ser vivo no humano reside en el impacto y en la utilidad que tiene para el ser humano (Toca, 2011).

En cambio, la orientación ecocéntrica contempla el mantenimiento del bienestar del ser humano a través de la sostenibilidad del medio ambiente; dejando en un segundo plano los sistemas de producción económica (López, 2015). Los seres humanos seríamos una parte constitutiva del todo que sería la naturaleza. Así pues, desde los dos puntos de vista se encuentran en que el medio ambiente se tiene que preservar y cuidar, pero divergen en cuanto a la motivación de por qué hacerlo. El interés por la preservación del medioambiente, según la perspectiva, tiene motivos diferentes: se tiene que proteger la naturaleza por los beneficios que aporta a la humanidad (visión antropocéntrica), mientras que, desde una perspectiva ecocentrista, “el interés por la preservación de la naturaleza ya no gira exclusivamente en torno al ser humano, sino, también, a la naturaleza misma” (Montalván, 2020, p.66).

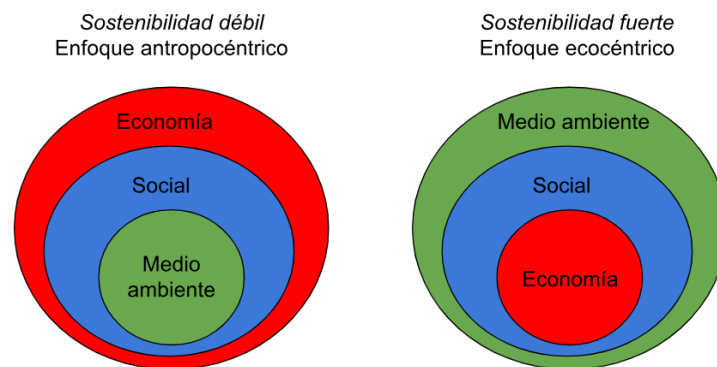
Algunos autores intentan matizar dichas definiciones y opinan que se encuentran en posiciones intermedias. Amérigo et al. (2005) afirman que “la consideración de estos dos paradigmas opuestos no implica que las creencias que las personas mantengan acerca de la relación ser humano-medio ambiente pertenezcan de manera radical a uno u otro paradigma” (p. 257). Piensan que algunas

personas, aun sumándose a la corriente antropocéntrica, pueden demostrar preocupación e implicación en la protección del medio ambiente.

En definitiva, se puede decir que las perspectivas relacionadas con la dimensión ambiental dividen a los individuos en dos categorías, aunque con matices: aquellos que consideran el valor de la naturaleza por los aportes que tiene en la mejora de la calidad de vida de los seres humanos, una categoría más progresista; frente a los individuos que consideran el valor de la naturaleza en sí, categoría más conservadora (Amérigo et al., 2005). La posición otorgada a la naturaleza y al desarrollo económico dentro del concepto de DS permite establecer dos enfoques diferentes (Figura 3.1).

Figura 3.1

Enfoque antropocéntrico y ecocéntrico de la sostenibilidad



Fuente: Basado en Sébastien (2006)

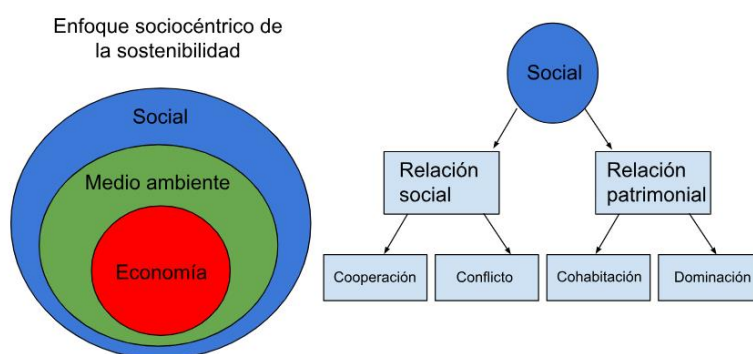
Frente a esta visión “dual” de la sostenibilidad, Sébastien y Brodhag (2004) manifiestan la ausencia de un enfoque sociocéntrico del desarrollo sostenible, que se concentre en las relaciones entre los individuos y entre el individuo y su entorno. Los autores preguntan:

[...] la dimension sociale du développement durable est systématiquement prise en tenaille et ne fait que rarement l'objet de débats enflammés entre environnementalistes et économistes. Mais si l'économie et l'environnement n'étaient que constructions humaines, alors pourrait-on envisager de développer une approche dite socio-centrée du développement durable ? (p. 9)

También proponen un esquema en cuatro dimensiones para entender el desarrollo sostenible en base a la relación entre los individuos (relación social) que se puede manifestar en cooperación o conflicto; así como la relación que mantiene el individuo con el territorio y sus recursos (relación patrimonial) que se puede manifestar en dominación o cohabitación (Figura 3.2).

Figura 3.2

Enfoque sociocéntrico de la sostenibilidad



Fuente: Basado en Sébastien y Brodhag(2004)

3.1.3. Los enfoques de la Sostenibilidad

Por lo tanto, existe una variedad de enfoques para abordar el desarrollo sostenible, según la consideración que se le otorga a una u otra de las dimensiones.

En este sentido, Gracia-Rojas (2015) distingue cuatro enfoques identificados con los siguientes términos: economista, ecológico, intergeneracional y sectorial.

3.1.3.1. El enfoque economista

Desde esta perspectiva, se considera que el desarrollo económico es central para asegurar la calidad de vida y el bienestar de las personas. Los factores como el sistema productivo, el desarrollo urbanístico o la industrialización ofrecen indicadores que permiten garantizar la satisfacción de las necesidades de las personas. Este

enfoque, esencialmente con una visión antropocentrista, considera que la explotación de la naturaleza y de los recursos naturales sirve para los intereses de los individuos (Gracias-Rojas, 2015). Sin embargo, el consumo de energías necesaria a la producción de bienes y servicios que ha ido en aumento desde la Revolución industrial, genera una cantidad de desechos y de residuos contaminantes que han llevado al estado de calentamiento global que se conoce hoy (Li y Espinach, 2020). Por otra parte, considerar el PIB como elemento clave no ha dado resultado concluyente, ya que, como lo afirma Iturralde (2019), producir no implica desarrollo si no hay distribución, como es el caso de los países que producen alimentos, pero conocen hambrunas.

3.1.3.2. El enfoque ecológico

Este enfoque, en cambio, considera que el respeto por el medio ambiente, su cuidado y su protección permite salvaguardar unas condiciones de vida óptimas a largo plazo para la humanidad. También considera que un cambio en el sistema de producción teniendo en cuenta el agotamiento de los recursos es necesario (García-Rojas, 2015). La visión de un desarrollo economicista tiene que superarse para que el capital natural del que se dispone pueda garantizar unas condiciones de vida favorables tanto para la generación actual como para las generaciones futuras (Gracia-Rojas, 2015; Iturralde, 2019). Este enfoque entiende “gestionar los límites a la contaminación ambiental, con la finalidad de resguardar a la naturaleza y buscar el resguardo de la seguridad de las personas [...]” (Li y Espinach, 2020).

3.1.3.3. El enfoque intergeneracional

Muy relacionado con el punto de vista ecológico, el enfoque intergeneracional se centra en la necesidad de asegurar que el desarrollo del presente no perjudique al desarrollo futuro; entendiendo que la preservación y un uso responsable de los recursos naturales son indispensables. Desde una perspectiva de carácter social, se

busca la igualdad de derechos y oportunidades entre diferentes generaciones más que en una misma generación. Esta visión recibe críticas por parte de la sociedad que considera que, al mirar hacia el avance del futuro, se desatienden las necesidades del desarrollo presente (Gracia-Rojas, 2015).

3.1.3.4. El enfoque sectorial

Este enfoque contempla el desarrollo sostenible desde su aplicabilidad en los diferentes sectores de la sociedad y las variedades de sus objetivos. La participación de todos y cada uno es necesaria para alcanzar un desarrollo sostenible real; respetando la naturaleza y asegurando el crecimiento económico. La perspectiva del enfoque sectorial se traduce en la valoración de “actividades tales como la agricultura sustentable, el ecoturismo, la industria limpia o la pesca sustentable” (Gracia-Rojas, 2015, p.14).

El desarrollo sostenible, tal y como se entiende hoy, de forma consensuada, es el resultado de una fusión de estos enfoques, en el cual todas las dimensiones tienen que tener cabida. Según Li y Espinach (2020), “el enfoque de estas tres economías: la tradicional, ambiental y social hacen que nazca lo que se conoce como desarrollo sostenible [...]” (p. 79).

3.1.4. Los pilares del Desarrollo Sostenible

Entre el 3 y el 14 de junio de 1992 tuvo lugar en Río de Janeiro la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CNUMAD), conocida como la *Cumbre de la Tierra*. Parte de los resultados de esta cumbre mundial se plasmaron en la *Declaración de Río*, cuyo primer anexo establece veintisiete principios que concretan el concepto de DS. Al estipular la intención de alcanzar “acuerdos internacionales en los que se respeten los intereses de todos y se proteja la integridad del sistema ambiental y de desarrollo mundial [...]” (ONU, 1993, p. 2), se menciona la interdependencia que existe entre el medio ambiente y el desarrollo (en sus componentes económicos y sociales). Desde ese momento, la asociación exclusiva que se hacía de la sostenibilidad con la dimensión ecológica dejó de ser

para profundizar el concepto y darle mayor concreción, incluyendo el crecimiento económico y social mientras que antes estaba exclusivamente relacionado con cuestiones ambientales (Plasencia et al., 2018). Esta visión dio lugar a considerar el DS según un enfoque consensuado con las interrelaciones de las dimensiones siguientes:

- el desarrollo social,
- el desarrollo ambiental,
- el desarrollo económico.

El DS se entiende como el entrecruce de un estado equitativo entre el progreso social y el crecimiento económico, un estado soportable entre el desarrollo social y el medioambiental y un estado viable entre el desarrollo medioambiental y el económico (Figura 3.3).

Figura 3.3

Los pilares del desarrollo sostenible



Fuente: Gómez (2020, p.28)

En definitiva, definir el concepto de DS implica considerar varias facetas y dimensiones, tal y como afirman Vega y Álvarez (2005):

Pero, aunque no hay un único modelo de desarrollo sostenible, sí hay un cierto consenso en cuanto a considerar el desarrollo sostenible como una concepción centrada en las interacciones economía-naturaleza-cultura, que intenta asociar aspectos hasta ahora disociados: el

desarrollo económico, la conservación del patrimonio cultural y natural, la calidad de vida para la humanidad actual y futura (p.6).

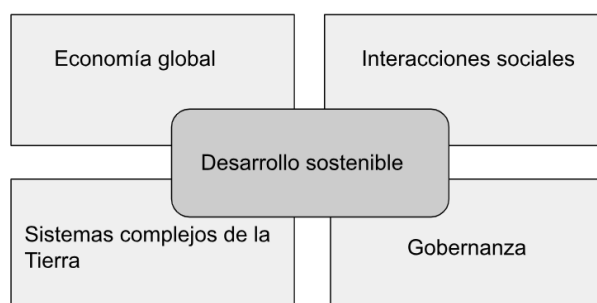
Ya se ha visto que “abordar el desarrollo sostenible en el siglo XXI parte de reconocer la interacción entre tres dimensiones: la económica, la social y la ambiental” (Pérez et al., 2020, p. 195), pero algunos estudios en torno al desarrollo sostenible aportan una visión crítica ante este modelo integrando otros factores que hay que tener en cuenta a la hora de abordar la sostenibilidad del desarrollo. Sachs (2015) añade una cuarta dimensión, la política, cuando afirma que “el desarrollo sostenible es una forma de entender el mundo como interacción compleja entre sistemas económicos, sociales, ambientales y políticos” (p. 29). Esta autoridad entiende los cuatro pilares del desarrollo sostenible como:

- la economía global, entendida como la que “[...] llega hasta todos los rincones del mundo [...]” (p. 25);
- las interacciones sociales, que contemplan nociones como las desigualdades, el apoyo entre comunidades, la ética y la confianza;
- los sistemas complejos de la Tierra, que abarcan los ecosistemas y el clima;
- la gobernanza, que implica las conductas de los gobiernos y de las empresas.

La siguiente Figura 3.4 ilustra la visión de Sachs.

Figura 3.4

Modelo del desarrollo sostenible de Sachs



Fuente: Basado en Sachs (2015).

Otros, como Martinell (2020) o Pascual i Ruíz (2020) manifiestan el hecho de que los agentes políticos no tengan en cuenta la dimensión cultural a la hora de llevar a cabo sus reflexiones y medidas sobre el desarrollo sostenible, cuestionando de esta manera el paradigma tridimensional. La cultura no ha sido un elemento integrado en los últimos planes de acción internacionales para la sostenibilidad cuando, tal y como lo afirma Martinell (2020), la cultura siempre ha sido un factor incluido en las estrategias de desarrollo a nivel local. Según él, los instrumentos de medición del desarrollo no posibilitan integrar criterios culturales; aunque, en la actualidad, se realiza un trabajo metodológico que obra por introducir indicadores que permitan medir los efectos de la cultura en el desarrollo. Pascual i Ruíz (2020) pone de relieve que, desde los principios del siglo XXI, varios autores y trabajos contribuyen al debate sobre la importancia de integrar la cultura como factor a tener en cuenta en el proceso de desarrollo sostenible; entre los cuales cita a Jon Hawkes, la Declaración Política de CGLU y a Nancy Duxbury.

Pese a los recientes esfuerzos notables para dar visibilidad al rol de la cultura en el desarrollo sostenible, es necesario un cambio en la forma de considerarla, en concreto no relegarla a un plano secundario. Martinell (2020), evoca “[...] la necesidad de superar los estigmas clásicos de las políticas culturales a posiciones subalternas que se acostumbra a observar en lo local como internacional” (p.134).

3.2. Desarrollo Sostenible: una implicación local, global y actual

La publicación del informe *Los límites del crecimiento* en 1972 ya advertía de las limitaciones de los recursos naturales de la Tierra utilizados por el ser humano para su desarrollo. Desde entonces, el cambio climático resultante de la acción antrópica, provoca, y eso desde los primeros años de nuestro siglo, una sucesión de catástrofes naturales que se presentan de forma cada vez más acelerada (Hoyo Jiménez, 2020). La inquietud manifestada por la comunidad científica en cuanto a la manera de entender el desarrollo y sus efectos se evidencia cada vez más; hasta tal punto de que se ha teorizado sobre los límites del sistema de la Tierra.

3.2.1. Los límites planetarios

Los recursos que ofrece la Tierra han permitido el desarrollo de la especie humana durante miles de años; pero la presión que ejerce su actividad ha alcanzado tal magnitud que se ha afectado el equilibrio natural de la biosfera. La comunidad científica lleva años denunciando el impacto de la acción del Hombre sobre el planeta y sus consecuencias “[...] que pueden ser irreversibles si no actuamos de forma inmediata [...]” (Morelle-Hungría, 2022, p.2), como un aumento de 1,5°C de la temperatura en las próximas décadas si no se reducen urgentemente las emisiones de gases de efecto invernadero.

Morelle-Hungría (2022) recuerda que, en 2009, un grupo de científicos liderado por Johan Rockström, del Stockholm Resilience Centre, estableció nueve límites planetarios (Figura 3.5). Se trata de límites que podrían, en caso de ser sobrepasados como resultado de las actividades del Hombre, comprometer la estabilidad del estado de la Tierra y provocar cambios irreversibles sobre su capacidad.

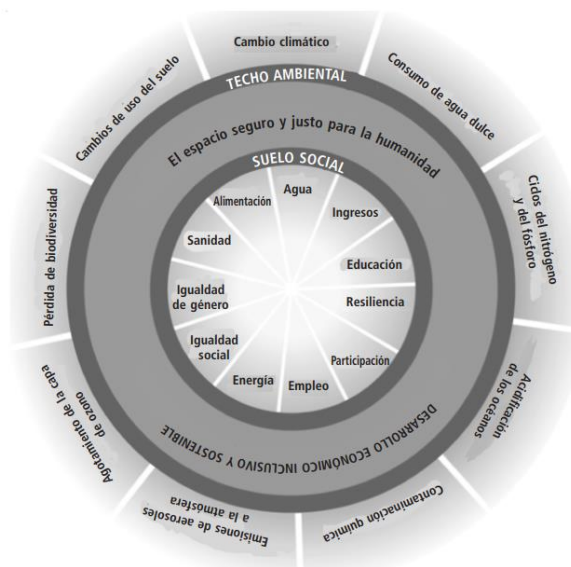
Estos nueve límites son los siguientes:

- cambio climático

- consumo de agua dulce
- ciclos del nitrógeno y del fósforo
- acidificación de los océanos
- contaminación química
- emisiones de aerosoles a la atmósfera
- agotamiento de la capa de ozono
- pérdida de la biodiversidad
- cambios de uso del suelo (Raworth, 2013).

Figura 3.5

Un espacio justo y seguro para la humanidad



Fuente: Raworth (2013, p.67)

El equipo de Rockström estableció a partir de los datos científicos disponibles unos umbrales que permitirían mantener un espacio vital dotado de seguridad para la humanidad.

El mismo año, Rockström et al. (2009) advierten que los primeros análisis determinan que tres de los nueve límites se traspasaron: el cambio climático, el ritmo de pérdida de la biodiversidad y los niveles de concentración de nitrógeno en la atmósfera. Dado el efecto del estado de la Tierra sobre las diferentes especies que se desarrollan en el planeta, así como la evidente interconexión que existe entre todas ellas; los resultados relativos a estos límites planetarios son suficientes como para preocupar a la especie humana. Son datos alarmantes que evidencian que la práctica económica y social del ser humano trastoca los ciclos naturales del sistema natural desafiando las capacidades de la Tierra (Ceberio de León y Olmedo, 2022). En efecto, tal y como lo afirma Morelle-Hungría (2022), el enfoque de los límites planetarios “[...] es importante no solo a nivel ecológico, sino que permite conocer con mayor amplitud y con un enfoque holístico el desarrollo socioeconómico” (p.11).

Si se quiere preservar el entorno natural que facilita su desarrollo, el ser humano ha de repensar las formas de producir y consumir, y al mismo tiempo construir un planteamiento nuevo en cuanto a la manera de contemplar el desarrollo. Según Ceberio de León y Olmedo (2022), es necesario que se opere un cambio de “paradigma que ponga por delante los derechos humanos y los de la naturaleza, invirtiendo la lógica de subsunción de lo social y lo natural al mercado y la economía” (p. 74).

Esta preocupación por mejorar la calidad de vida de los seres humanos preservando los medios naturales del entorno, se manifiesta en las iniciativas recientes diseñadas para fomentar un desarrollo de las sociedades de manera sostenible.

3.2.2. Marcos para el Desarrollo Sostenible del siglo XXI

En lo que va de siglo, los países miembros de la ONU han centrado (y siguen centrando) sus esfuerzos para el DS siguiendo una hoja de ruta que establece objetivos que hay que alcanzar. Concretamente, se puede dividir este camino en dos períodos precisos, correspondientes al primer y al segundo quindenio del siglo:

- Los Objetivos de Desarrollo del Milenio, u Objetivos del Milenio (ODM), periodo 2000-2015,
- Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), periodo 2015-2030.

3.2.2.1. Objetivos del Milenio (2000-2015)

3.2.2.1.1. Génesis y presentación de los Objetivos del Milenio

El final del siglo pasado, marcado por las consecuencias de la guerra fría, hace que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) contemple la ayuda como un mecanismo para que los países del mundo alcancen unos objetivos a escala mundial (Kenny, 2015). En mayo de 1996, la OCDE publica el informe *Shaping the 21st Century: The Contribution of Development Co-operation*, considerando la llegada del nuevo siglo como un punto de partida para llevar a cabo un plan de desarrollo de cooperación estratégico a nivel internacional. En el mismo informe, se estipula:

As we approach the end of the twentieth century, the time is ripe to reflect on the lessons of development co-operation over the last 50 years and to put forward strategies for the first part of the next century. This report sets forth the collective views on these matters of development ministers, heads of aid agencies and other senior officials responsible for development cooperation, meeting as the Development Assistance Committee of the Organisation for Economic Cooperation and Development (p.1).

Los ODM son el fruto de negociaciones, conferencias y cumbres que se dieron a lo largo de la última década del siglo pasado con el fin de llegar a un acuerdo político sobre la elaboración de un proyecto de desarrollo internacional común (Vandemoortele, 2004). Se concreta dicho proyecto entre el 6 y el 8 de septiembre del año 2000 cuando se celebra en Nueva York la llamada *Cumbre del Milenio*, reunión durante la cual los 189 Estados miembros de la ONU firman la *Resolución*

A/RES/55/2 por la cual se adopta la *Declaración del Milenio*. En este documento, los miembros:

- reafirman su acuerdo con los principios establecidos en la *Carta de las Naciones Unidas* firmada en 1945, carta que fija las normas internas de las Naciones Unidas.
- establecen “[...] que determinados valores fundamentales son esenciales para las relaciones internacionales en el siglo XXI” (ONU, 2000, p.1).

Estos valores son los siguientes: la libertad, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto de la naturaleza y la responsabilidad común.

A raíz de la firma de este compromiso, se concretaron, un año más tarde, una serie de ocho objetivos por conseguir para el año 2015; los ODM presentados en el anexo de la *Guía general para la aplicación de la Declaración del Milenio* (A/56/326).

Objetivo 1: Erradicar la pobreza extrema y el hambre.

Objetivo 2: Lograr la enseñanza primaria universal.

Objetivo 3: Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer.

Objetivo 4: Reducir la mortalidad infantil.

Objetivo 5: Mejorar la salud materna.

Objetivo 6: Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades.

Objetivo 7: Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente.

Objetivo 8: Fomentar una asociación mundial para el desarrollo (ONU, 2001, pp. 64-67).

El octavo objetivo se centra en una alianza internacional entre los diferentes miembros firmantes del acuerdo, mientras que los siete primeros pretenden disminuir la pobreza y sus efectos en todas sus formas. El propósito de los ODM se puede resumir como la intención de asegurar la satisfacción de los derechos fundamentales de cada individuo para garantizar el cumplimiento de sus necesidades básicas (Villamil y Romero, 2011). A pesar del carácter consultivo de la iniciativa, las

aspiraciones marcadas por los ODM han recibido buena acogida y se han convertido en una hoja de ruta clara en términos de objetivos y plazos para la colectividad comprometida con el desarrollo (Kenny, 2015).

3.2.2.1.2. Una iniciativa contestada ...

A pesar de los resultados positivos avanzados, el planteamiento de los ODM no obtiene la unanimidad, o por lo menos, se pueden destacar puntos de vista divergentes al respecto. Tal y como lo dice Vandemoortele (2004), “algunos consideran los ODM como un nuevo pacto mundial entre países ricos y pobres, mientras que otros ven los ODM como un viejo paradigma de derechos de asistencia social o recriminaciones norte-sur” (p. 4). Pérez de Armiño (2011) toma el ejemplo del ODM 1: Erradicar la pobreza extrema y el hambre, en la África subsahariana, para argumentar sus críticas en cuanto a los aportes reales de los ODM. Dice de los ODM que “[e]l problema básico radica en el marco general en el que están inscritos, esto es, un modelo neoliberal y unas estructuras económicas y políticas, tanto globales como nacionales, que perpetúan las desigualdades y la exclusión de amplios sectores sociales” (p. 142). Denuncia de los ODM, particularmente, el carácter no vinculante con los derechos humanos, la falta de compromiso por un necesario cambio estructural del sistema económico internacional, así como el hecho de que no se tengan en cuenta ni la creación de empleo ni las propias causas de los problemas tales como la alza de precios o el cambio climático. También destaca las imperfecciones de la propia medida de los resultados que se limitan a aspectos cuantitativos y no cualitativos (Pérez de Armiño, 2011). Por otro lado, algunos autores como Calle (2007) discuten la coherencia existente entre el primer ODM y el octavo:

[...] las economías de los países empobrecidos est[á]n volcadas hacia fuera, hacia las demandas de países y consumidores más ricos, tal y como legitima el octavo objetivo de los ODM, y no hacia las necesidades básicas de la población [...]. Objetivo 1 y 8 son contradictorios entre sí (p.3).

3.2.2.1.3. ... con resultados significativos

No se propone aquí entrar detalladamente en los resultados de cada ODM, pero, pese a las diferentes apreciaciones críticas, “[...] la evaluación realizada sobre cumplimiento de los 8 objetivos a nivel mundial, los indicadores señalan resultados satisfactorios en los avances de cada ODM [...]” (Ramírez-Villar, 2016, p.70). En efecto, en su reseña final *Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe de 2015*, la ONU (2015) estima a más de mil millones el número de personas que hayan visto sus condiciones de vida mejoradas escapando de la pobreza extrema, acabando con el hambre, posibilitando el acceso a la educación a un mayor número de niñas como no se había visto antes y protegiendo el medio ambiente.

A modo de ejemplo y de acuerdo con Diemer et al. (2017), el número de personas viviendo en una situación de pobreza extrema en el mundo pasó de 1751 millones a 836 millones entre 1999 y 2015; el índice de escolarización en la enseñanza primaria en África subsahariana pasó de un 60% en el año 2000 a un 80% en el año 2015.

Según Del Cerro y Lozano (2018), los resultados alcanzados al final del período de los ODM se pueden resumir como:

Una reducción mundial a la mitad de personas que viven en pobreza extrema, o de cantidad de niños que en edad de recibir enseñanza primaria no asistían a la escuela, o la tasa mundial de mortalidad de niños menores de 5 años, o una reducción en un 45% de la tasa de mortalidad materna, o una reducción del 40% de nuevas infecciones del VIH entre 2000 y 2013 y, por último, compromisos relacionados con el medio ambiente tales como; recuperación de la capa de ozono, mayor acceso de agua potable a millones de persona (p.5).

Sin embargo, se admite en el informe que estos éxitos tienen brechas y que hay que seguir esforzándose en temas como la igualdad de género, las fracturas entre pobres/ricos y zonas rurales/urbanas, el cambio climático, los conflictos y guerras, así

como el acceso a los servicios mínimos de millones de personas que siguen viviendo con hambre y en situación de pobreza.

El año 2015 marca el fin de los ODM y la ONU concluye que los resultados obtenidos en los quince primeros años tienen que ser el punto de partida para iniciar una segunda hoja de ruta a favor de la sostenibilidad: la Agenda 2030 y los ODS. Según la ONU (2015), “al finalizar la era de los ODM, el mundo tiene la oportunidad de construir sobre sus éxitos y su impulso, al mismo tiempo que adopta las nuevas ambiciones para el futuro que queremos” (p.8).

3.2.2.2. Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015-2030)

3.2.2.2.1. Presentación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible

A raíz de la *Cumbre de las Naciones Unidas sobre el desarrollo sostenible*, celebrada en Nueva York, en septiembre de 2015, se promulgó la Agenda 2030, convenio firmado por los 189 Estados miembros de la ONU en el que se comprometen a alcanzar un total de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (Figura 3.6) de cara al año 2030. En su preámbulo, la Resolución A/RES/70/1 (ONU, 2015) presenta la propia Agenda 2030 como “un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad. También tiene por objeto fortalecer la paz universal dentro de un concepto más amplio de la libertad” (p.1). Bajo el lema *Sin dejar a nadie atrás*, la ONU se propone, con el esfuerzo de todos, llegar a mejorar la vida de todas las personas. Esta Agenda se presenta como una hoja de ruta, un llamamiento orientado hacia la acción para que el conjunto de los países firmantes llegue a la consecución de los diecisiete ODS.

Figura 3.6
Los 17 ODS



fuelle: <https://es.unesco.org/sdgs>

La siguiente Tabla 3.1 muestra la descripción de cada Objetivo de Desarrollo Sostenible.

Tabla 3.1

Descripción de los ODS

ODS	Descripción del objetivo
ODS 1. Fin de la pobreza	Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo
ODS 2. Hambre cero	Poner fin al hambre
ODS 3. Salud y bienestar	Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades
ODS 4. Educación de calidad	Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos
ODS 5. Igualdad de género	Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas
ODS 6. Agua limpia y saneamiento	Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos
ODS 7. Energía asequible y no contaminante	Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna
ODS 8. Trabajo decente y crecimiento económico	Promover el crecimiento económico inclusivo y sostenible, el empleo y el trabajo decente para todos
ODS 9. Industria, innovación e infraestructura	Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización sostenible y fomentar la innovación
ODS 10. Reducción de las desigualdades	Reducir la desigualdad en y entre los países

ODS 11. Ciudades y comunidades sostenibles	Lograr que las ciudades sean más inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles
ODS 12. Producción y consumo responsables	Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles
ODS 13. Acción por el clima	Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos
ODS 14. Vida submarina	Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos
ODS 15. Vida de ecosistemas terrestres	Gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras, detener la pérdida de biodiversidad
ODS 16. Paz, justicia e instituciones sólidas	Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas
ODS 17. Alianzas para lograr objetivos	Revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible

Fuente: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es>

Estos 17 objetivos se inscriben dentro de cinco esferas: las personas, el planeta, la prosperidad, la paz y las alianzas (ONU, 2015). Martínez-Agut (2021) habla de un posible agrupamiento de los ODS que denomina “Las cinco P” del DS (Tabla 3.2), las cuales serían “las personas, el planeta, la prosperidad, los pactos y la paz” (p.3).

Tabla 3.2

Las cinco P del Desarrollo Sostenible

Las cinco P del Desarrollo Sostenible	
P de Personas	ODS 1, ODS 2, ODS 3, ODS 4, ODS 5
P de Planeta	ODS 7, ODS 8, ODS 9, ODS 10, ODS 11
P de Prosperidad	ODS 6, ODS 12, ODS 13, ODS 14, ODS 15
P de Paz	ODS 16
P de Pactos	ODS 17

Fuente: Basado en Martínez-Agut (2021)

3.2.2.2. Organización de los ODS

Contrariamente a los ODM que se presentaban como recomendaciones y preceptos de los países del Norte hacia los países del Sur, la Agenda 2030 y los ODS se inscriben en una situación internacional y global, entendiendo que “los procesos

de globalización afectan tanto a los países pobres como a los emergentes y a los de la OCDE [...]” (Sanahuja, 2019, p.24). El diseño de los ODS persigue una evaluación de la situación, a nivel global, mediante un sistema de indicadores (Diemer et al, 2017, p.18).

A cada ODS le corresponde una serie de metas e indicadores, los cuales determinan y facilitan los criterios para medir los avances hacia su consecución con vistas al año 2030. La ONU publicó en 2017 la Resolución A/RES/71/313, en la que desglosa las metas e indicadores de los diferentes ODS. Los indicadores, observables y medibles, permiten obtener datos relativos a los objetivos que se persiguen, no siempre son observables y mensurables. En cuanto a las metas, indican el valor que los indicadores han de alcanzar para cumplir el objetivo. Los 17 ODS suman un total de 169 metas y 232 indicadores, lo que demuestra la envergadura de un proyecto mundial sobre el desarrollo sostenible como nunca antes se había visto. En España, la síntesis de los resultados obtenidos para los indicadores se puede consultar en la página web del Instituto Nacional de Estadística.

Para fortalecer su aplicabilidad, los ODS son pensados, pese a la ambición mundial que abarcan, para que cada país pueda ir concretando las metas según sus políticas internas. El carácter universal de los ODS conduce a la adopción de medidas y estrategias por parte de las naciones adecuadas a las características y coyunturas de los diferentes gobiernos. La ONU (2015) precisa que:

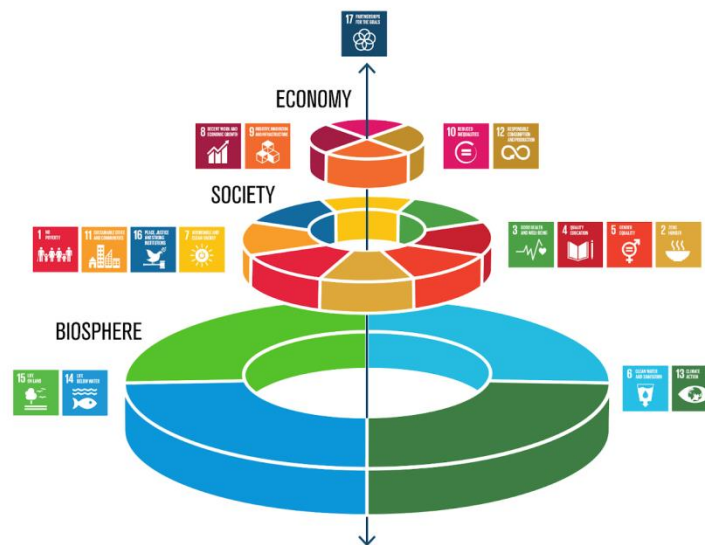
Los Objetivos de Desarrollo Sostenible y sus metas son de carácter integrado e indivisible, de alcance mundial y de aplicación universal, tienen en cuenta las diferentes realidades, capacidades y niveles de desarrollo de cada país y respetan sus políticas y prioridades nacionales (p. 15).

Los ODS no se contemplan de forma independiente, sino que se interrelacionan los unos con los otros. En 2016, el Centro de Resiliencia de Estocolmo (SRC, siglas en inglés) ilustró esta interrelación de los ODS en forma de pirámide, en cuya base se encuentran los ODS relacionados con la dimensión ambiental, que presenta los ODS y su correspondencia con los pilares del DS (Figura 3.7). En este

sentido, la Agenda 2030 entiende los cuatro ODS relacionados con el medio ambiente como sustento, una necesidad de la cual dependen el desarrollo social y el desarrollo económico. Esta categorización de los ODS y su interdependencia evidencia la continuidad de la Agenda 2030 con las Agendas anteriores y la consideración de los Límites planetarios manifestados por el mismo Rockström en 2009.

Figura 3.7

Categorización de los ODS



Fuente: Recuperado de StockholmResilience Centre, StockholmUniversity.

De la misma manera que con los ODM, la Agenda 2030 es una hoja de ruta que compromete a sus firmantes sin obligaciones legales lo que sitúan los ODS “en el ámbito del llamado *softlaw*, sin carácter vinculante ni efectos jurídicos directos” (Sanahuja, 2019, p. 21). La eficacia de la Agenda 2030 se hace notable a través del impacto que tiene en las medidas y acciones emprendidas por sus miembros en sus diferentes esferas: públicas, privadas, políticas y legislativas (Sanahuja, 2019). El carácter no vinculante de la Agenda 2030 representa una serie de ventajas para su cumplimiento que el Grupo de Estudios de Relaciones Internacionales (GERI) de la Universidad Autónoma de Madrid (2015) explicita de la manera siguiente:

Al no dejar de ser fruto de un proceso deliberativo y decisorio que responde a un conocimiento experto y argumentos morales imperativos; [...] generan incentivos para la adaptación y/o la coordinación de políticas a través de la evaluación comparada del desempeño

(benchmarking) y la presión de los pares (peer pressure); que sirven a su vez como marcos de planificación, control y rendición de cuentas [...] (p. 6).

3.2.2.2.3. Los ODS en España

La Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS) es una organización sin ánimo de lucro, que nace en España, en 2015, como antena de la Sustainable Development Solutions Network (SDSN) creada por Ban Ki-moon, el entonces Secretario General de Naciones Unidas, y el académico Jeffrey Sachs en 2012.

La función de la REDS es de participar en la consecución de la Agenda 2030 en los distintos sectores de la sociedad y de fomentar su integración en las medidas políticas, en el campo empresarial y, de manera más general, en los hábitos de la sociedad. Su red se compone de universidades, entidades públicas, empresas y sociedad civil que obran para la difusión e implementación de la Agenda 2030 y los 17 ODS en España. La REDS publica recursos de la SDSN, entre los cuales, con periodicidad anual desde el inicio de la Agenda 2030, e informes que ofrecen datos en cuanto a los avances relativos a los ODS.

Desde el año 2017, un código de colores facilita la lectura de los resultados. El color asociado al ODS indica su situación actual respecto a la consecución del objetivo para el año 2030, mientras que el color y el sentido de la flecha es un indicador de progresión en cuanto a la consecución del ODS para el año 2030. La siguiente Figura 3.8 muestra los resultados alcanzados por España, entre el año 2017 y el año 2022.

Figura 3.8

Consecución de los ODS en España (2017-2022)

	ODS																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
2017	Retos significativos	Retos significativos	Retos persistentes	Retos persistentes	Retos persistentes	Retos persistentes	Retos persistentes	Retos mayores	Retos mayores	Retos significativos	Retos persistentes	Retos mayores	Retos mayores	Retos mayores	Retos mayores	Retos persistentes	Retos persistentes
2018	Estancando	Mejorando moderadamente	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Estancando	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Estancando	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Decreciendo	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Datos no disponibles	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Estancando	Estancando	Estancando	Decreciendo
2019	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Retos mayores	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Estancando	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Estancando	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Datos no disponibles	Decreciendo	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Decreciendo	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS
2020	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Retos mayores	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Estancando	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Decreciendo	Retos mayores	Retos mayores	Decreciendo	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS
2021	Estancando	Retos mayores	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Retos mayores	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Estancando	Retos mayores	Retos mayores	Decreciendo	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS
2022	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Retos mayores	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Retos mayores	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Estancando	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Estancando	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS	Mejorando o manteniendo la consecución del ODS

Situación para la consecución del ODS

- Retos mayores
- Retos significativos
- Retos persistentes
- Objetivo cumplido
- Datos no disponibles

Tendencia de progresión para la consecución del ODS

- ↓ Decreciendo
- Estancando
- ↗ Mejorando moderadamente
- ↑ Mejorando o manteniendo la consecución del ODS
- Datos no disponibles

Fuente: Red Española para el Desarrollo Sostenible

Los resultados del año 2022 indican que, de momento, ninguno de los 17 ODS será alcanzado en España en el año 2030. Cuatro de ellos todavía presentan unos retos mayores para llegar a conseguirse (ODS 2, ODS 8, ODS 13 y ODS 15) cinco manifiestan retos significativos (ODS 9, ODS 10, ODS 12, ODS 14, ODS 17) y los ocho restantes retos persistentes (ODS 1, ODS 2, ODS 3, ODS 4, ODS 5, ODS 6, ODS 7, ODS 11 y ODS 16).

3.3. Educación para el desarrollo sostenible

3.3.1. Orígenes de la Educación para el Desarrollo Sostenible

El rol y las funciones de la educación en relación a la sostenibilidad se han ido especificando conforme este concepto ha ido evolucionando. En efecto, de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano de Estocolmo, en 1972, surgió la expresión de “la necesidad de un criterio y principios comunes que ofrezcan a los pueblos del mundo inspiración y guía para preservar y mejorar el medio humano” (Del Cerro y Lozano, 2018, p.4). Cinco años más tarde, la UNESCO organizó en octubre del año 1977 la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental en Tbilisi, de la cual surgió la publicación del informe *La Educación ambiental: las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi* (UNESCO, 1980). En él, la UNESCO define la educación ambiental, presenta sus características y finalidades, y proporciona pautas estratégicas para su incorporación a los sistemas de educación. La UNESCO (1980) estipula que “uno de los principales objetivos de la educación ambiental consiste en que el ser humano comprenda la naturaleza compleja del medio ambiente resultante de la interacción de sus aspectos biológicos, físicos, sociales y culturales” (p.23).

Si la educación ambiental está claramente enfocada hacia la preservación del medio natural y la conservación de los sistemas del planeta, la intención de sus principios pedagógicos que pretenden alcanzar un DS es evidente (Del Cerro y Lozano, 2018). No obstante, la noción de DS, como tal, no surge antes del Informe Brundtland (1987) y, por consiguiente, la aparición del concepto de Educación para el Desarrollo Sostenible.

La idea de concebir la educación como un apoyo al servicio del DS es tan antigua como el reconocimiento del concepto DS mismo. En efecto, el concepto de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) termina de germinar cinco años después del respaldo al mismo concepto en el informe Brundtland de 1987. A raíz de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Río, 1992), surgen grandes acuerdos, entre los cuales el Programa 21, también conocido como Agenda 21.

3.3.2. Inicios de la Educación para el Desarrollo Sostenible: El Programa 21

El Programa 21 es “uno de los instrumentos de planificación ecuménica e integral de mayor magnitud y elaboración, producida en el escenario internacional” (Foy, 1998, p. 17). En este sentido, el Programa 21 constituye una herramienta al servicio del DS que llama a la implicación de los gobiernos y sus fuerzas políticas, así como de la población civil y su participación ciudadana (Foy, 1998). Así pues, este programa se presenta como un plan de acción con el cual se pueden diseñar estrategias a favor del DS a nivel local (ciudad o municipio) desde la cooperación entre las entidades públicas y los diferentes actores económicos y sociales (Brunet et al., 2005). El Programa 21 cuenta con cuarenta capítulos (de los cuales el primero es el preámbulo) divididos en cuatro secciones:

- Sección I: Dimensiones sociales y económicas (capítulos 2 a 8)
- Sección II: Conservación y gestión de los recursos para el desarrollo (capítulos 9 a 22).
- Sección III: Fortalecimiento del papel de los grupos principales (capítulos 23 a 32).
- Sección IV: Medios de ejecución (capítulos 33 a 40).

Las dos primeras secciones contemplan los tres pilares del DS; siendo la sección I dedicada al desarrollo económico y al desarrollo social, y la sección II al desarrollo ambiental. La tercera sección indica los roles de los diferentes grupos de actores sociales en la consecución de los objetivos propuestos y los capítulos de la cuarta sección abordan el tema del conjunto de medios necesarios para llevar a la práctica el Programa 21 y conseguir el cumplimiento de lo estipulado en los capítulos de las demás secciones. Concretamente, el capítulo 36.3 de la sección cuatro pone de relieve la importancia de la educación en el fomento del DS. El punto 3 de este capítulo empieza de la manera siguiente:

Debe reconocerse que la educación - incluida la enseñanza académica - la toma de conciencia del público y la capacitación, configuran un

proceso que permite que los seres humanos y las sociedades desarrollen plenamente su capacidad latente. La educación es de importancia crítica para promover el desarrollo sostenible y aumentar la capacidad de las poblaciones para abordar cuestiones ambientales y de desarrollo (Naciones Unidas, 1992, Cáp. 36.3).

En definitiva, tras introducirse el concepto de DS en el *Informe Brundtland* en 1987, la conferencia, que tuvo lugar en Río en 1992, marca un hito al contemplar oficialmente por primera vez el valor de la educación en los propósitos que plantea el DS. Los cambios que necesita el mundo para ser “más accesible, inclusivo y equitativo para todas las personas” (Li y Espinach, 2020, p.79) responden a la finalidad que pretende alcanzar el DS desde la educación.

La EDS, que se entiende como “[...] un proceso educativo para lograr el desarrollo humano (crecimiento económico, desarrollo social y la protección del medio ambiente) de una manera incluyente, equitativa y segura [...]” (Mora, 2009, p.16). En el campo de la EDS se deben fomentar actividades que desarrollen el pensamiento crítico del alumnado partiendo de las experiencias propias para crear una conciencia de la realidad del mundo globalizado en el que vivimos (Martínez-Agut, 2022, p.8).

La EDS tiene como objetivo desarrollar habilidades de empoderamiento para que los individuos consideren sus acciones a la luz de los impactos sociales, culturales, económicos y ambientales actuales y futuros desde una perspectiva local y global; comportarse de manera sostenible en situaciones difíciles, incluso, si requiere moverse en nuevas direcciones; y participar en la vida social y política para orientar a su sociedad hacia el desarrollo sostenible. Además, la EDS se tiene que concebir como inherente a la educación integral a lo largo de toda la vida, en todas las etapas educativas, para un alumnado desde la etapa de infantil hasta los estudios universitarios; en contextos de educación formal, no formal e informal (UNESCO, 2017).

La EDS se presenta como un método para perseguir el DS dentro de los planes de acción diseñados, como lo son los marcos de los ODM y los ODS, establecidos desde los inicios del siglo XXI. Tanto es así que las Naciones Unidas declaran, dentro

del periodo fijado para los ODM, el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible.

3.3.3. EDS para los ODM: el DEDS (2005-2014)

En la resolución 57/254 aprobada en diciembre de 2002, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclama la década 2005-2014 como el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS). Mediante la misma, las Naciones Unidas invitan a los diferentes gobiernos a que tengan en cuenta la proclamación de este decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible dentro de sus planes estratégicos en materia de educación e incluyan, a partir del inicio del año 2005, *el plan de aplicación* elaborado a tal efecto.

Publicado en 2006 por la UNESCO, el informe *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible (2005-2014): Plan de aplicación internacional*, estipula que “su objetivo general consiste en integrar los principios, valores y prácticas del desarrollo sostenible en todas las facetas de la educación y el aprendizaje” (p. 6) y, de manera más concreta, precisa que:

En el marco de los amplios objetivos que fijó la Asamblea General, los objetivos subsidiarios del DEDS consisten en:

- Proporcionar oportunidades para afinar y promover la perspectiva del desarrollo sostenible y la transición al mismo, mediante todas las formas de educación, sensibilización de la opinión pública y formación.
- Poner de relieve la función fundamental que la educación y el aprendizaje desempeñan en la búsqueda del desarrollo sostenible.

Los objetivos del DEDS son los siguientes:

- Facilitar la creación de redes, los intercambios y las interacciones entre las partes interesadas en la EDS.
- Fomentar una mayor calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el campo de la EDS.

- Prestar asistencia a los países para que avancen hacia los objetivos de desarrollo del Milenio y los logren mediante iniciativas relacionadas con la EDS.
- Proporcionar a los países nuevas oportunidades para incorporar a la EDS en sus reformas educativas (pp. 6-7).

Para llegar a alcanzar estos objetivos, el informe no solo facilita una lista de copartícipes potenciales, sino que, también aporta pautas de gestión y organización para guiar estos actores y fomentar la participación a favor de la integración del DEEDS a nivel local, nacional e internacional. Además, en cuanto a integración del DEEDS, por parte de los diferentes actores se refiere, el plan de aplicación sugiere una base de siete estrategias en torno a las cuales las operaciones y plan de acciones pueden ser elaboradas. Estas siete estrategias son las siguientes:

- elaboración de una perspectiva y sensibilización;
- consulta y apropiación;
- colaboración y redes;
- creación de capacidades y formación;
- investigación e innovación;
- utilización de tecnologías de la información y la comunicación (TIC);
- seguimiento y evaluación (UNESCO, 2006, p.19).

Aplicar la DEEDS no es sencillo, ya que requiere “no sólo liderazgo sino también planificación y recursos, tanto humanos como financieros” (p.28), pero la UNESCO invita a los gobiernos a medir su capacidad de actuación según sus necesidades y los recursos de los que disponen para “reasignar una parte de los recursos y a encontrar la forma de ampliarlos” (p.28).

Este plan queda vigente hasta la promulgación de la Agenda 2030 que dio lugar a una nueva hoja de ruta para la EDS pensada para la consecución de los ODS,

reflejada en la publicación de la ONU en 2017 del informe *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de Aprendizaje*.

3.3.4. EDS para los ODS

A raíz de la promulgación de la Agenda 2030, la UNESCO (2017) publica, en el marco de la EDS, *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de Aprendizaje*, un informe “diseñado para guiar a los profesionales de la educación en el uso de la EDS en el aprendizaje para los ODS y, en consecuencia, para lograr los ODS” (p.1).

En el documento, se presenta la EDS como *holística y transformadora*; por lo que no sólo se entiende como una educación de carácter global, inter y transdisciplinario y no como una sola integración de contenidos relacionados con el DS, sino también como una educación que permita “una transformación profunda en nuestra forma de pensar y actuar” (p. 7). Irina Bokova, antigua directora general de la UNESCO manifiesta que “se necesita un cambio fundamental en la forma en que pensamos sobre el rol de la educación en el desarrollo mundial, porque tiene un efecto catalizador en el bienestar de los individuos y el futuro de nuestro planeta” (UNESCO, 2017, p. 7). La EDS, tal y como se presenta en esta nueva agenda, que sucede a la DEES, es ambiciosa y busca conseguir una contribución a favor del DS de los individuos, no sólo mediante la promoción de una transformación social, económica y política, sino también, por un cambio de actitud.

Para conseguirlo, la hoja de ruta de la EDS, para la consecución de los ODS diseñada en este informe, describe para cada uno de los ODS, unos objetivos de aprendizaje específicos, así como ocho competencias transversales clave para lograr todos los ODS.

3.3.4.1. Objetivos de aprendizaje específicos de los ODS

El informe ofrece una descripción de objetivos de aprendizaje específicos para cada uno de los 17 ODS, según tres dominios diferentes: cognitivo, socioemocional y conductual. Los tres dominios se definen de la manera siguiente:

- El dominio cognitivo comprende el conocimiento y las herramientas de pensamiento necesarias para comprender mejor los ODS y los desafíos implicados en su consecución.
- El dominio socioemocional incluye las habilidades sociales que facultan a los alumnos para colaborar, negociar y comunicarse con el objeto de promover los ODS, así como las habilidades, valores, actitudes e incentivos de autorreflexión que les permiten desarrollarse.
- El dominio conductual describe las competencias de acción (p.11).

Para cada ODS, se establece un total de quince objetivos de aprendizaje específicos, cinco por cada dominio. Además, el informe establece una serie de ocho competencias clave para la sostenibilidad.

3.3.4.2. Competencias transversales clave para la sostenibilidad

La UNESCO (2017) establece, dentro de su plan para la consecución de los 17 ODS, una lista de ocho competencias transversales para la sostenibilidad que define de la manera siguiente:

Las competencias clave de sostenibilidad representan lo que los ciudadanos sostenibles necesitan específicamente para lidiar con los desafíos complejos de la actualidad. Son relevantes para todos los ODS y también permiten a los individuos vincular los distintos ODS entre sí, con el objeto de tener una visión global de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (p. 11).

Las ocho competencias transversales para la sostenibilidad (UNESCO, 2017, p.10) son:

- competencia de pensamiento sistémico (CPS)
- competencia de anticipación (CAn)
- competencia normativa (CN)
- competencia estratégica (CE)
- competencia de colaboración (CC)
- competencia de pensamiento crítico (CPC)
- competencia de autoconciencia (CAu)
- competencia integrada de resolución de problemas (CIRP)

Y la siguiente Tabla 3.3 muestra como son definidas en el informe.

Tabla 3.3

Competencias clave para la sostenibilidad

Competencias clave para la sostenibilidad	
CPS	Las habilidades para reconocer y comprender las relaciones; para analizar los sistemas complejos; para pensar cómo están integrados los sistemas dentro de los distintos dominios y escalas; y para lidiar con la incertidumbre
CAn	Las habilidades para comprender y evaluar múltiples escenarios futuros - el posible, el probable y el deseable; para crear visiones propias de futuro; para aplicar el principio de precaución; para evaluar las consecuencias de las acciones; y para lidiar con los riesgos y los cambios
CN	Las habilidades para comprender y reflexionar sobre las normas y valores que subyacen en nuestras acciones; y para negociar los valores, principios, objetivos y metas de sostenibilidad en un contexto de conflictos de intereses y concesiones mutuas, conocimiento incierto y contradicciones
CE	Las habilidades para desarrollar e implementar de forma colectiva acciones innovadoras que fomenten la sostenibilidad a nivel local y más allá
CC	Las habilidades para aprender de otros; para comprender y respetar las necesidades, perspectivas y acciones de otros (empatía); para comprender, identificarse y ser sensibles con otros (liderazgo empático); para abordar conflictos en grupo; y para facilitar la resolución de problemas colaborativa y participativa
CPC	La habilidad para cuestionar normas, prácticas y opiniones; para reflexionar sobre los valores, percepciones y acciones propias; y para adoptar una postura en el discurso de la sostenibilidad
CAu	La habilidad para reflexionar sobre el rol que cada uno tiene en la comunidad local y en la sociedad (mundial); de evaluar de forma constante e impulsar las acciones que uno mismo realiza; y de lidiar con los sentimientos y deseos personales
CIRP	La habilidad general para aplicar distintos marcos de resolución de problemas a problemas de sostenibilidad complejos e idear opciones de solución equitativa que fomenten el desarrollo sostenible, integrando las competencias antes mencionadas

Fuente: UNESCO (2017, p.10)

3.3.4.3. El ODS 4: Educación de calidad, un ODS clave

El ODS 4: Educación de calidad, es un objetivo clave alrededor del cual se articulan los demás. Tal y como afirman Del Cerro y Lozano (2018), “sobre el ODS 4 pivota, en gran parte, el logro para alcanzar, expandir e implantar el resto de ODS” (p. 17). En el marco de la sostenibilidad, la educación de calidad es tanto un fin (ODS 4 que hay que alcanzar) como un medio (un catalizador para la consecución de los demás ODS), motivo por el cual, en el marco de la Agenda 2030, la educación está “en el centro de la realización de muchos de los otros objetivos de desarrollo sostenible” (Gúzman, 2021, p.81).

El hecho de poder garantizar una educación de calidad, que sea inclusiva y equitativa, para todo el mundo a lo largo de toda la vida, es una necesidad para llegar a alcanzar el ODS 4 y el resto de objetivos. De hecho, en el punto 4 del preámbulo de la Declaración de Berlín sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible, firmada a raíz de la Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible, organizada en Alemania en mayo de 2021 por la UNESCO, se estipula que:

la educación para el desarrollo sostenible (EDS), sustentada en la meta 4.7 de los ODS y como elemento facilitador de los 17 ODS, es la base de la transformación necesaria, ya que proporciona a todas las personas los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes para convertirse en agentes de cambio para lograr el desarrollo sostenible.

La ONU (2019) describe la meta 4.7 de la manera siguiente:

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas, mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

La EDS es fundamental para conseguir un cambio de paradigma, y hacer que las personas no sólo adquieran conocimientos sobre el DS, sino que desarrollen las competencias necesarias para adaptar sus conductas para alcanzar el DS. Las escuelas y los centros de formación son, sin lugar a dudas, espacios idóneos para emplear metodologías que fomenten el DS en sus programaciones y diseños didácticos.

PARTE 2. MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 4. PLANTEAMIENTO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

*L'éducation est l'arme la plus puissante
que l'on puisse utiliser pour changer le monde.*

Nelson Mandela

INTRODUCCIÓN

El Marco Metodológico comienza con el capítulo 4 que se titula *Planteamiento y diseño de la investigación*, denominación que divide los dos apartados que se tratan.

En el primer apartado, se presentan el planteamiento del problema de investigación que ha dado lugar a la formulación del problema y subproblemas. Además, se describen los diferentes objetivos planteados en este estudio, los generales, los específicos y los concretos del modelo didáctico. Este apartado concluye con la enunciación de las hipótesis de investigación.

En el segundo apartado, dedicado al diseño de la investigación, se especifican los tipos de investigación educativa para presentar el modelo de investigación-acción y sus modalidades. Igualmente, y antes de presentar el contexto, los participantes, el cronograma y la temporalización de la aplicación didáctica del estudio, se describen las fases de investigación-acción tal y como se han aplicado en nuestra investigación.

4.1. Planteamiento de la investigación

4.1.1. Planteamiento del problema

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera no se limita a la transmisión de conocimientos puramente lingüísticos. Tal y como lo contempla el MCERL (2001), “hay que tener en cuenta que el desarrollo de la competencia comunicativa comprende otras dimensiones que no son estrictamente lingüísticas (por ejemplo, la conciencia sociocultural, la experiencia imaginativa, las relaciones afectivas, aprender a aprender, etc.)” (p.7). Se entiende entonces el aula de FLE como un espacio donde los alumnos puedan adquirir, en lengua francesa, claves para los retos a los que tengan que enfrentarse. La sostenibilidad del mundo en el que vivimos es, sin duda, uno de esos desafíos, motivo por el cual se apuesta por la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS).

En 2015, los 197 Estados miembros de las ONU firmaron *La Agenda 2030*, comprometiéndose a alcanzar los siguientes 17 ODS:

- ODS 1 - Fin de la pobreza
- ODS 2 - Hambre cero
- ODS 3 - Salud y bienestar
- ODS 4 - Educación de calidad
- ODS 5 - Igualdad de género
- ODS 6 - Agua limpia y saneamiento
- ODS 7 - Energía asequible y no contaminante
- ODS 8 - Trabajo decente y crecimiento económico
- ODS 9 - Industria, innovación e infraestructura
- ODS 10 - Reducción de las desigualdades
- ODS 11 - Ciudades y comunidades sostenibles
- ODS 12 - Producción y consumo responsables

ODS 13 - Acción por el clima

ODS 14 - Vida submarina

ODS 15 - Vida de ecosistemas terrestres

ODS 16 - Paz, justicia e instituciones sólidas

ODS 17 - Alianzas para lograr objetivos

Por un lado, el *Plan de Acción para la implementación de la Agenda 2030* (2018) recalca la importancia de considerar “los ODS como un marco para impulsar hasta 2030 las transformaciones económicas, sociales y ambientales que el mundo necesita” (p.125) y, por otro lado, Tang, Subdirector General de Educación de la UNESCO, afirma en el prólogo de la guía *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje* (2017):

El impulso de la EDS nunca ha sido más fuerte. Temas mundiales – como el cambio climático- requieren de forma urgente un cambio en nuestros estilos de vida y una transformación en nuestra forma de actuar y pensar. Para lograrlo, necesitamos nuevas competencias, actitudes y conductas que nos conduzcan a sociedades más sostenibles. Los sistemas educativos tienen que responder a esta necesidad a la hora de definir los objetivos y contenidos de aprendizaje pertinentes, introduciendo pedagogías que empoderen a los alumnos e instando a las instituciones a incluir los principios de sostenibilidad en sus estructuras de gestión. La nueva agenda mundial para el desarrollo sostenible 2030 refleja claramente esta visión de la importancia de una respuesta educativa apropiada (p.1).

El papel de la educación resulta ser fundamental en la formación para el desarrollo sostenible. Es por ello que consideramos de gran interés observar las menciones en los currículos escolares para Educación Primaria y Secundaria Obligatoria de las expresiones “sostenibilidad” y “desarrollo sostenible”. Esta información configura las Tablas 4.1 y 4.2, indicando la página en la que aparecen en los documentos, el curso implicado y el contexto (materia y descripción del uso del término).

Tabla 4.1

Menciones a los conceptos sostenibilidad y desarrollo sostenible en el currículum de Educación Primaria

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria.		
página	curso	contexto
p.7	/	Artículo 10. Elementos transversales. 3. [...] Los currículos de Educación Primaria incorporarán elementos curriculares relacionados con el desarrollo sostenible y el medio ambiente, los riesgos de explotación y abuso sexual, las situaciones de riesgo derivadas de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como la protección ante emergencias y catástrofes [...].
p. 19	/	ANEXO I- Asignaturas troncales Ciencias de la Naturaleza Bloque 4. Materia y energía Estándar de aprendizaje 4.4. Identifica y explica los beneficios y riesgos relacionados con la utilización de la energía: agotamiento, lluvia ácida, radiactividad, exponiendo posibles actuaciones para un desarrollo sostenible .
p. 23	/	Ciencias sociales Bloque 2. El mundo en que vivimos Contenidos. El desarrollo sostenible . Criterio de evaluación 17. Explicar la influencia del comportamiento humano en el medio natural, identificando el uso sostenible de los recursos naturales proponiendo una serie de medidas necesarias para el desarrollo sostenible de la humanidad, especificando sus efectos positivos.

Tabla 4.2

Menciones a los conceptos sostenibilidad y desarrollo sostenible en el currículum de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículum básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato		
página	curso	contexto
p. 225	4ºESO	Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional Bloque 2. Aplicaciones de la ciencia en la conservación del medio ambiente Estándar de Aprendizaje evaluable 12.1. Plantea estrategias de sostenibilidad en el entorno del centro.
p. 244	4º ESO	Economía Bloque 6. Economía internacional Contenidos: La consideración económica del medio ambiente: la sostenibilidad .
p. 256	1º BTO	Filosofía Bloque 6. La racionalidad práctica Criterio de evaluación 22. Comprender y apreciar la función axiológica de la Ética para establecer un sistema de valores que permita mejorar el clima laboral, comprendiendo que los valores éticos son clave para lograr el equilibrio entre innovación, sostenibilidad y competitividad.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato

p. 462	2ºBTO	<p>Presentación de la materia: Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente</p> <p>Es necesaria una reflexión científica, aplicando modelos teóricos y análisis científicos, para proporcionar una visión que permita encontrar un equilibrio entre el aprovechamiento de los recursos y la sostenibilidad, así como comprender de modo global y sistémico la realidad que nos rodea y valorar el entorno y los problemas relacionados con la actividad humana, para lo que es necesario valorar los riesgos y plantear medidas que corrijan o mitiguen el riesgo</p>
p. 528	1º BTO	<p>Tecnología Industrial I</p> <p>Bloque 5. Recursos energéticos</p> <p>Estándar de Aprendizaje evaluable 1.1. Describe las diferentes formas de producir energía relacionándolas con el coste de producción, el impacto ambiental que produce y la sostenibilidad.</p>
p. 174	/	<p>CAPÍTULO I- Disposiciones generales</p> <p>Artículo 6. Elementos transversales.</p> <p>2. [...] Los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato incorporarán elementos curriculares relacionados con el desarrollo sostenible y el medio ambiente, los riesgos de explotación y abuso sexual, el abuso y maltrato a las personas con discapacidad, las situaciones de riesgo derivadas de la inadecuada utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como la protección ante emergencias y catástrofes.</p>
p. 212	4º ESO	<p>Biología y Geología</p> <p>Bloque 3. Ecología y medio ambiente</p> <p>Criterio de evaluación 11. Asociar la importancia que tienen para el desarrollo sostenible, la utilización de energías renovables.</p> <p>Estándar de aprendizaje evaluable 11.1. Destaca la importancia de las energías renovables para el desarrollo sostenible del planeta.</p>
p. 225	4º ESO	<p>Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional</p> <p>Bloque 2. Aplicaciones de la ciencia en la conservación del medio ambiente</p> <p>Contenido. Desarrollo sostenible.</p> <p>Criterio de evaluación 10. Analizar y contrastar opiniones sobre el concepto de desarrollo sostenible y sus repercusiones para el equilibrio medioambiental.</p> <p>Estándar de aprendizaje evaluable 10.1. Identifica y describe el concepto de desarrollo sostenible, enumera posibles soluciones al problema de la degradación medioambiental.</p>
p. 244	4º ESO	<p>Economía</p> <p>Bloque 6. Economía internacional</p> <p>Estándar de aprendizaje evaluable 1.5. Reflexiona sobre los problemas medioambientales y su relación con el impacto económico internacional analizando las posibilidades de un desarrollo sostenible.</p>
p. 246	4º ESO	<p>Economía</p> <p>Bloque 7. Desequilibrios económicos y el papel del estado en la Economía</p> <p>Estándar de aprendizaje evaluable 1.5. Reflexiona sobre los problemas medioambientales y su relación con el impacto económico internacional analizando las posibilidades de un desarrollo sostenible.</p>
p. 262	2º y 3º ESO	<p>Física y Química</p> <p>Bloque 5. Energía</p> <p>Criterio de evaluación 5. Valorar el papel de la energía en nuestras vidas, identificar las diferentes fuentes, comparar el impacto medioambiental de las mismas y reconocer la importancia del ahorro energético para un desarrollo sostenible.</p>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato

p. 299	1º ciclo ESO	Geografía e Historia Bloque 2. El espacio humano Contenidos. Aprovechamiento y futuro de los recursos naturales. Desarrollo sostenible. Criterio de evaluación 12. Entender la idea de “ desarrollo sostenible ” y sus implicaciones. Estándar de aprendizaje 12.1. Define “ desarrollo sostenible ” y describe conceptos clave relacionados con él.
p. 304	2º BTO	Geografía Bloque 1. La geografía y el estudio del espacio geográfico Contenidos. El territorio centro de interacción de las sociedades: el desarrollo sostenible.
p. 310	1º BTO	Presentación de la materia Geología [...] La ESO ha de facilitar a todas las personas una alfabetización científica que haga posible la familiarización con la naturaleza y las ideas básicas de la ciencia y que ayude a la comprensión de los problemas a cuya solución puede contribuir el desarrollo tecnocientífico, así como actitudes responsables dirigidas a sentar las bases de un desarrollo sostenible. El Bachillerato debe, además, facilitar una formación básica sólida sobre aquellos aspectos que le permitirán enfrentarse con éxito a estudios posteriores [...].
p. 311	2º BTO	Geología Bloque 1. El planeta tierra y su estudio Criterio de evaluación 6. Observar las manifestaciones de la Geología en el entorno diario e identificar algunas implicaciones en la economía, política, desarrollo sostenible y medio ambiente. Estándar de aprendizaje evaluable 6.1. Identifica distintas manifestaciones de la Geología en el entorno diario, conociendo algunos de los usos y aplicaciones de esta ciencia en la economía, política, desarrollo sostenible y en la protección del medio ambiente.
p. 453	4º ESO	Tecnología Bloque 6. Tecnología y sociedad Contenidos. Adquisición de hábitos que potencien el desarrollo sostenible.
p. 464	2º BTO	Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente Bloque 7. La gestión y desarrollo sostenible Criterio de evaluación 1. Establecer diferencias entre el desarrollismo incontrolado, el conservacionismo y el desarrollo sostenible. Estándar de aprendizaje evaluable 1.2. Argumenta las diferencias que existen entre el desarrollismo incontrolado, el conservacionismo y el desarrollo sostenible.

A pesar de la clara necesidad de integrar la EDS en las propuestas didácticas de todas las disciplinas, no se mencionan los conceptos de “sostenibilidad” o “desarrollo sostenible” en ninguno de los dos currículos del área de francés, segunda lengua extranjera.

Asimismo, de acuerdo con la UNESCO (2017):

La EDS tiene que integrarse en todos los planes de estudio de la educación formal, incluyendo el cuidado y la educación para la primera infancia, la educación primaria y secundaria, la educación y capacitación técnica y profesional (EFTP), y la educación superior. La EDS se relaciona con la esencia de la enseñanza y el aprendizaje, y no se debería considerar un anexo al plan de estudio actual (p.49).

La UNESCO concede tal importancia a esta formación que incluso propone una metodología en la que establece para cada uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible una serie de Objetivos Específicos de Aprendizaje. En esta metodología se basa el modelo didáctico que diseñamos en la presente investigación, basado en el cuento y contextualizado en el aula de francés de las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Además, la UNESCO en su publicación de 2017 describe dichos objetivos en tres dominios: cognitivo, socioemocional y conductual.

El dominio cognitivo comprende el conocimiento y las herramientas de pensamiento necesarias para comprender mejor el ODS y los desafíos implicados en su consecución.

El dominio socioemocional incluye las habilidades sociales que facultan a los alumnos para colaborar, negociar y comunicarse con el objeto de promover los ODS, así como las habilidades, valores, actitudes e incentivos de autorreflexión que les permiten desarrollarse.

El dominio conductual describe las competencias de acción (p. 11).

Ante la instancia de incorporar la EDS a los diferentes planes de estudios de los distintos niveles y etapas de estudio y su ausencia en algunas materias, como es el caso por la lengua extranjera, llevan a la formulación siguiente de los problemas, de los objetivos y de las hipótesis de investigación.

4.1.2. Problema y subproblemas de investigación

Las diferentes etapas del proceso de esta investigación llevarán a responder al problema investigado que queda delimitado a partir de la pregunta siguiente:

¿Puede ser adecuado un modelo didáctico basado en el cuento para trabajar los contenidos curriculares de lengua francesa y fomentar la educación para la sostenibilidad en el aula de francés, lengua extranjera, de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria?

Se establecen los siguientes subproblemas subyacentes al problema principal que se acaba de plantear:

¿Cómo elaborar un material didáctico basado en el cuento de nueva creación a favor de la educación para el desarrollo sostenible para el área de francés, lengua extranjera, destinado a un alumnado de quinto y sexto curso de Educación Primaria y primer curso de Educación Secundaria Obligatoria?

¿De qué manera se pueden establecer relaciones entre el material didáctico diseñado para el aprendizaje del francés, lengua extranjera, con el currículum y con la Educación para el Desarrollo Sostenible?

¿Se puede llevar el modelo didáctico elaborado para el aprendizaje del francés, lengua extranjera, en quinto y sexto curso de Educación Primaria y primer curso de Educación Secundaria Obligatoria?

¿Se puede evaluar la aplicación didáctica llevada a cabo para favorecer el aprendizaje del francés, lengua extranjera, en quinto y sexto curso de Educación Primaria y primer curso de Educación Secundaria Obligatoria?

4.1.3. Objetivos de investigación

En este apartado, se presentan primeramente los objetivos generales de investigación. A continuación, se desglosan los objetivos específicos y se termina presentando los objetivos concretos del modelo didáctico.

4.1.3.1. Objetivos generales

A raíz del planteamiento del problema de investigación y de sus subproblemas, los objetivos generales de esta investigación son los siguientes:

- 1) Estimular el aprendizaje del francés, lengua extranjera, mediante el uso del cuento, de nueva creación, como recurso didáctico, en quinto y sexto curso de Educación Primaria y en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.
- 2) Sensibilizar en aspectos del Desarrollo Sostenible en clase de francés, lengua extranjera, a los alumnos de quinto y sexto curso de Educación Primaria y del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, por medio del diseño, aplicación y evaluación de un modelo didáctico basado en el uso del cuento, de nueva creación.

4.1.3.2. Objetivos específicos

Asimismo, para estimular el desarrollo de los objetivos generales, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- 1) Elaborar un material didáctico, basado en el cuento de nueva creación, que estimule la educación para el desarrollo sostenible en el área de francés, lengua extranjera, destinado a un alumnado de quinto y sexto curso de Educación Primaria y primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.
- 2) Establecer relaciones entre el material didáctico diseñado para el aprendizaje del francés, lengua extranjera, con el currículum y la educación para el desarrollo sostenible.
- 3) Llevar a la práctica el modelo didáctico basado en el cuento, de nueva creación, para favorecer el aprendizaje del francés, lengua extranjera, y la Educación para el Desarrollo Sostenible, en quinto y sexto curso de Educación Primaria y primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.

4) Evaluar la aplicación didáctica llevada a cabo para favorecer el aprendizaje del francés, lengua extranjera, y la Educación para el Desarrollo Sostenible, en quinto y sexto curso de Educación Primaria y en primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.

4.1.3.3. Objetivos concretos del modelo didáctico

Para la puesta en práctica del modelo didáctico basado en el cuento, de nueva creación, se establece una serie de objetivos concretos que nos van a permitir, posteriormente, llevar a cabo la evaluación de la intervención didáctica, lo que a su vez, facilitará el análisis y la organización de los resultados. Dichos objetivos concretos son los siguientes:

- 1) Estimular la comprensión oral en el aprendizaje de francés, lengua extranjera, de los alumnos de quinto y sexto curso de Educación Primaria y del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.
- 2) Fomentar la producción oral en el aprendizaje de francés, lengua extranjera, en los alumnos de quinto y sexto curso de Educación Primaria y del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.
- 3) Impulsar la comprensión escrita en el aprendizaje de francés, lengua extranjera, en los alumnos de quinto y sexto curso de Educación Primaria y del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.
- 4) Potenciar la producción escrita en el aprendizaje de francés, lengua extranjera, en los alumnos de quinto y sexto curso de Educación Primaria y del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.
- 5) Promover el uso de las TIC en los alumnos de francés, lengua extranjera, de quinto y sexto curso de Educación Primaria y del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.
- 6) Sensibilizar al alumnado de francés, lengua extranjera, de quinto y sexto curso de Educación Primaria y del primer curso de Educación

Secundaria Obligatoria en la Educación para el Desarrollo Sostenible, a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

7) Fomentar en los alumnos de francés, lengua extranjera, de quinto y sexto curso de Educación Primaria y del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, las competencias clave para la sostenibilidad.

4.1.4. Hipótesis de investigación

El problema de investigación planteado hace que, de las expectativas y creencias que se puedan tener al respecto, se formulen las hipótesis de investigación siguientes:

- 1) El uso del cuento, de nueva creación, como recurso didáctico en quinto y sexto curso de Educación Primaria y en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria estimula el aprendizaje del francés, lengua extranjera.
- 2) A través de un modelo didáctico basado en el uso del cuento, de nueva creación, se puede sensibilizar en la Educación para el Desarrollo Sostenible en clase de francés, lengua extranjera, a los alumnos de quinto y sexto curso de Educación Primaria y del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.

4.2. Diseño de la investigación

Según Mc Millan y Schumacher (2005):

Los estudios cualitativos pueden aportar una descripción detallada y un análisis de una práctica particular, de un proceso o de un acontecimiento. Algunos estudios informan sobre los sucesos, mientras que otros contribuyen aumentando el propio entendimiento de los participantes acerca de la práctica para mejorarla (p.405).

El diseño de la presente investigación es de carácter pre-experimental, longitudinal y el alcance es de tipo exploratorio y descriptivo.

Según Hernández et al. (2014), el diseño pre-experimental es un diseño “de un solo grupo cuyo grado de control es mínimo. Generalmente, es útil como un primer acercamiento al problema de investigación en la realidad” (p.114). De acuerdo con los mismos autores, los estudios exploratorios “se emplean cuando el objetivo consiste en examinar un tema poco estudiado o novedoso” (p.91) y los estudios descriptivos pretenden “especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice” (p.92). Para Mc Millan y Schumacher (2005), el propósito de los estudios pre-experimentales es “elaborar un concepto, desarrollar un modelo con sus subcomponentes relacionados o sugerir propuestas” (p.405).

4.2.1. Tipo de investigación

4.2.1.1. Los tipos de investigación educativa

Mc Millan y Schumacher (2005) distinguen tres tipos de investigaciones: la investigación básica, la investigación aplicada y la investigación evaluativa. La diferenciación que se puede hacer entre un tipo de investigación u otro se establece desde las funciones, a saber “los temas de investigación, los objetivos, el nivel de discurso y la generalizabilidad de las explicaciones y en el empleo que se pretende

dar al estudio” (p.21). La Figura 4.1 explicita las características de cada una de esas funciones para los tres diferentes tipos de investigación.

Figura 4.1

Funciones de los tipos de investigación educativa

	Básica	Aplicada	Evaluativa
Tema de la investigación	1. Ciencias físicas, sociales y del comportamiento.	1. Campo aplicado: medicina, ingeniería, educación.	1. Prácticas en situaciones concretas.
Propósito	1. Probar teorías, leyes científicas, principios básicos. 2. Establecer relaciones empíricas entre fenómenos y generalizaciones analíticas.	1. Probar la utilidad de las teorías científicas en un campo determinado. 2. Establecer relaciones empíricas y generalizaciones analíticas en un campo determinado.	1. Evaluar el mérito de una práctica específica. 2. Evaluar el coste de una práctica específica.
Nivel de discurso/ Generalizabilidad	1. Abstracto, general.	1. General, asociado a un campo determinado.	1. Concreto, específico a una práctica concreta. 2. Aplicado a una práctica específica en una situación determinada.
Uso perseguido	1. Aumentar las leyes y principios básicos del conocimiento científico. 2. Mejorar los procedimientos y metodologías.	1. Aumentar el conocimiento científico en un campo determinado. 2. Avanzar en la investigación y metodología en un campo determinado.	1. Aumentar el conocimiento científico de una práctica específica. 2. Avanzar en la investigación y metodología de una práctica específica. 3. Ayudar en la toma de decisiones en una situación determinada.

Fuente: Mc Millan y Schumacher (2005, p.22)

4.2.1.2. La investigación evaluativa

El presente trabajo se enmarca en la investigación evaluativa. Según Mc Millan y Schumacher (2005), se define la investigación evaluativa de la manera siguiente:

La investigación evaluativa se ocupa de una práctica concreta en una situación o situaciones determinadas. La práctica puede ser un programa, un producto o un proceso, pero la situación es crucial. [...] La evaluación determina si la práctica funciona, es decir, ¿consigue lo que pretende en esa situación? (p.24).

La investigación evaluativa es particularmente pertinente en la medida en que favorece el incremento del conocimiento de una práctica específica induciendo, a la vez, el desarrollo metodológico con vistas a estudiar dicha metodología y su posterior investigación (Mc Millan y Schumacher, 2005). La investigación evaluativa, de acuerdo con Arias y Covinos (2021):

Se desarrolla como un modelo para valorar y evaluar proyectos sociales, de índole especialmente educativa. Se basa en un proceso sistemático para juntar evidencia o resultados de actividades de un proyecto con el fin de evaluarlos y mejorarlos. El propósito de este tipo de metodología de investigación es proporcionar información útil para tomar decisiones con respecto a un programa, ya sean estas de planeación como resultado de la evaluación de contexto; de estructuración como resultado de la evaluación de insumos; de implementación como resultado de la evaluación de proceso o de reciclaje como resultado de la evaluación de producto (pp. 68-69).

En esta investigación, la práctica consiste en el diseño, aplicación y evaluación de un modelo didáctico basado en el cuento de nueva creación con el fin de comprobar su idoneidad para integrar la sostenibilidad en la enseñanza-aprendizaje del francés, lengua extranjera. El contexto de aplicación es el aula de francés, lengua extranjera, de la enseñanza reglada, de los cursos de quinto y de sexto de Educación Primaria y del primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Con el objetivo

de determinar la funcionalidad de la práctica, se realiza una evaluación del modelo mediante una recogida de datos y su posterior análisis.

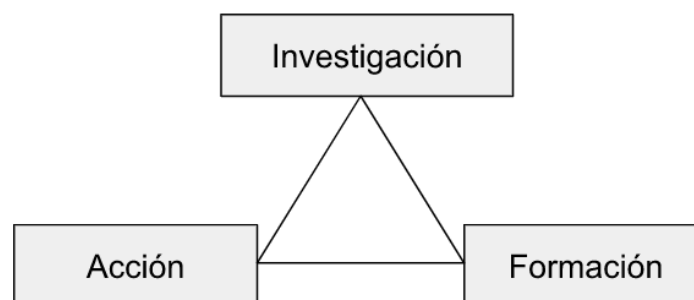
Las dos variantes que se inscriben dentro de la investigación evaluativa son los estudios políticos y la investigación-acción (Mc Millan y Schumacher, 2005). El modelo que sigue el presente estudio es el de la investigación-acción cuya finalidad es, según Hernández et al. (2014), la de “comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente” (p. 496). Para Mc Millan y Schumacher (2005), el objetivo de la investigación-acción es “dar solución a un problema concreto en un lugar específico” (p.25). Para entender mejor lo que es la investigación-acción, se presenta, a continuación, con más profundidad, el concepto a partir de elementos definitorios aportados por autores que han trabajado sobre esta investigación.

4.2.1.3. La investigación-acción

Lewin fue quien propuso el término de investigación-acción a finales de la primera mitad del siglo pasado y estableció la relación y la vinculación necesaria para el desarrollo profesional entre la investigación, la acción y la formación (Latorre, 2003). El llamado triángulo de Lewin (Figura 4.2) ilustra la interrelación de dichos componentes en el proceso reflexivo.

Figura 4.2

Triángulo de Lewin



Fuente: Latorre (2003, p. 24)

La investigación-acción, tal y como la considera Lewin, consiste en una propuesta metodológica para la resolución de problemas desde un planteamiento reflexivo en el que los participantes son los propios actores de cambio, con la intención de mejorar la práctica o el contexto social en la que se encuentran (Cerecero, 2019, pp.163-164). Antes de que Lewin conceptualizara la investigación-acción, ya definió Dewey en 1933 “el pensamiento reflexivo y lo relacionó con la práctica o experiencia” (Ramón, 2013, p.27). Más tarde, Alan Donald Schön (1930-1997) desarrolló la teoría de la práctica reflexiva observando el ejercicio de trabajadores de distintas disciplinas profesionales cuyo desempeño tiene una clara carga práctica, como son, por ejemplo, la arquitectura, la medicina o la agronomía, y las cuestiones que dichos profesionales planteaban en el contexto de su práctica (López-León, 2016). No es de extrañar que la docencia, dada la aplicación práctica que supone su desempeño, se acercara a la propuesta de Schön. De acuerdo con López-León (2016):

Conceptos como el de práctica reflexiva, e incluso el concepto mismo de reflexión, ocasionó que también en la práctica educativa, ya sea en la formación de maestros, dado que la docencia en sí es el contexto de la práctica educativa, como en la formación de profesionales de la mayoría de las áreas, tuvieron auge desde entonces y hasta ahora (pp.72-73).

Según Ramón (2013), la teoría de la práctica reflexiva, tal y como la propone Schön, se centra esencialmente en el profesional, del ámbito educativo o no, que busca modificar una situación a partir de un cuestionamiento que surge a raíz del ejercicio de su trabajo; y se acerca a lo que hoy se “conoce como formación continua o actualización constante [...] en donde se busca que el profesionista (en este caso el docente) se sienta comprometido con estar en esa constante renovación” (Ramón, 2013, p.30).

El ser crítico y reflexivo con uno mismo e investigar en el proceso de enseñanza-aprendizaje es una necesidad que se presenta ante los docentes (Domingo, 2021); y hace que la práctica reflexiva sea un medio por el cual el profesor puede transformar y mejorar su labor (Cercero, 2019).

La investigación-acción también implica la reflexión de la práctica con la finalidad de mejorarla, pero se distingue de la práctica reflexiva por la diferencia que la investigación-acción pretende proponer una solución a un problema determinado e identificado siguiendo un método planificado (Cerecero, 2019; Paukner y Sandoval, 2018). Se entiende, entonces, que la investigación-acción aplicada en contextos educativos considera el vínculo entre reflexión, práctica educativa e investigación y son muchos los autores que proponen una definición y una descripción del proceso de investigación-acción aplicada al ámbito educativo.

Según Latorre (2003), “la investigación-acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (p.23). La investigación-acción es una perspectiva de investigación desde la cual se analiza y controla la manera en la que se producen los procesos de cambio que se operan en la práctica educativa (Martínez, 2007, p.33). En este sentido, la propia práctica educativa resulta ser el objeto de estudio esencial, y tal y como afirman Bancayán y Vega (2020):

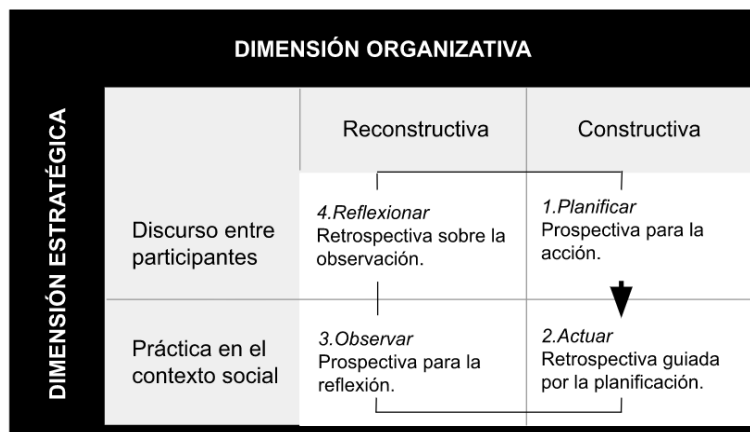
La finalidad última de la investigación-acción es mejorar la forma cómo se hacen las cosas, al mismo tiempo que se profundiza la comprensión de la misma y el entendimiento de los contextos donde se desarrolla. En resumen, se pretende mejorar acciones, ideas y contextos mediante acción y reflexión, teoría y práctica (p.239).

En cuanto al desarrollo de la metodología investigación-acción, varios autores han preconizado pasos, fases o etapas que hay que seguir, en forma de espiral de ciclos o bucles. Los investigadores de la investigación-acción han propuesto una descripción distinta del proceso como ciclos de acción reflexiva, diagrama de flujo o espirales de acción (González et al, 2007, p. 293), pero “la espiral de ciclos es el procedimiento base para mejorar la práctica” (Latorre, 2004, p.32). A continuación, se presentan brevemente uno de los principales modelos de investigación-acción que siguen el patrón de ciclos y espiral de ciclos.

Tal y como señala Latorre (2003), Kemmis (1989) presenta un modelo basado en el de Lewin (1946) para una aplicación en el ámbito educativo (Figura 4.3). El autor propone una espiral de acción compuesta por cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. Esta última fase da lugar a una nueva planificación que origina un nuevo ciclo. Su modelo se articula en un periodo de construcción (planificación y acción) y otro de reconstrucción (observación y reflexión) que constituyen un proceso organizado sobre dos dimensiones: una estratégica y otra organizativa.

Figura 4.3

Momentos de la investigación-acción de Kemmis (1989)

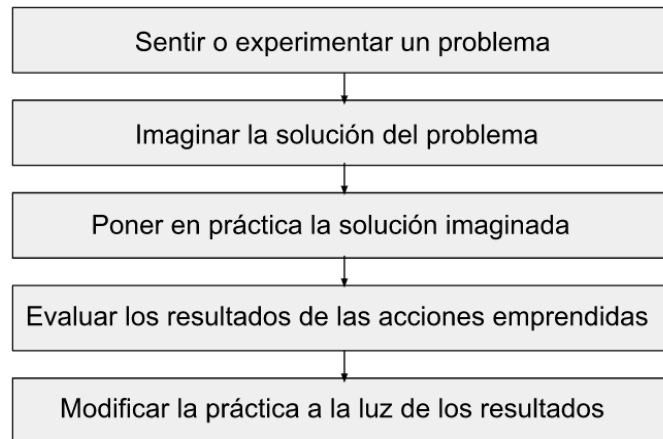


Fuente: Latorre (2003, p.36)

Otro modelo presentado por Latorre (2003), es la propuesta de Whitehead (1991) que consiste también en una espiral de ciclos, siguiendo cada uno los pasos siguientes (Figura 4.4).

Figura 4.4

Ciclo de la investigación-acción según Whitehead (1991)

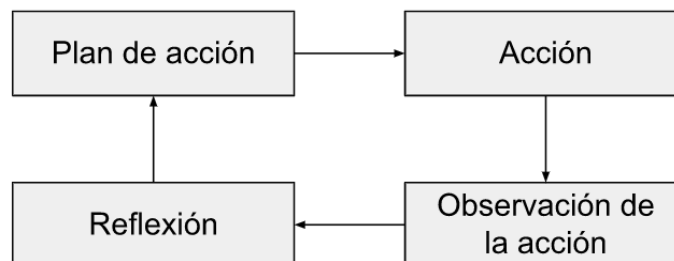


Fuente: Latorre (2003, p.38).

Latorre (2003), presenta un modelo de ciclo de la investigación-acción en cuatro fases: plan de acción, acción, observación de la acción, reflexión (Figura 4.5).

Figura 4.5

Ciclo de la investigación-acción según Latorre



Fuente: Latorre (2003, p.21)

Según Hernández et al. (2014), los diseños de la investigación-acción tienen tres fases esenciales que son observar, pensar y actuar; y se pueden representar con una configuración de cuatro ciclos en forma de espiral, cuyo último lleva a “un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción” (p. 498).

Estos cuatro ciclos son los siguientes:

Primer ciclo: identificar la problemática

Segundo ciclo: elaborar el plan

Tercer ciclo: implementar y evaluar el plan

Cuarto ciclo: realimentación

Otra propuesta más reciente es la de Bancayán y Vega (2020) que consideran que:

El modelo de investigación-acción se estructura en ciclos espirales con cinco momentos bien definidos en cada ciclo: determinación del problema, fase de reflexión inicial, fase de planificación, fase de acción y fase de reflexión, luego del cual se inicia nuevamente el proceso (p. 240).

4.2.1.4. Modalidades de investigación-acción

Latorre (2003) distingue tres modalidades de investigación-acción, evidenciadas por Carr y Kemmis (1988), detalladas en la siguiente Tabla 4.3.

Tabla 4.3

Modalidades de investigación-acción de Carr y Kemmis (1988)

Tipos de investigación- acción	Objetivos	Rol del investigador	Relación entre facilitador y participantes
1. Técnica	Efectividad, eficiencia de la práctica educativa. Desarrollo profesional.	Experto externo.	Cooptación (de los prácticos que dependen del facilitador)
2. Práctica	Como (1). La comprensión de los prácticos. La transformación de su conciencia.	Rol socrático, encarecer la participación y la autorreflexión.	Cooperación (consulta del proceso).
3. Emancipatoria	Como (2). Emancipación de los participantes de los dictados de la tradición, autodecepción, coerción. Su crítica de la sistematización burocrática. Transformación de la organización y del sistema educativo.	Moderador del proceso (igual responsabilidad compartida por los participantes).	Colaboración.

Fuente: Latorre (2003, p.31)

Tal y como lo comenta Latorre (2003), Carr y Kemmis (1988) estiman que la *emancipatoria* es la única modalidad que se podría considerar investigación-acción como tal, aunque otros autores como Zuber-Skerritt (1992) discrepan y dan por válidas cualquiera de los tres tipos de investigación-acción, ya que conllevan desarrollo profesional (p. 32).

Del mismo modo, Altamirano (2020) recuerda que Álvarez Gayou (2003) destaca tres perspectivas de la investigación-acción parecidas a las de Carr y Kemmis. La primera es la visión técnico-científica creada por Lewin: una secuenciación en espiral basada en una repetición de ciclos que permite la conceptualización y redefinición del problema una y otra vez. La segunda es la visión deliberativa: centrada en la interpretación humana, el comunicarse interactivamente, deliberar, negociar y describir detalladamente. La tercera consiste en la visión emancipadora: más allá de las propuestas de soluciones a los problemas o de mejora de los procesos, la investigación pretende originar un cambio social trascendente (pp.10-11).

En definitiva, la investigación-acción en educación, y más concretamente el profesor-investigador, aspira entonces a ofrecer pistas de mejora para los diferentes procesos que se presentan en el contexto educativo, con la finalidad de enriquecer su praxis. De acuerdo con Tejedor (2018), “la investigación en la acción pretende contribuir tanto a los intereses prácticos de las personas como a los objetivos de la ciencia social, integrando una colaboración dentro de un marco ético mutuamente aceptable” (p.317).

4.2.2. Concreción del diseño de investigación

En este apartado, se resume el proceso de investigación que se ha seguido, y se exponen las fases de investigación acción tal y como se aplican a nuestra investigación.

4.2.2.1. Proceso de investigación

La descripción del proceso de investigación queda sintetizada en la Figura 4.6 que se presenta a continuación.

Figura 4.6

Síntesis del proceso de investigación



Fuente: Elaboración propia

La primera fase de nuestro trabajo ha consistido en un diagnóstico: el planteamiento del problema de esta investigación, tras el cual hemos planteado hipótesis y objetivos de investigación. El problema que evocamos, los objetivos de investigación que planteamos y las hipótesis que emitimos, se basan en las siguientes premisas que se han visto anteriormente en el marco teórico:

- La necesidad de educar en valores está anclada en el sistema educativo actual. Ahora bien, se entiende que los valores se desarrollan a través del

contacto con los demás y permiten ajustar los comportamientos de las personas y emitir un juicio sobre las cosas para asegurar una vida armoniosa en sociedad y la constante mejora del ser humano (Expósito, 2020).

- La sostenibilidad, como una de las mayores preocupaciones de nuestra época, representa un reto común que necesita la participación de todos los agentes sociales para ser alcanzada, incluida la educación. La sostenibilidad se sustenta en un conjunto de valores universales que la educación ha de fomentar y desarrollar en los ciudadanos. Tanto es así que desde hace décadas, los programas oficiales de formación, así como las recomendaciones institucionales (como la UNESCO), instan el fomento de una Educación para el Desarrollo Sostenible. Al respecto, el Gobierno de España (2018) en su Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030 afirma:

El modo en que afrontamos los grandes retos que se nos presentan como país, como sociedad, como humanidad, no puede estar guiado por el miedo. Las respuestas deben estar basadas en los valores universales de la justicia, la igualdad, la solidaridad y los Derechos Humanos. Debemos y queremos dar una respuesta que ponga a las personas primero, cualquiera que sea su origen y condición; que respete nuestro planeta y los derechos de las generaciones futuras; que genere un progreso compartido, seguro y sostenible; que construya la paz y la justicia; que sea la de todos y de todas en alianza. La Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible, que el Gobierno de España ha asumido con entusiasmo y convencimiento, sintetizan esta respuesta (p.3).

- El cuento, por sus características, es un género literario que, desde sus orígenes hasta la actualidad, resulta particularmente apropiado como herramienta didáctica que se puede emplear en el aula de francés, lengua extranjera, por su capacidad para vehicular y transmitir valores.

El modelo que presentamos se enmarca en la necesidad de integrar la Educación para el Desarrollo Sostenible en las propuestas educativas que llevamos a la práctica. El postulado que hacemos, y que pretendemos comprobar, consiste en considerar la clase de francés, lengua extranjera como un espacio idóneo para llevar a cabo una EDS mediante una propuesta basada en cuentos de nueva creación. Con la finalidad de comprobar dichas hipótesis y alcanzar los objetivos, hemos optado por seguir una estrategia de indagación basada en la investigación-acción.

Para ello, hemos optado por abordar la EDS desde la Agenda 2030 y los ODS, hoja de ruta y marco actuales para la sostenibilidad desde el año de su aprobación en 2015. Más concretamente, nos basamos en el informe *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de Aprendizaje* publicado por la UNESCO en 2017.

Tras la primera fase de diagnóstico y planificación, se ha procedido a la elaboración del material didáctico para su posterior aplicación en el aula. Para poder crear y diseñar los cuentos y el conjunto del material correspondiente, nos hemos centrado en la temática de los cuentos y ODS integrados. La temática de los cuentos se ha elegido a partir de la programación inicial del docente de cada uno de los grupos. Cada aplicación se ha realizado a final del trimestre, con lo que los contenidos dados en las semanas previas a la puesta en práctica del modelo didáctico han sido decisivos a la hora de elegir el tema. A su vez, los ODS integrados en cada modelo se han seleccionado según su evidente vinculación con el tema.

Los cuentos que hemos creado pretenden contemplar tanto los elementos establecidos por los currículos para cada uno de los cursos de la aplicación, como la sostenibilidad a partir de la metodología propuesta en el informe *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de Aprendizaje* (2017) publicado por la UNESCO.

Para tal fin, los cuentos de nuestra propuesta se han diseñado teniendo en cuenta las relaciones curriculares pertinentes a partir de los elementos contemplados en los diferentes documentos siguientes:

- Decreto n.º198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Decreto n.º220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*, publicado en 2017 por la UNESCO.

Más concretamente, se ha establecido para cada aplicación del material elaborado su relación con los elementos siguientes:

- **Decretos**
 - Competencias clave
 - Objetivos de Etapa
 - Bloques de contenidos
 - Criterios de evaluación
 - Estándares de Aprendizaje evaluables
- **Sostenibilidad**
 - Competencias clave para la sostenibilidad
 - Objetivos de Desarrollo Sostenible
 - Objetivos de Aprendizaje específico de los ODS

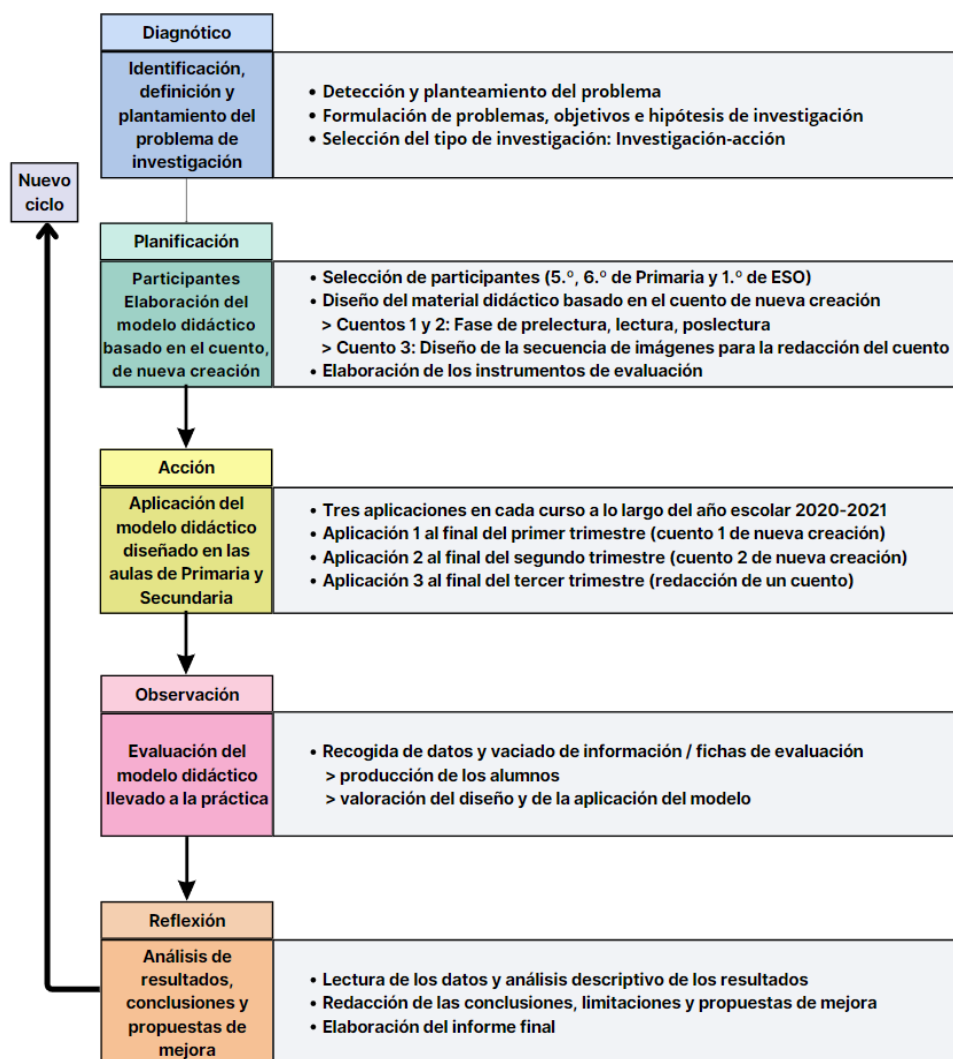
Las dos primeras aplicaciones de cada curso siguen las fases de prelectura, lectura y postlectura, y una misma estructura. Las presentaciones PowerPoint se han elaborado para trabajar la fase de prelectura, y los cuentos son los documentos de input de la fase de lectura. Para estas dos fases, unas fichas de actividades son propuestas para fomentar las competencias lingüísticas, o dicho de otro modo, los cuatro bloques de contenidos establecidos por el currículum de cada curso. En cuanto a la fase de postlectura, las actividades sugeridas facilitan no sólo el trabajo lingüístico del idioma francés, sino también la integración de los ODS mediante los cuales se contempla la EDS. La tercera aplicación consiste en la creación de un cuento por parte de los alumnos, a partir de una secuencia de imágenes.

También se han diseñado fichas para evaluar el modelo didáctico en cada una de sus aplicaciones. Para las dos primeras aplicaciones, se han establecido ítems a partir de la producción del alumnado en las actividades de las diferentes fases. Además, se ha establecido la relación entre dichos ítems y los criterios de evaluación, así como los estándares de aprendizaje evaluables pertinentes (fases de prelectura, lectura y postlectura), o con los ODS y ODA (fase de postlectura). Este trabajo preliminar ha permitido diseñar tablas de evaluación agrupando los ítems según los criterios de evaluación y estándares de aprendizajes evaluables contemplados. De esta manera, la lectura y análisis de los resultados se hace tanto por fase (prelectura, lectura, postlectura) como por bloque de contenidos para cada uno de los cuentos. En cuanto a la evaluación de la integración de la sostenibilidad, se han elaborado fichas con criterios relacionados con los ODA seleccionados, por cada ODS trabajado en la fase de postlectura. Para la tercera aplicación, se han elaborado rúbricas de evaluación cuyos criterios están directamente relacionados con criterios de evaluación asociados con el Bloque 4: producción de textos escritos.

A modo de resumen del desarrollo de nuestra investigación, la siguiente Figura 4.7 describe las fases de investigación-acción aplicadas a nuestra propuesta concreta.

Figura 4.7

Diseño del desarrollo de la investigación



Fuente: Elaboración propia

4.2.2.2. Contexto y participantes

Contexto

Al inicio del proceso de esta investigación, para poder llevar la propuesta a la práctica, nos pusimos en contacto con la Consejería de Educación, con el fin de obtener los permisos y autorizaciones pertinentes. Una vez conseguidos, nos

planteamos la pregunta de la elección de los centros en los que poder aplicar el modelo didáctico.

La idea inicial era llevar a cabo esta investigación en centros públicos de la Región de Murcia. Posteriormente, y dada la idiosincrasia del sistema educativo español que contempla los centros públicos, concertados y privados; pensamos que era preferible conocer también algún centro concertado o privado, que nos diese facilidades para llevar a cabo nuestra experiencia. Nos decantamos por un centro educativo concertado de la ciudad de Murcia, que también contempla la enseñanza de la etapa de Educación Secundaria. En efecto, optamos por dejar de pedir autorización a los centros privados, ya que, tras un primer contacto con dos de ellos en la ciudad de Murcia, nos encontramos con dificultades en cuanto a condiciones de implementación de nuestro modelo.

Además, cabe precisar que el curso 2020-2021, durante el cual se llevó a la práctica el modelo diseñado para esta investigación, fue marcado por las medidas impuestas y recomendadas a raíz de la Covid-19. En efecto, el desarrollo de las actividades educativas, en ese momento de recuperación y de intento de “vuelta a la normalidad”, debieron ceñirse a una serie de normas sanitarias. El diseño de nuestro modelo didáctico se realizó teniendo en cuenta las condiciones vigentes para evitar todo riesgo de contagio, como el mantenimiento de la distancia de seguridad o la mascarilla puesta tapando nariz y boca. Las propuestas procuraron limitar las actividades de producción oral y eludieron la necesidad de trabajar en grupo.

Por otra parte, el modelo didáctico diseñado no presenta adaptaciones de atención a la diversidad del alumnado. Las características de los participantes no requirieron adaptaciones específicas del modelo. Además de no contar en sus grupos con ningún alumno con necesidades especiales, los participantes de quinto de Educación Primaria cursan todos, la asignatura de francés por primera vez en este curso. Por lo tanto, el conjunto de participantes parte teóricamente del mismo punto de partida. Al no tener conocimientos previos sobre la asignatura nueva, el alumnado se enfrenta a las mismas dificultades. En cuanto a los grupos de sexto de Educación Primaria y de primero de la ESO, contaban respectivamente 3 y 2 alumnos con necesidades especiales. Sin embargo, ninguno de ellos daba clase de francés, sino

refuerzo de lengua, motivo por el cual la presentación del modelo didáctico de este trabajo de investigación no contempla adaptaciones.

En cuanto a las características de los centros, el establecimiento escolar en el cual se llevó a la práctica nuestro modelo didáctico con los participantes de etapa de Educación Primaria es un centro público situado en la zona oriental de la Región de Murcia. La mayoría del alumnado es de origen español y de familias cuyo nivel económico y sociocultural es de tipo medio.

El centro educativo en el que se realizó esta investigación con el alumnado de etapa de Educación Secundaria Obligatoria es un centro concertado, situado en la zona suroeste del centro de la ciudad de Murcia. La casi totalidad del alumnado es de origen español y de familias cuyo nivel económico y sociocultural es de tipo alto.

Participantes

La muestra que ha participado en esta investigación es por conveniencia. Según Hernández (2021), consiste en una muestra que “se elige de acuerdo con la conveniencia del investigador, le permite elegir de manera arbitraria cuántos participantes puede haber en el estudio” (p.2). Hernández et al. (2014) precisan que se tratan de muestras “formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (p.390).

Los participantes, gracias a los cuales se ha llevado a la práctica el modelo didáctico elaborado en el marco de esta investigación, son alumnos de francés, de quinto y sexto de Educación Primaria y primero de la ESO. Corresponden a los primeros años de estudio del idioma, cuyo nivel oscila entre el pre A1 y el A1 tal y como lo establece el MCERL.

La muestra de participantes está formada por dos grupos de cada curso, sumando un total de 136 participantes, y cuya composición queda reflejada en la siguiente Tabla 4.4.

Tabla 4.4

Participantes de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria

Curso	Total
Quinto de Primaria	50
Sexto de Primaria	36
Primero de ESO	50
Total	136

Fuente: Elaboración propia

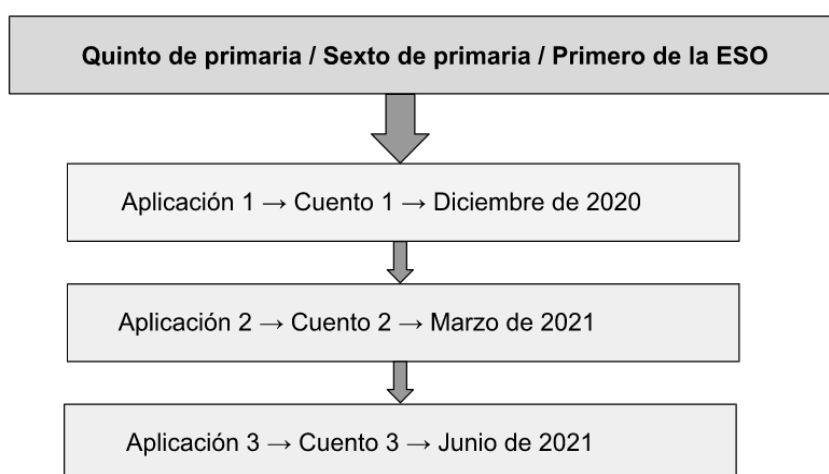
4.2.2.3. Cronograma y temporalización de la aplicación didáctica

La aplicación del modelo didáctico diseñado se realizó en tres momentos distintos, uno al final de cada trimestre del curso 2020-2021.

La siguiente Figura 4.8 muestra el cronograma de las diferentes aplicaciones del modelo didáctico diseñado.

Figura 4.8

Cronograma de las tres aplicaciones del modelo didáctico



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la temporalización correspondiente a cada una de las aplicaciones, queda recogida en la siguiente Tabla 4.5.

Tabla 4.5*Temporalización de las aplicaciones del modelo didáctico*

Curso y aplicación		Temporalización
5. ^o Prim.	Cuento 1	2 sesiones de 45 minutos
	Cuento 2	2 sesiones de 45 minutos
	Cuento 3	2 sesiones de 45 minutos
6. ^o Prim.	Cuento 1	2 sesiones de 45 minutos
	Cuento 2	2 sesiones de 45 minutos
	Cuento 3	2 sesiones de 45 minutos
1. ^o ESO.	Cuento 1	2 sesiones de 55 minutos
	Cuento 2	2 sesiones de 55 minutos
	Cuento 3	1 sesión de 55 minutos

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 5. DESCRIPCIÓN DE LA ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DEL MODELO DIDÁCTICO

*Chaque difficulté rencontrée
doit être l'occasion d'un nouveau progrès.*

Pierre de Coubertin

INTRODUCCIÓN

Este capítulo 5, es el segundo que forma el Marco Metodológico, y se denomina *Descripción de la elaboración y aplicación del modelo didáctico*. Consta de dos apartados.

En el primero, se establecen las relaciones curriculares que sustentan la propuesta didáctica que se presenta en este trabajo. En cada subapartado, se desarrolla la vinculación del modelo didáctico con un elemento curricular, basada en las leyes educativas vigentes en el momento de la investigación, así como en los elementos descritos por las recomendaciones de la UNESCO relativas a la Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

El segundo apartado presenta el diseño del modelo didáctico elaborado, así como las diferentes fases de su aplicación en los diferentes cursos.

5.1. Elementos curriculares del modelo didáctico

5.1.1. Objetivos

Los objetivos implicados en nuestra propuesta son de diferente índole. Presentamos, a continuación, los objetivos de etapa implicados en la propuesta didáctica. Además, cabe señalar que hemos optado por presentar las competencias clave desarrolladas con el modelo didáctico en este apartado por la estrecha vinculación que tienen con los objetivos de etapa, aspecto que se comenta a continuación.

5.1.1.1. Objetivos de etapa y competencias clave

Los objetivos de etapa de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato son objetivos que el alumnado tiene que alcanzar al finalizar la etapa en cuestión. Se tienen que desarrollar de manera interdisciplinar en todas las materias del currículo de cada etapa. Además, en el punto 1 de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, se estipula que “las competencias clave deberán estar estrechamente vinculadas a los objetivos definidos para la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato” (p. 6989). Así pues, aunque se detallen de forma pormenorizada en el apartado siguiente las competencias desarrolladas en el modelo didáctico que hemos diseñado, hemos optado por establecer ahora la relación entre los objetivos de etapa y las competencias clave.

Como ya se ha señalado, el presente modelo didáctico se adapta a las leyes educativas vigentes en el momento de su aplicación, la LOMCE. Por lo tanto, las competencias clave a tener en cuenta son las formuladas para las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria:

1. Comunicación lingüística (CL).

2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT).
3. Competencia digital (CD).
4. Aprender a aprender (AA).
5. Competencias sociales y cívicas (CSC).
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE).
7. Conciencia y expresiones culturales (CEC).

El Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, estipula que “la Educación Primaria ha de contribuir a la consecución de las competencias a través de las distintas áreas”(p.33057), al igual que el Decreto 220/2015, de 2 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, establece que “la Educación Secundaria Obligatoria ha de contribuir a la consecución de las competencias a través de las distintas materias” (p. 30732). Por lo tanto, el modelo didáctico propuesto para el área de francés fomenta el desarrollo de dichas competencias clave. La siguiente Tabla 5.1 recoge los objetivos de etapa de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria implicados en nuestro modelo y su relación con las competencias clave.

Tabla 5.1

Vinculación entre objetivos de etapa implicados en los cuentos de Primaria y Secundaria con las competencias clave

Objetivos de etapa Primaria	Competencias clave
a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.	CSC
b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.	AA, SIEE,
d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.	CSC
f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.	CL
g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.	CMCT

Objetivos de etapa Primaria	Competencias clave
h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.	CMCT, CSC, CEC
i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.	CD
j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.	CD, CEC
m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.	CSC
Objetivos de etapa Educación Secundaria Obligatoria	Competencias clave
d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.	CSC
e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.	CD
f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.	CMCT
g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.	AA, SIEE
i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.	CL
j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.	CEC
l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.	CEC

Fuente: Elaboración propia

Los objetivos de etapa incorporados en cada aplicación quedan plasmados en el apartado siguiente, concretamente, en las fichas didácticas de cada cuento, así como en las diferentes tablas en las que se describen las actividades de cada cuento. De forma sintética, la siguiente Tabla 5.2 muestra los objetivos de etapa y las correspondientes competencias clave desarrolladas en los diferentes cuentos de nuestro modelo.

Tabla 5.2

Objetivos de etapa y competencias clave desarrolladas en el modelo didáctico

Curso y aplicación	Objetivos de etapa	Competencias clave
5º Prim.	Cuento 1	a, b, d, f, g, h, m CL, CMCT, AA, CSC, SIEE, CEC
	Cuento 2	a, b, d, f, h, m CL, AA, CSC, SIEE, CEC

Curso y aplicación	Objetivos de etapa	Competencias clave
Cuento 3	b, f, i, j	CL, CD, AA, SIEE, CEC
6º Prim.	Cuento 1	a, b, d, f, g, h, m
	Cuento 2	a, b, d, f, h, m
	Cuento 3	b, f, i, j
	Cuento 3	b, f, i, j
1º ESO.	Cuento 1	d, f, g, i, l
	Cuento 2	d, f, g, i, l
	Cuento 3	e, g, i, j, l

Fuente: Elaboración propia

5.1.1.2. Objetivos de Desarrollo Sostenible y Objetivos de aprendizaje de los ODS

Igualmente, se integra la sostenibilidad en las fases de postlectura de las dos primeras aplicaciones mediante los ODS, más específicamente con los ODA concretados para cada uno de ellos.

Se muestra en la siguiente Tabla 5.3 los ODS y ODA específicos integrados en los diferentes cuentos de las dos primeras aplicaciones. En el cuento de la primera aplicación destinado al alumnado de quinto de Educación Primaria, se integra el *ODS 4. Educación de calidad*, y sus respectivos ODA cognitivo 3 y ODA conductual 1. El cuento de la segunda aplicación incluye el *ODS 5. Igualdad de género* y sus respectivos ODA socioemocional 1 y ODA socioemocional 2.

En quinto de Educación Primaria, se integran dos ODA específicos de un único ODS por cada cuento, tanto en la primera como en la segunda aplicación. En sexto de Educación Primaria, cada uno de los cuentos contempla cuatro ODA específicos de dos ODS. Por fin, y siguiendo con una progresión gradual según el nivel del alumnado, los cuentos de primero de la ESO incorporan respectivamente tres ODS. El primer cuento comprende cuatro ODA y el segundo cinco ODA.

Tabla 5.3

ODS y sus ODA integrados en las dos primeras aplicaciones

Cuento	ODS	Objetivos de aprendizaje específicos de los ODS
Quinto de Educación Primaria		
1	4	<p><i>ODA cognitivo 3:</i> El/la alumno/a sabe sobre la desigualdad en el acceso y la consecución de educación, particularmente entre niñas y niños en áreas rurales, así como sobre las razones de la falta de acceso equitativo a las oportunidades de educación de calidad y de aprendizaje a lo largo de la vida.</p> <p><i>ODA conductual 1:</i> El/la alumno/a es capaz de contribuir para facilitar e implementar educación de calidad para todos, la EDS y enfoques relacionados en distintos niveles.</p>
2	5	<p><i>ODA socioemocional 1:</i> El/la alumno/a es capaz de reconocer y cuestionar la percepción tradicional de los roles de género desde una perspectiva crítica, a la vez que respeta el anclaje cultural.</p> <p><i>ODA socioemocional 2:</i> El/la alumno/a es capaz de identificar y denunciar todas las formas de discriminación de género y debatir los beneficios del empoderamiento pleno de todos los géneros.</p>
Sexto de Educación Primaria		
1	4	<p><i>ODA cognitivo 3:</i> El/la alumno/a sabe sobre la desigualdad en el acceso y la consecución de educación, particularmente entre niñas y niños en áreas rurales, así como sobre las razones de la falta de acceso equitativo a las oportunidades de educación de calidad y de aprendizaje a lo largo de la vida.</p> <p><i>ODA socioemocional 1:</i> El/la alumno/a es capaz de crear conciencia sobre la importancia de la educación de calidad para todos, un enfoque humanístico y holístico a la educación, la EDS y enfoques relacionados.</p> <p><i>ODA conductual 1:</i> El/la alumno/a es capaz de contribuir para facilitar e implementar educación de calidad para todos, la EDS y enfoques relacionados en distintos niveles</p>
	5	<p><i>ODA cognitivo 2:</i> El/la alumno/a comprende los derechos básicos de las mujeres y las niñas, incluido su derecho a no sufrir explotación ni violencia y sus derechos reproductivos</p>
2	2	<p><i>ODA socioemocional 3:</i> El/la alumno/a es capaz de crear una visión para un mundo sin hambre ni malnutrición.</p> <p><i>ODA socioemocional 4:</i> El/la alumno/a es capaz de reflexionar sobre sus propios valores y de lidiar con actitudes, estrategias y valores distintos en relación a la lucha contra el hambre y la malnutrición y la promoción de la agricultura sostenible.</p> <p><i>ODA socioemocional 5:</i> El/la alumno/a es capaz de sentir empatía, responsabilidad y solidaridad por y con la gente que sufre de hambre y malnutrición.</p>
	10	<p><i>ODA socioemocional 4:</i> El/la alumno/a se vuelve consciente de las desigualdades a su alrededor y en el mundo, y es capaz de reconocer sus consecuencias problemáticas.</p>
Primero de ESO		
	3	<p><i>ODA socioemocional 4:</i> El/la alumno/a es capaz de idear una visión holística de una vida sana y bienestar, y de explicar los valores, creencias y actitudes relacionados.</p>
1	9	<p><i>ODA conductual 2:</i> El/la alumno/a es capaz de evaluar distintas formas de industrialización y comparar su resiliencia.</p>
	11	<p><i>ODA cognitivo 1:</i> El/la alumno/a comprende las necesidades humanas físicas, sociales y psicológicas básicas, y es capaz de identificar cómo estas necesidades se abordan actualmente en sus propios asentamientos físicos urbanos, periurbanos y rurales.</p> <p><i>ODA socioemocional 3:</i> El/la alumno/a es capaz de reflexionar sobre su región en el desarrollo de su propia identidad, y comprende los roles que los entornos natural, social y técnico han tenido en la formación de su identidad y de su cultura.</p>
2	8	<p><i>ODA socioemocional 1:</i> El/la alumno/a es capaz de discutir críticamente los modelos económicos y las visiones de futuro de la economía y la sociedad, y de hablar de estos en esferas públicas.</p> <p><i>ODA socioemocional 4:</i> El/la alumno/a es capaz de identificar sus derechos individuales y clarificar sus necesidades y valores en relación al trabajo.</p> <p><i>ODA socioemocional 5:</i> El/la alumno/a es capaz de idear una visión y planes para su vida económica personal de acuerdo con un análisis de sus competencias y contextos.</p>
	9	<p><i>ODA conductual 2:</i> El/la alumno/a es capaz de evaluar distintas formas de industrialización y comparar su resiliencia.</p>

Cuento	ODS	Objetivos de aprendizaje específicos de los ODS
11		ODA <i>cognitivo 1</i> : El/la alumno/a comprende las necesidades humanas físicas, sociales y psicológicas básicas, y es capaz de identificar cómo estas necesidades se abordan actualmente en sus propios asentamientos físicos urbanos, periurbanos y rurales.

Fuente: Elaboración propia

5.1.1.3. Objetivos didácticos

Por otra parte, el material concebido para esta aplicación pretende alcanzar unos objetivos didácticos (Tabla 5.4). Algunos de ellos están relacionados con el aprendizaje de la lengua francesa, otros están relacionados con los ODS y sus respectivos ODA. A continuación, se presentan los objetivos de aprendizaje indicando su relación con las competencias en comunicación lingüística lengua francesa o con los ODS.

Tabla 5.4

Objetivos didácticos de los cuentos aplicados en cada curso

Curso y aplicación	Objetivos didácticos
5º Prim.	Cuento 1 <ol style="list-style-type: none"> 1) Formular una presentación de sí mismo y de otra persona de forma sencilla 2) Conocer los números ordinales de 0 a 6 3) Identificar el léxico relativo al material escolar y las estaciones del año/el tiempo 4) Saber sobre las razones de la falta de acceso equitativo a las oportunidades de educación de calidad y de aprendizaje a lo largo de la vida 5) Contribuir para facilitar e implementar educación de calidad para todos
	Cuento 2 <ol style="list-style-type: none"> 1) Conocer los nombres de los miembros de la familia 2) Conocer el nombre de algunas profesiones 3) Describir físicamente a alguien y a sí mismo 4) Conocer el léxico relativo a las partes del cuerpo 5) Reconocer y cuestionar la percepción tradicional de los roles de género desde una perspectiva crítica 6) Reflexionar sobre su propia identidad de género y los roles de género 7) Debatir los beneficios del empoderamiento pleno de todos los géneros
	Cuento 3 <ol style="list-style-type: none"> 1) Redactar un cuento digital utilizando la plataforma <i>Book Creator</i> 2) Escribir frases sencillas empleando un léxico elemental memorizado 3) Escribir frases sencillas empleando estructuras gramaticales sencillas memorizadas
6º Prim.	Cuento 1 <ol style="list-style-type: none"> 1) Formular una presentación de sí mismo y de otra persona de forma sencilla 2) Conocer el nombre de las asignaturas del colegio 3) Identificar léxico relativo a las partes de la casa 4) Asociar la hora de un reloj a su expresión en una oración 5) Saber sobre la desigualdad en el acceso y la consecución de educación así como sobre las razones de la falta de acceso equitativo a las oportunidades de educación de calidad y de aprendizaje a lo largo de la vida 6) Crear conciencia sobre la importancia de la educación de calidad para todos, un enfoque humanístico y holístico a la educación 7) Contribuir para facilitar e implementar educación de calidad para todos 8) Comprender los derechos básicos de las mujeres y las niñas

Curso y aplicación	Objetivos didácticos
Cuento 2	<ol style="list-style-type: none"> 1) Conocer el léxico relativo a los nombres de profesiones 2) Identificar los momentos del día 3) Conocer el nombre de las comidas del día y de alimentos 4) Expresar una cantidad indeterminada de alimentos (partitivo) 5) Crear una visión para un mundo sin hambre ni malnutrición 6) Reflexionar sobre sus propios valores y de lidiar con actitudes, estrategias y valores distintos en relación a la lucha contra el hambre y la malnutrición 7) Sentir empatía, responsabilidad y solidaridad por y con la gente que sufre de hambre y malnutrición 8) Volverse consciente de las desigualdades a su alrededor y en el mundo
Cuento 3	<ol style="list-style-type: none"> 1) Redactar un cuento digital utilizando la plataforma <i>Book Creator</i> 2) Escribir frases sencillas empleando un léxico elemental memorizado 3) Escribir frases sencillas empleando estructuras gramaticales sencillas memorizadas 4) Escribir frases sencillas empleando conectores básicos memorizados
Cuento 1	<ol style="list-style-type: none"> 1) Reconocer informaciones relativas a la presentación de alguien 2) Conocer el léxico relativo al nombre de los comercios 3) Expresar el tiempo que hace 4) Expresar la cercanía o lejanía de un lugar 5) Idear una visión holística de una vida sana y bienestar, y de explicar los valores, creencias y actitudes relacionados 6) Evaluar distintas formas de industrialización y comparar su resiliencia 7) Comprender las necesidades humanas físicas, sociales y psicológicas básicas, y es capaz de identificar cómo estas necesidades se abordan actualmente en sus propios asentamientos físicos urbanos, periurbanos y rurales 8) Reflexionar sobre su región en el desarrollo de su propia identidad, y comprender los roles que los entornos natural, social y técnico han tenido en la formación de su identidad y de su cultura
1º ESO.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Conocer los nombres de profesiones 2) Identificar léxico relativo a la naturaleza 3) Aprender la formación del femenino de algunos sustantivos 4) Discutir críticamente los modelos económicos y las visiones de futuro de la economía y la sociedad, y de hablar de estos en esferas públicas. 5) Identificar sus derechos individuales y clarificar sus necesidades y valores en relación al trabajo. 6) Idear una visión y planes para su vida económica personal de acuerdo con un análisis de sus competencias y contextos. 7) Evaluar distintas formas de industrialización y comparar su resiliencia. 8) Comprender las necesidades humanas físicas, sociales y psicológicas básicas, y es capaz de identificar cómo estas necesidades se abordan actualmente en sus propios asentamientos físicos urbanos, periurbanos y rurales.
Cuento 3	<ol style="list-style-type: none"> 1) Redactar un cuento digital utilizando la plataforma <i>Book Creator</i> 2) Escribir frases sencillas empleando un léxico elemental memorizado 3) Escribir frases sencillas empleando estructuras gramaticales sencillas memorizadas 4) Escribir frases sencillas empleando conectores básicos

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, se aprecia que los objetivos didácticos planteados en los diferentes cuentos son objetivos asociados a las competencias en comunicación lingüística en idioma francés o con los ODS. Para los dos primeros cuentos de cada curso, los primeros objetivos desarrollan las competencias en comunicación lingüística y los últimos se refieren a los ODS. En cuanto al tercer cuento de cada curso, todos los objetivos didácticos son de naturaleza lingüística, ya que se trata de una aplicación en la que no se ha integrado la sostenibilidad. Cabe precisar que el primer objetivo de la tercera aplicación de cada curso está relacionado con el manejo de la herramienta digital *Book Creator* para producir un texto escrito en francés. Es el motivo por el cual se ha optado por clasificarlo como objetivo didáctico lingüístico, para distinguirlo de

los objetivos relacionados con los ODS. La siguiente Tabla 5.5 muestra la relación de los objetivos didácticos anteriormente presentados y numerados con la comunicación lingüística en francés y con la sostenibilidad a través de los ODS.

Tabla 5.5

Relación de los objetivos didácticos del modelo didáctico con la comunicación lingüística y los ODS

Curso y aplicación		Objetivos didácticos lingüísticos	Objetivos didácticos ODS
5.º Prim	Cuento 1	1, 2, 3	4, 5
	Cuento 2	1, 2, 3	4, 5, 6
	Cuento 3	(1), 2, 3	
6.º Prim	Cuento 1	1, 2, 3, 4	5, 6, 7, 8
	Cuento 2	1, 2, 3, 4	5, 6, 7, 8
	Cuento 3	(1), 2, 3, 4	
1.º ESO	Cuento 1	1, 2, 3, 4	5, 6, 7, 8
	Cuento 2	1, 2, 3	4, 5, 6, 7, 8
	Cuento 3	(1), 2, 3, 4	

Fuente: Elaboración propia

Así pues, los objetivos planteados en el modelo didáctico son de índole y de concreción varias. La siguiente Tabla 5.6 muestra una síntesis para cada cuento de sus objetivos didácticos relacionados con la comunicación lingüística en francés o con la sostenibilidad (con sus números correspondientes), los ODS y sus ODA respectivos, así como los objetivos de etapa (con sus letras correspondientes) incluidos en el modelo didáctico.

Tabla 5.6

Objetivos didácticos, ODS y objetivos de etapa del modelo didáctico

Curso y aplicación	Objetivos didácticos		ODS - ODA	OE	
	lingüísticos	sostenibilidad			
5º Prim.	Cuento 1	1, 2, 3	4, 5	ODS 4. ODA cognitivo 3, conductual 1	a, b, d, f, g, h, m
	Cuento 2	1, 2, 3	4, 5, 6	ODS 5. ODA socioemocional 1, socioemocional 2	a, b, d, f, h, m
	Cuento 3	1, 2, 3			b, f, i, j

Curso y aplicación	Objetivos didácticos		ODS - ODA	OE	
	lingüísticos	sostenibilidad			
6º Prim.	Cuento 1	1, 2, 3,	4, 5, 6, 7	ODS 4. ODA cognitivo 3, socioemocional 1, conductual 1 ODS 5. ODA cognitivo 2	a, b, d, f, g, h, m
	Cuento 2	1, 2, 3, 4	5, 6, 7, 8	ODS 2. ODA socioemocional 3, socioemocional 4, socioemocional 5 ODS 10. ODA socioemocional 4	a, b, d, f, h, m
	Cuento 3	(1), 2, 3, 4			b, f, i, j
1º ESO.	Cuento 1	(1), 2, 3, 4	5, 6, 7, 8	ODS 3. ODA socioemocional 4 ODS 9. ODA conductual 2 ODS 11. ODA cognitivo 1, socioemocional 3	d, f, g, i, l
	Cuento 2	1, 2, 3	4, 5, 6, 7, 8	ODS 8. ODA socioemocional 1, socioemocional 4, socioemocional 5 ODS 9. ODA conductual 2 ODS 11. ODA cognitivo 1	d, f, g, i, l
	Cuento 3	(1), 2, 3, 4			e, g, i, j, l

Fuente: Elaboración propia

5.1.2. Competencias

Competencias clave LOMCE

Ya se ha relacionado las competencias clave con los objetivos de etapa por su estrecha relación en la Tabla 5.2. Pero, además de las competencias clave anteriormente indicadas, se consideran competencias de otra índole, tales como las competencias clave para la sostenibilidad.

5.1.2.1. Competencias clave para la sostenibilidad

Recordamos que, en el marco de la Educación para los ODS, las ocho competencias transversales para la sostenibilidad (UNESCO, 2017, p.10) son:

- 1) Competencia de pensamiento sistémico (CPS)
- 2) Competencia de anticipación (CA_n)
- 3) Competencia normativa (CN)

- 4) Competencia estratégica (CEs)
- 5) Competencia de colaboración (CC)
- 6) Competencia de pensamiento crítico (CPC)
- 7) Competencia de autoconciencia (CAu)
- 8) Competencia integrada de resolución de problemas (CIRP)

Como ya se ha visto anteriormente, la integración de la sostenibilidad se ha realizado en cada curso mediante las dos primeras aplicaciones. Más concretamente, las competencias clave para la sostenibilidad que se fomentan en cada cuento quedan plasmadas en la siguiente Tabla 5.7.

Tabla 5.7

Competencias clave para la sostenibilidad fomentadas en el modelo didáctico

Curso y aplicación		Competencias clave para la sostenibilidad
5.º Prim	Cuento 1	CPS, CC, CPC, CIRP
	Cuento 2	CPS, CAn, CN, CPC, CAu
6.º Prim	Cuento 1	CPS, CN, CPC, CAu, CIRP
	Cuento 2	CPS, CEs, CPC, CIRP
1.º ESO	Cuento 1	CPS, CAn, CC, CPC, CAu
	Cuento 2	CPS, CAn, CPC, CAu

Fuente: Elaboración propia

5.1.2.2. Competencias comunicativas

Se puede definir la competencia comunicativa “como un compendio de saberes, capacidades, habilidades o aptitudes que participan en la producción de la convivencia y las relaciones interpersonales e intergrupales” (Esquivel y Azahuanche, 2021,p.435), y según el MCERL (2002), la competencia comunicativa tiene tres componentes diferentes, a saber, las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas.

Se comenta en este apartado la medida en que se manifiestan esas facetas de la competencia comunicativa en el modelo didáctico propuesto.

Las competencias lingüísticas:

Se fomentan mediante los recursos empleados y las actividades diseñadas la competencia léxica y ortográfica, la competencia gramatical y semántica así como la competencia fonológica en lengua francesa, ya que su redacción está íntegramente en lengua francesa.

Las competencias sociolingüísticas:

Se entiende que la competencia sociolingüística “comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (MCERL, 2002, p.116). Se ve reflejada en los cuentos a través de los saludos, la presentación personal, el registro informal (el tutear), o con el vocabulario propio del país de origen del protagonista del cuento.

Las competencias pragmáticas:

El MCERL (2002), indica que:

Las competencias pragmáticas se refieren al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes:

- se organizan, se estructuran y se ordenan («competencia discursiva»);
- se utilizan para realizar funciones comunicativas («competencia funcional»);
- se secuencian según esquemas de interacción y de transacción («competencia organizativa») (p.120).

En este sentido, el modelo didáctico propuesto fomenta:

- la competencia discursiva tanto por el medio oral como por el medio escrito, desarrollada mediante la presentación y realización de modelos de oraciones en lengua francesa.

- las competencias funcional y organizativa, desarrolladas mediante la expresión oral o escrita en lengua francesa, la formulación de respuestas a una pregunta o la elaboración de un relato corto propio.

El conjunto de esas competencias comunicativas en lengua francesa se desarrolla por medio de las destrezas siguientes: comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita en las dos primeras aplicaciones de cada curso. Una vez comentadas las competencias comunicativas, nos referiremos a ellas para los tres cursos concretando sus cuatro dimensiones: comprensión oral (CO), producción oral (PO), comprensión escrita (CE), producción escrita (PE). Por otra parte, las competencias lingüísticas desarrolladas se relacionan estrechamente con los cuatro bloques de contenidos establecidos por el currículum (apartado 1.2.3.).

5.1.2.3. Competencia cultural

Según Puren (2014), cinco componentes organizan la competencia cultural:

- la co-culturalidad, relativa a la creación de una co-cultura de acción común,
- la pluriculturalidad, relativa a las normas actitudinales y comportamentales aprobadas por todos,
- la interculturalidad, relativa a la capacidad de distanciarse de su propia cultura y a la interpretación de la cultura ajena,
- la metaculturalidad, relativa al conocimiento de la cultura extranjera,
- la transculturalidad, relativa a los valores universales compartidos más allá de los valores específicos.

Siguiendo el inventario de componentes de la competencia cultural de Puren (2014), el modelo didáctico que se propone abarca cada uno de estos componentes. A continuación, se ofrecen los elementos de los cuentos que fomentan el desarrollo de la competencia cultural, y, más concretamente, de sus componentes.

- el componente metacultural

En el segundo cuento destinado a los alumnos de quinto curso de Educación Primaria, se ha introducido como léxico el nombre de una danza tradicional de Níger (“Le tendé”). En el segundo cuento destinado al sexto curso de Educación Primaria, aparece el nombre de platos típicos del mismo país (“l’alloco”, “le rizjollof”, “les massas”) en relación con el vocabulario de la alimentación. En cuanto a primero de la ESO, podemos mencionar los nombres de pila de Vietnam que llevan algunos personajes (Tao, May, Cam, Công, Hoa, Hanh), así como el nombre de un baile folclórico de Vietnam (“la xoe”) del segundo cuento.

➤ el componente intercultural

En las fases de postlectura, el trabajo relacionado con los ODS se plantea desde una reflexión a partir de la situación presentada en el cuento o desde la valoración de la situación en la que se encuentra uno mismo con respecto a la del protagonista del cuento. En este sentido, se fomenta la reflexión crítica sobre las normas aceptadas por uno mismo y sobre las presentadas en los cuentos desde la realidad del otro.

➤ Los componentes transcultural, pluricultural y co-cultural

La Agenda 2030, a través de los ODS y las metas que fija a nivel internacional, se enmarca en esas dimensiones transcultural, pluricultural y co-cultural. Pretende conseguir, mediante un esfuerzo común a nivel mundial, que los países (y sus habitantes) lleguen a desarrollar e integrar valores ligados a la sostenibilidad del mundo. Asimismo, la intención de incorporar la EDS a través de los ODS en el modelo didáctico se inscribe dentro de una perspectiva transcultural, pluricultural y co-cultural.

En definitiva, la siguiente Tabla 5.8 recoge a modo de síntesis las competencias en comunicación lingüística, las competencias clave establecidas por el currículum, los componentes de la competencia cultural (indicadas en la tabla con los diferentes prefijos –co, -pluri, -inter, -meta y –trans), así como las competencias clave para la sostenibilidad desarrolladas en los tres cuentos de los diferentes cursos.

Tabla 5.8

Competencias desarrolladas en el modelo didáctico diseñado

Curso y aplicación	Competencia en comunicación lingüística					Competencias clave						Competencia cultural					Competencias clave sostenibilidad									
	CO	PO	CE	PE	CL	CMCT	CD	AA	CSC	SIEE	CEC	co-	pluri-	inter-	meta-	trans-	CPS	CAn	CN	CEs	CC	CPC	CAu	CIRP		
5º Prim.	Cuento 1	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x		x	x					x	x		x	
	Cuento 2	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x				x	x		
	Cuento 3				x	x		x	x		x	x														
6º Prim.	Cuento 1	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x		x	x		x			x	x		x	
	Cuento 2	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x			x			x		x	
	Cuento 3				x	x		x	x		x	x														
1º ESO.	Cuento 1	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x		x	x				x	x		x		
	Cuento 2	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x					x		x	
	Cuento 3				x	x		x	x		x	x														

Fuente: Elaboración propia

5.1.3. Contenidos

Según el Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (p. 33057), y el Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (p. 30731), se entienden los contenidos como el “conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen a la adquisición de las competencias y al logro de los objetivos de la etapa educativa” .

Para el área de francés, segunda lengua extranjera, los contenidos se desglosan según cuatro bloques:

Bloque 1: Comprensión de textos orales

Bloque 2: Producción de textos orales

Bloque 3: Comprensión de textos escritos

Bloque 4: Producción de textos escritos, expresión e interacción

La propuesta didáctica que se ha diseñado fomenta el desarrollo de los cuatro bloques de contenidos establecidos por el currículo de Educación Primaria, así como por el currículum de Educación Secundaria Obligatoria. Además, se han integrado en el modelo propuesto contenidos relativos a la sostenibilidad a través de los ODS. Asimismo, los cuatro bloques de contenidos se desarrollan en las dos primeras aplicaciones de cada curso, mientras que la tercera aplicación se centra en el cuarto bloque de contenidos. En cuanto al contenido correspondiente a la sostenibilidad; se trata de una selección de ODS presentes en la fase de postlectura de las dos primeras aplicaciones de cada curso. La elección de los ODS para cada aplicación se ha realizado según la temática abordada en el cuento de la aplicación en cuestión. Los cuentos 1 y 2 destinados al alumnado de quinto de Educación Primaria incluyen un ODS cada uno (el ODS 4 y el ODS 5 respectivamente), los destinados al alumnado de sexto de Educación Primaria, dos ODS cada uno (los ODS 4 y 5, así como los ODS 2 y 10 respectivamente), y en cuanto a los cuentos destinados al alumnado de primero de la ESO, incluyen tres ODS cada uno (los ODS 3, 9 y 11 por una parte y los ODS 8, 9, y 11 por otra parte).

La siguiente Tabla 5.9 plasma los bloques de contenidos y los ODS integrados en las diferentes aplicaciones de la propuesta didáctica de este trabajo.

Tabla 5.9

Contenidos de cada aplicación del modelo didáctico

Curso y aplicación	Bloques de contenidos	ODS
5.º Prim	Cuento 1	Bloques 1, 2, 3 y 4
	Cuento 2	Bloques 1, 2, 3 y 4
	Cuento 3	Bloque 4
6.º Prim	Cuento 1	Bloques 1, 2, 3 y 4
	Cuento 2	Bloques 1, 2, 3 y 4
	Cuento 3	Bloque 4
1.º ESO	Cuento 1	Bloques 1, 2, 3 y 4
	Cuento 2	Bloques 1, 2, 3 y 4
	Cuento 3	Bloque 4

Fuente: Elaboración propia

5.2. Diseño de los cuentos y fases de desarrollo

Antes de presentar el material específico elaborado para cada curso, se especifican a continuación las propiedades comunes a todos los cuentos en cuanto al diseño se refiere. Asimismo, se explican las consideraciones que se han tenido en cuenta a la hora de concebir el modelo didáctico.

5.2.1. Consideraciones generales sobre el diseño del modelo

Los cuentos que se han concebido son de elaboración propia, con el fin de ajustarse a los objetivos planteados y a las necesidades específicas de este trabajo de investigación. Para el diseño de los cuentos, se ha utilizado el programa *Canva*, una herramienta de diseño gráfico en línea de uso gratuito. El software, además de no ser de pago, ofrece una interfaz intuitiva que permite realizar unas infografías de calidad sin necesidad de tener conocimientos informáticos avanzados. La mayoría de las ilustraciones de los cuentos provienen del mismo programa o se han producido gracias a las opciones de diseño que la propia herramienta ofrece. Cuando no se ha encontrado un elemento que se quería incluir, se ha recurrido a la página web *Freepik*; un banco de imágenes que da acceso a ilustraciones libres de derecho.

En cuanto a la trama de los cuentos, gira en torno a dos protagonistas. La protagonista de los cuentos planteados para los cursos quinto y sexto de Educación Primaria se llama Maya y es de Níger. En los cuentos aplicados en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, el protagonista se llama Pepito y vive en Vietnam. La elección del origen de los protagonistas se basa en los siguientes criterios:

- ser países relacionados con la francofonía,
- favorecer un enfoque cultural de la enseñanza de la lengua francesa,
- posibilitar la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el modelo didáctico.

En cuanto a los nombres de los protagonistas, se ha optado por no dar nombres “típicos” del país de origen del personaje principal por dos motivos:

- evitar los estereotipos vinculados con los nombres y la nacionalidad.

- facilitar la identificación de los alumnos con el personaje.

Sin embargo, por la dimensión cultural en la que se inscriben los cuentos y por el afán de dotar de coherencia los materiales, los personajes secundarios llevan nombres autóctonos.

Para las dos primeras aplicaciones, se han elaborado cuentos poniendo en valor varios factores, tanto formales (color, tamaño de letras, información de identificación), como de contenido (elementos temáticos, léxicos y gramaticales).

Por lo que a estética se refiere, tanto el diseño gráfico del soporte como las historias ideadas persiguen ajustarse a su interés. Con la intención de presentar un material que resultara atractivo, se han cuidado los detalles visuales, de tal manera que las ilustraciones aparecieran agradables, coloridas y facilitaran el acceso al sentido del texto. La siguiente Figura 5.1 muestra un ejemplo del diseño de la portada de uno de los cuentos.

Figura 5.1

Ejemplo de portada de los cuentos



Se puede apreciar el título en letras grandes y mayúsculas de color naranja, a la protagonista en posición central, así como unos datos personales sencillos que la presentan (nombre, edad y país). Al tratarse de un país que el alumnado de Educación Primaria puede desconocer (Níger), se ha localizado de forma gráfica, gracias a unos mapas del mundo y de África con flechas y círculos de color rojo. Para los cuentos destinados a los alumnos de primero de la ESO, se ha elegido el color azul, pero la misma estructura para presentar el protagonista y su país de origen.

A la hora de definir la elaboración de los cuentos, también se han considerado los elementos temáticos, léxicos y gramaticales previamente trabajados en el aula. Se han priorizado los contenidos trabajados a lo largo de las semanas inmediatamente anteriores a la aplicación para facilitar la implementación con respecto a la programación inicial del docente. La propuesta se integra entonces dentro del plan de trabajo establecido por las docentes que han aceptado llevar al aula el modelo. Las diferentes aplicaciones del material elaborado para esta investigación corresponden entonces a un soporte adicional a lo previsto por el docente que hace las veces de trabajo complementario y de refuerzo a lo que el alumnado ya ha estudiado previamente. En la siguiente Tabla 5.10 aparecen los títulos de los diferentes cuentos diseñados, así como los temas principales abordados en ellos.

Tabla 5.10

Títulos y campos lexicales abordados en los cuentos

Curso y aplicación	Título del cuento	Campos lexicales abordados	
5 ^o Prim.	cuento 1	<i>Une école pour Maya</i>	El material escolar, las estaciones y el tiempo
	cuento 2	<i>La famille de Maya</i>	La familia, la descripción física y las profesiones
6 ^o Prim.	cuento 1	<i>L'école de Maya</i>	Las asignaturas y las partes de la casa
	cuento 2	<i>La journée de Maya</i>	Las comidas y la alimentación
1 ^o ESO	cuento 1	<i>La ville de Pepito</i>	Los comercios, las estaciones y el tiempo
	cuento 2	<i>Pepito et les métiers</i>	Las profesiones y los entornos naturales

Igualmente, conocimientos correspondientes a cursos anteriores de forma integrada, en su caso, son constituyentes de la dificultad global del material que describimos a continuación.

En cuanto al grado de dificultad de la redacción de los relatos, contempla la edad, así como el nivel del alumnado a quien va dirigido. Tanto la elección de los temas como la complejidad de las formulaciones de las oraciones, las estructuras sintácticas y léxicas empleadas tienen en cuenta el nivel inicial del alumnado y los objetivos que se pretenden alcanzar. Ya se ha visto anteriormente que el número de ODS integrados en las propuestas aumenta según el nivel de cada curso (Tabla 5.9),

y ocurre lo mismo en el diseño de los cuentos, cuantitativa y cualitativamente. En efecto, los textos redactados respetan algunas características lingüísticas adaptadas a cada curso y la longitud del documento es gradual, con un ajuste del número de palabras adaptado al nivel de los participantes. Para el curso quinto de Educación Primaria, las 110 palabras del primer cuento y las 154 palabras del segundo suman un total de 264 palabras. En sexto de Educación Primaria, el modelo suma un total de 397 palabras con 182 palabras en el primer cuento y 215 en el segundo. En cuanto al grupo de primero de la ESO, la propuesta suma un total de 408 palabras entre el primer cuento y el segundo que tienen respectivamente 205 y 203 palabras. Los ejemplos de oraciones siguientes sacados del primer cuento de cada curso ilustran el grado de dificultad de estas:

Ejemplo del grado de dificultad en el cuento *Une école pour Maya* (curso quinto de Educación Primaria)

- *L'école commence en septembre. C'est l'été. Il y a du soleil.*

Se utilizan frases cortas, simples y aisladas que siguen la estructura sujeto-verbo-complemento y que presentan elementos sintácticos usuales (presentativo *c'est*, verbo impersonal *il y a* ...).

Ejemplo del grado de dificultad en el cuento *L'école de Maya* (curso sexto de Educación Primaria):

- *Maya est une jeune africaine de onze ans. Elle habite dans un petit village du Niger avec ses parents et ses sept frères.*

Se cuenta el relato en tercera persona del singular y las frases son algo más complejas por la presencia de preposiciones tales como *de*, *dans*, *avec*, por ejemplo.

Ejemplo del grado de dificultad en el cuento *La ville de Pepito* (primer curso de ESO):

- *Je vais te présenter ma vie au Vietnam. Dans ma ville, il y a peu de commerces. [...] Il n'y a pas de pharmacie pour les médicaments.*

Además de las preposiciones (*au, dans, pour*), se puede destacar la presencia de adjetivos posesivos (*ma*), de adverbio de cantidad (*peu de*), de la negación (*il n'y a pas*).

A continuación, se presentan con más detalles las diferentes aplicaciones del modelo didáctico y sus fases de desarrollo para cada uno de los cursos. Además de la elaboración de los cuentos, también se han preparado fichas de actividades para poder trabajar sus contenidos que contemplan el fomento de las cuatro destrezas; aspecto más desarrollado en el apartado 1.2.2.2. Los cuentos de la primera aplicación cuentan con tres fichas; una correspondiente a cada una de las fases de prelectura, lectura y postlectura. En cuanto a los cuentos de la segunda aplicación, son dos fichas (lectura y postlectura), ya que las actividades correspondientes a la fase de prelectura son de producción oral. Para la tercera aplicación, se han diseñado páginas con ilustraciones y sin texto para que el alumnado las pudiera completar y así elaborar su propio cuento. El programa empleado para ello ha sido *Book Creator*, una herramienta descargable gratuita que permite crear libros digitales.

5.2.2. Diseño y aplicación del modelo didáctico por curso

Las dos primeras aplicaciones de cada curso siguen la cronología de las fases metodológicas empleadas, prelectura, lectura y postlectura. Se describe el material elaborado y el desarrollo de estas fases. Las tablas que se incluyen en esta parte describen las diferentes actividades diseñadas en cada una de las fases. Para cada actividad, se estipula el tipo de actividad (Tipo act.) según la tipología de Valcárcel y Verdú (1992), las competencias clave desarrolladas (C.C), los objetivos didácticos (O.D) y los bloques de contenidos relacionados (B.C) así como el tiempo de realización estimado. El capítulo siguiente expone con más detalles la evaluación del modelo pero se indican igualmente, en dichas tablas, los criterios de evaluación (C.Ev) así como los estándares de aprendizaje evaluables (E.A.E) relacionados.

En cuanto a la tercera aplicación, se presenta el diseño propuesto a los diferentes grupos para la redacción de su propio cuento digital. Para tal fin, se han diseñado con el programa *Book Creator*, una herramienta descargable gratuita, páginas con ilustraciones y sin texto para que el alumnado las pudiera completar y

así elaborar su propio cuento. La aplicación permite crear libros digitales de forma sencilla. Se ha elegido la opción de *Book Creator* por su fácil manejo y la sencillez de su interfaz, la cual es muy intuitiva. Para poder llevar a cabo esta tercera parte de la investigación, se ha duplicado “la plantilla” ilustrada en formato Epub tantas veces como el número de alumnos participantes. Se ha creado una cuenta para las docentes, con el fin de poder guardar las diferentes copias en la opción biblioteca de la aplicación *Book Creator*. Tras descargar el programa, los alumnos entran con la cuenta creada y acceden a su archivo para poder modificarlo.

Las diferentes etapas del proceso de preparación y elaboración del cuento fueron las siguientes:

- Se elaboran las ilustraciones de los cuentos con la aplicación *Book Creator*
- Se descargan los cuentos en formato e-pub.
- Se crea una cuenta para las docentes.
- Se guardan tantas copias duplicadas de los cuentos como alumnos en la pestaña *biblioteca* de la aplicación en las cuentas de las docentes.
- Previamente descargado, los alumnos entran con la cuenta de la docente y acceden a su copia duplicada.
- Se modifican las diferentes copias para elaborar los cuentos.
- Se guardan las creaciones en la misma aplicación *Book Creator*.

5.2.2.1. Diseño y aplicación del modelo quinto de Educación Primaria

5.2.2.1.1. Cuento 1: Une école pour Maya

A continuación, se presenta el conjunto del material elaborado (Anexos 1 a 5) para llevar a la práctica el primer cuento destinado a los alumnos de quinto de Primaria *Une école pour Maya* durante dos sesiones de 45 minutos.

5.2.2.1.1. Fase de prelectura

La fase de prelectura del cuento *Une école pour Maya* pretende proporcionar a los alumnos predisposiciones favorables a la lectura posterior del cuento. Esta fase pretende presentar a Maya, la protagonista. Para ello, hemos creado una presentación PowerPoint de cuatro viñetas (Figura 5.2).

Figura 5.2

Fase de prelectura Une école pour Maya. PowerPoint



En esta presentación, los datos personales de Maya están reflejados en frases redactadas, lo cual ofrece un modelado de lengua para presentarse mediante estructuras lingüísticas sencillas. En la primera viñeta, la protagonista saluda (“coucou”), indica su nombre (Maya) y su género (“une fille”). En la segunda, da su edad (“11 ans”) y su fecha de nacimiento (“le 9 septembre”) antes de precisar su continente (“l’Afrique”) y país de residencia (“le Niger”) en la tercera viñeta. Por fin, en la última, Maya se despide (“Bisous”, “à bientôt”, “au revoir”). Las ilustraciones que acompañan el texto son un apoyo visual que tiene la finalidad de facilitar la comprensión de este y acompañar al docente en su explicación. En efecto, se ve, al principio, a Maya saludar con la mano, un calendario y una tarta de cumpleaños con velas indicando la edad, una infografía que sitúa geográficamente África y Níger y, al final, emoticonos que reflejan el beso y el saludo de despedida. La siguiente Tabla 5.11 presenta la actividad realizada a partir del PowerPoint.

Tabla 5.11

Fase de prelectura Une école pour Maya. PowerPoint

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 0	Contextualización / Modelado de lengua	f	CL	/	1, 3	/	/	5 min

El PowerPoint se expone y explica en clase para presentar a la protagonista del cuento creado para la siguiente fase de lectura. Ofrece una contextualización (identidad y origen del personaje), así como modelos de oraciones en lengua francesa para presentarse (*je m'appelle, je suis, j'ai, j'habite*), además de incluir fórmulas para saludar y despedirse (*coucou, bisous, à bientôt, aurevoir*).

Por otra parte, esta etapa de prelectura cuenta con una ficha de tres actividades (Figura 5.3) para poder trabajar el contenido relacionado con la presentación.

Figura 5.3

Fase de prelectura Une école pour Maya. Ficha de actividades

MAYA

1- Regarde les étiquettes. Complète la fiche de Maya.

LE 09 SEPTEMBRE 11 ANS LE NIGER MAYA

PRÉNOM: _____
ÂGE: _____
DATE D'ANNIVERSAIRE: _____
PAYS: _____

2- Lis les questions. Réponds.

Et toi, comment tu t'appelles ?
Quelle est ta date d'anniversaire ?
Tu habites dans quel pays ?

3- Complète les phrases.

Je m'appelle _____
Mon anniversaire est le _____
Mon pays est l' _____

A continuación, se describen en la Tabla 5.12 las tres actividades de la ficha correspondiente a la fase de prelectura y se indica, para cada una de ellas, el tipo de actividad, los objetivos de etapa y las competencias clave asociadas desarrolladas, los objetivos didácticos asociados, los bloques de contenidos trabajados, los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables del currículum relacionados, así como el tiempo empleado estimado para su realización.

Tabla 5.12

Fase de prelectura Une école pour Maya. Descripción de las actividades

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 1	Identificación / Copiado	f	CL	1	3, 4	3.b, 4.a	3.6, 4.2	5 min

La primera actividad es un formulario sobre los datos personales de la Maya que los alumnos tienen que completar. Se trata de identificar y copiar el dato correcto en el apartado adecuado del formulario (*prénom, âge, date d'anniversaire, pays*) con la ayuda de etiquetas (*le 9 septembre, 11 ans, le Niger, Maya*).

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 2	Reconstrucción de diálogo	f	CL	1	2	2.c	2.6	5 min

El alumnado tiene que relacionar los datos de Maya con los suyos e invita a los alumnos a que expresen oralmente las mismas informaciones personales, más concretamente el nombre, la fecha de cumpleaños y el país de residencia. Para ello, se les formula las preguntas siguientes:

- *Et toi, comment tu t'appelles?*
- *Quelle est ta date d'anniversaire?*
- *Tu habites dans quel pays?*

El PowerPoint ofrece modelos de oraciones mediante la presentación de Maya para poder contestar a estas preguntas.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 3	Preguntas-respuestas abiertas	f	CL	1	4	4.b	4.1	5 min

Con el modelo de la presentación hecha por algunos alumnos en la actividad anterior, la tercera actividad presenta frases inacabadas, en las cuales hay que expresar por escrito esta vez, de forma individual con sus datos personales (nombre, fecha de cumpleaños, país).

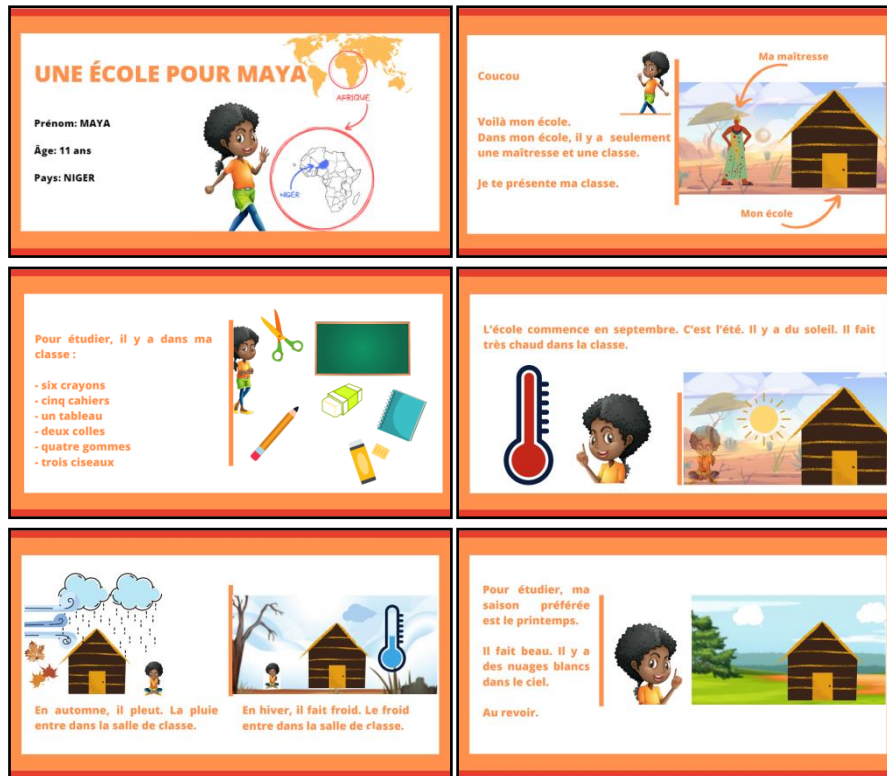
Después de esta primera fase de prelectura, la fase de lectura consiste en la exposición del cuento *Une école pour Maya* estimada en veinte minutos, y en la realización de una ficha de actividades en treinta minutos. Presentamos, a continuación, el cuento y la ficha de actividades que hemos diseñado para esta fase de lectura.

5.2.2.1.1.2. Fase de lectura

El cuento *Une école pour Maya* (Figura 5.4) diseñado con la aplicación *Canva* se ha generado posteriormente en formato PDF para permitir su proyección en clase. Cuenta con seis páginas y suma un total de 110 palabras.

Figura 5.4

Fase de lectura. Cuento Une école pour Maya

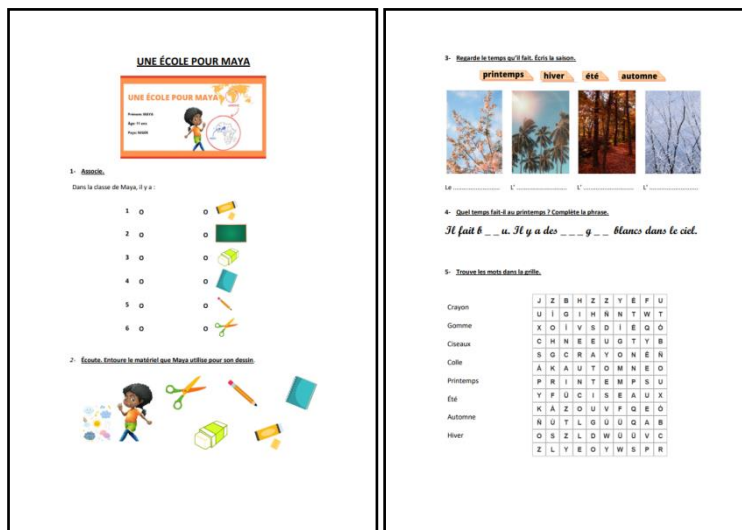


Las imágenes seleccionadas ilustran los contenidos del cuento. Hemos recurrido a un sistema de flechas en las dos primeras páginas para recalcar algunas palabras de vocabulario y esclarecer su significado. En el cuento, Maya presenta su escuela y el material del que dispone para estudiar. Además, Maya explica por qué le gusta estudiar o no según las estaciones y el tiempo que hace. El relato se ha escrito con léxico relacionado con la escuela y el material escolar (“école”, “maîtresse”, “classe”, “étudier”, “crayons”, “cahiers”, “tableau”, “colles”, “gommes”, “ciseaux”), así como el tiempo y las estaciones (“printemps”, “été”, “automne”, “hiver”, “soleil”, “chaud”, “pluie”, “nuages”, “ciel”). Además, se introducen estructuras gramaticales como “il y a”, “il fait + chaud/froid/beau”.

La ficha de actividades asociada a la lectura del cuento que hemos preparado (Figura 5.5) se compone de dos páginas y cuentan con un total de cinco actividades.

Figura 5.5

Fase de lectura Une école pour Maya. Ficha de actividades



En la siguiente Tabla 5.13, se describen las cinco actividades de la ficha correspondiente a la fase de lectura y también se indica, para cada una de ellas, el tipo de actividad, las competencias clave y lingüísticas desarrolladas, los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables del currículum relacionados, así como el tiempo empleado estimado para su realización.

Tabla 5.13

Fase de lectura Une école pour Maya. Descripción de las actividades

Actividad	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 0	Exposición de una narración	f, i	CL, CEC	/	1, 3	/	/	15 min

El cuento se proyecta en clase y la lectura se hace de forma lenta, vocalizando, y recurriendo al apoyo visual que presenta el cuento para facilitar y asegurar la comprensión de la narración por parte de los alumnos.

Actividad	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 1	Transferencia de información	f, g	CL, CMCT	2	3	3.a	3.1	5 min

La primera actividad consiste en unir los números con el material escolar correspondiente. Los números escritos en letras en el cuento aparecen en cifra en la ficha de actividad y, del mismo modo, el material escolar aparece en dibujo cuando estaba la palabra escrita en el cuento. Se espera del alumnado que pueda transferir la información, reconociendo así los números en cifras y escritos, así como los dibujos y el nombre de los objetos relativos al material escolar para indicar las cantidades del mismo disponible en la escuela de Maya, tal y como se refleja en el cuento.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 2	Identificación	f	CL	3	1	1.c	1.1	5 min

La segunda actividad consiste en una comprensión oral. El texto oral propuesto, que el docente lee dos veces en voz alta, despacio y vocalizando, es el siguiente:

J'adore dessiner. J'utilise un cahier, un crayon et une gomme. Regarde mon dessin ! Il est magnifique ! (Me encanta dibujar. Uso una libreta, un lápiz y una goma. ¡Mira mi dibujo! Es magnífico!)

Entre las ilustraciones sugeridas, se espera que el alumnado tenga que discriminar el léxico relativo al material escolar que está escuchando y rodee los dibujos del cuaderno, del lápiz y de la goma.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 3	Ejercicio estructural no mecánico / Copiado	f, h	CL, CMCT	3	3, 4	3.a, 4.a	3.1, 4.2	5 min

La tercera actividad invita al alumnado a que reconozca las formas escritas del nombre de las estaciones del año y las relacione con las ilustraciones correspondientes y las copie adecuadamente. El nombre de las estaciones en lengua francesa aparece en las etiquetas sugeridas por la dificultad que requiere un trabajo sobre su grafía como las tildes (été), las letras que no se pronuncian (la "m" de automne), la h muda (hiver) o las nasales (printemps).

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 4	Reconstrucción de narración	f	CL	3	4	4.a	4.2	5 min

La cuarta actividad presenta una frase del cuento, pero incompleta, en la cual faltan letras en un par de palabras relativas al tiempo (*beau* y *nuages*).

Il fait b _ _ u. Il y a des _ _ _ g _ _ blancs dans le ciel.

El docente vuelve a enseñar la página del cuento en la que se encuentra la frase. Tapa la frase pero deja la ilustración visible para que los alumnos dispongan de un apoyo visual para completar la frase.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 5	Juego	f	CL	3	4	4.a	4.2	10 min

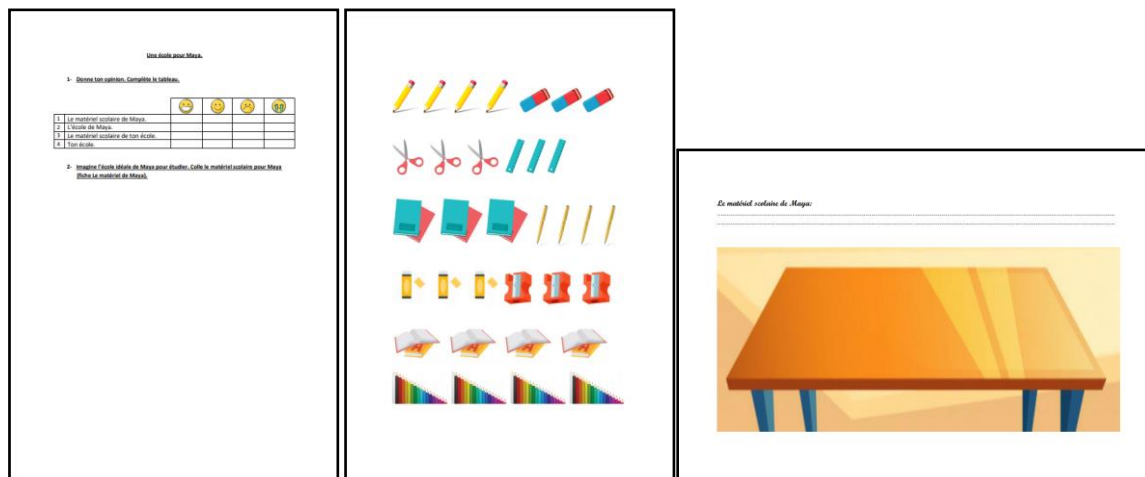
La quinta y última actividad es un juego, más concretamente una sopa de letras, en la que hay que buscar ocho palabras relativas al tiempo y al material escolar. Ha sido generada a partir de la aplicación web 2.0 *LearningApps* para que el alumnado pueda afianzar, de manera lúdica, la grafía de términos relativos a las estaciones y al material escolar. Asimismo, el alumnado tiene que distinguir y reconocer las palabras *crayon, gomme, ciseaux, colle, printemps, été, automne, hiver* entre las letras de la tabla.

5.2.2.1.1.3. Fase de postlectura

Para la fase de postlectura del cuento *Une école pour Maya*, proponemos una ficha de tres páginas con dos actividades (Figura 5.6) que incluyen contenidos lingüísticos en lengua francesa, así como contenidos relacionados con la sostenibilidad.

Figura 5.6

Fase de postlectura Une école pour Maya. Fichas de actividades



Se integra la sostenibilidad mediante el objetivo de desarrollo sostenible 4, *ODS 4 Educación de calidad*, más concretamente dos de sus objetivos de aprendizaje específicos. El ODS 4 está relacionado de manera estrecha con los contenidos trabajados en las fases de prelectura y lectura anteriores. Los dos objetivos de aprendizaje del ODS 4 seleccionados son los siguientes:

ODA Cognitivo 3: El/la alumno/a sabe sobre la desigualdad en el acceso y la consecución de educación, particularmente entre niñas y niños en áreas rurales, así como sobre las razones de la falta de acceso equitativo a las oportunidades de educación de calidad y de aprendizaje a lo largo de la vida.

ODA Conductual 1: El/la alumno/a es capaz de contribuir para facilitar e implementar educación de calidad para todos, la EDS y enfoques relacionados en distintos niveles.

La siguiente Tabla 5.14 describe las actividades de esta fase de postlectura con las mismas especificaciones que las actividades de las fases de prelectura y lectura, así como la integración de los objetivos de aprendizaje cognitivo 3 y conductual 1 del ODS 4.

Tabla 5.14

Fase de postlectura Une école pour Maya. Descripción de las actividades

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 1	Preguntas-respuestas abiertas	a, b, d, f	CL, AA, CSC, SIEE	4	/	/	/	5 min

Se le propone al alumnado completar un cuestionario, en el cual refleja su punto de vista a partir de lo narrado en el cuento y su experiencia personal, en cuanto a la escuela (la de Maya y la suya) y el material escolar (el de Maya y el suyo). Se trata de manifestar una opinión mediante una escala representada por caras que expresan emociones diferentes: cara muy sonriente, sonriente, triste, muy triste.

Los cuatro ítems propuestos son los siguientes:

- El material escolar de Maya
- La escuela de Maya
- El material escolar de tu escuela
- Tu escuela

Esta actividad está directamente vinculada con el ODA cognitivo 3, ya que el alumnado a través de sus respuestas, valora las diferencias y desigualdades que ha podido observar entre su experiencia y la de la protagonista del cuento en cuanto a acceso a la escuela y al material escolar para estudiar.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 2	Composición escrita / Informe	b, f, m	CL, AA, CSC, SIEE	2, 3, 5	2, 3, 4	2.c, 3.a, 4.b	2.5, 3.1, 4.2	20 min

En un segundo momento, el alumnado tiene que proponer otra escuela para los niños y las niñas de Níger como Maya, mediante el acceso al material escolar. Para ello, dispone de una ficha con un pupitre dibujado, así como de etiquetas con material escolar para recortar. Tras un tiempo de preparación individual, se trata de redactar la propuesta de material que se ha hecho para Maya, indicando de manera escrita el material y su cantidad. El docente anima a que algunos alumnos presenten oralmente su trabajo y corrige la pronunciación.

Esta actividad está relacionada con el ODA conductual 1, ya que el alumnado presenta un modelo de escuela para otros.

A modo de conclusión, la siguiente Tabla 5.15 plasma una síntesis de los diferentes elementos curriculares implicados en la aplicación del cuento, *Une école pour Maya*, y un resumen de las diferentes fases de su desarrollo.

Tabla 5.15

Síntesis curricular Une école pour Maya

Cuento: <i>Une école pour Maya</i>						
Área	francés	Justificación:				
Nivel	5.º Prim	→ Acercamiento a la lengua francesa mediante un texto literario sencillo.				
Temporalización	2 sesiones de 45 min	→ Vinculación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4) → Enfoque cultural del modelo didáctico.				
Competencias						
Competencias comunicativas: CO, PO, CE, PE						
Competencias clave: CL, CMCT, AA, CSC, SIEE, CEC						
Competencia cultural: co-,pluri-, inter- y transcultural.						
Competencias clave para la sostenibilidad: CPS, CC, CPC, CIRP						
Objetivos didácticos						
1) Formular una presentación de sí mismo y de otra persona de forma sencilla						
2) Conocer los números ordinales de 0 a 6						
3) Conocer el léxico relativo al material escolar y las estaciones del año/el tiempo						
4) Saber sobre las razones de la falta de acceso equitativo a las oportunidades de educación de calidad y de aprendizaje a lo largo de la vida						
5) Contribuir para facilitar e implementar educación de calidad para todos						
Contenidos						
Los saludos / la presentación / Los números de cero a seis / Las estaciones del año / El material escolar / ODS 4: Educación de calidad.						
Léxico: los números de 0 a 6, las estaciones del año: printemps, été, automne, hiver, el tiempo: chaud, froid, pluie, nuage, etc., el material escolar: crayon, colle, cahier, libre, etc.						
Gramática: Expresión de la presentación: Je m'appelle / Mon anniversaire est le / Monpays est..., expresión de la cantidad: Il y a + número + objeto, expresión de las estaciones y del tiempo: Il/Ilfait/Il y a du, des + tiempo, En + estación						
Fonética: integrada						
Material y recursos						
Pizarra digital / proyector						
Presentación Powerpoint (prelectura)						
El cuento <i>Une école pour Maya</i> (formato pdf - imprimible/proyectable)						
Fichas de actividades (prelectura, lectura, postlectura)						
Desarrollo, actividades y relación curricular						
fase metodo.	Tipo de actividad	O.D	B.C	O.E	C.C	ODS/C.C.Sost
Prelectura	0.Contextualización / Modelado de lengua	/	1, 3	f	CL	
	1. Identificación / Copiado	1	3, 4	f	CL	
	2. Reconstrucción de diálogo	1	2	f	CL	
	3. Preguntas-respuestas abiertas	1	4	f	CL	
Lectura	0.Exposición de una narración	/	1, 3	f, j	CL, CEC	
	1. Transferencia de información	2	3	f, g	CL, CMCT	
	2. Identificación	3	1	f,	CL	
	3. Ejercicio estructural no mecánico / Copiado	3	3, 4	f, h	CL, CMCT	
	4. Reconstrucción de narración	3	4	f	CL	
	5. Juego	3	3	f	CL	
Poslectura	1. Preguntas-respuestas abiertas	4	3	a, b, d, f	CL, AA, CSC, SIEE	ODS: 4
	2. Preparación / Composición escrita / Informe	2, 3, 5	3, 2	b, f, m	CL, AA, CSC, SIEE	C.C.Sost: CPS, CC, CPC, CIRP

5.2.2.1.2. Cuento 2: La famille de Maya

El segundo cuento creado destinado al alumnado de quinto de Educación Primaria se titula *La famille de Maya*, y se presentan, a continuación, sus materiales (Anexos 6 a 9) y sus fases de desarrollo, prelectura, lectura y postlectura, desarrolladas durante dos sesiones de 45 minutos.

5.2.2.1.2.1. Fase de prelectura

Esta fase de prelectura tiene la finalidad de presentar los temas del cuento (la familia y las profesiones), activar los conocimientos previos del alumnado y despertar su curiosidad de cara a la posterior lectura del cuento. Tras una presentación PowerPoint de dos viñetas (Figura 5.7) se proponen dos actividades orales.

Figura 5.7

Fase de prelectura La famille de Maya. PowerPoint



En la primera viñeta, se ve una ilustración de una familia tradicional con personas de tres generaciones diferentes, junto con las siguientes preguntas: ¿Qué es? ¿A quién ves? En la segunda viñeta, aparece Maya y unos miembros de su familia, más concretamente su padre, su tía, su abuela y su primo. En un bocadillo, Maya reta a los alumnos a que adivinen la profesión de cada uno de ellos. La siguiente Tabla 5.16 describe las dos actividades de esta fase de prelectura.

Tabla 5.16

Fase de prelectura La famille de Maya. Descripción de las actividades

Actividades	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
1 y 2	Contextualización / lluvia de ideas	f	CL	1, 2	2	2.c	2.6	10 min

A partir de la ilustración de la familia propuesta en la primera diapositiva, se pregunta al grupo clase lo que ve. De esta manera, se movilizan los conocimientos previos relacionados con el léxico relativo a la familia y se contextualiza temáticamente el contenido del cuento. Las dos preguntas sugeridas ¿Qué es? y ¿a quién ves? permiten evocar las palabras *la famille, le fils, la fille, l'enfant, le père, la mère, le grand-père, la grand-mère*. En la segunda diapositiva, Maya sugiere al grupo clase que emita hipótesis sobre la profesión que ejerce cada uno de los cuatro miembros de su familia que aparecen (*su padre, su tía, su abuela y su primo*). Al igual que la actividad anterior, la finalidad de esta actividad es la de movilizar los conocimientos previos relacionados con el léxico relativo a las profesiones e introducir otro tema del cuento: las profesiones.

Tras estas dos actividades de la fase de prelectura, la fase de lectura consiste en la exposición del cuento *La famille de Maya* en un tiempo estimado de quince minutos y en la realización de su ficha de actividades. La lectura se hace de forma lenta, vocalizando, y recurriendo al apoyo visual que presenta el cuento para facilitar y asegurar la comprensión de la narración por parte de los alumnos. A continuación, presentamos el material diseñado y el desarrollo de la fase de lectura.

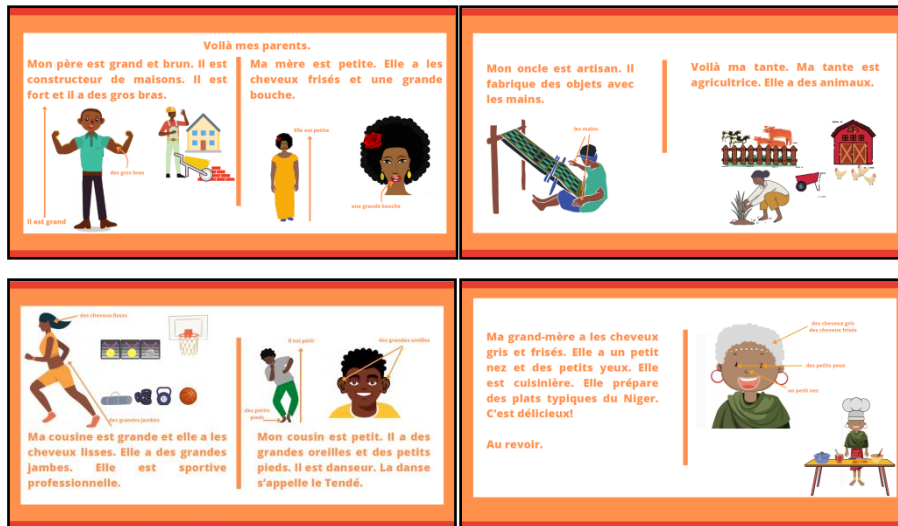
5.2.2.1.2.2. Fase de lectura

El cuento *La famille de Maya* que hemos creado tiene seis páginas y suma un total de 154 palabras. La siguiente Figura 5.8 presenta el diseño del cuento *La famille de Maya*.

Figura 5.8

Fase de lectura. Cuento La famille de Maya





En el cuento, Maya se describe físicamente y presenta a diferentes miembros de su familia, a saber, su padre, su madre, su tío, su tía, su prima, su primo y su abuela. Para cada uno de ellos, Maya presenta la descripción física, la profesión o las dos cosas de los miembros de su familia. El léxico empleado en la redacción del cuento está relacionado con las partes del cuerpo (“cheveux”, “yeux”, “bras”, “bouche”, “mains”, “jambes”, “oreilles”, “pieds”, “nez”) las profesiones (“constructeur de maison”, “artisan”, “agricultrice”, “sportive professionnelle”, “danseur”, “cuisinière”) en masculino y en femenino según el género de la persona que ejerce la actividad en cuestión. Además, se introducen algunos adjetivos calificativos usuales relativos a la descripción física (“petit”, “grand”, “fort”, “brun”, “frisés”). Asimismo, de forma integrada e implícita, se incluye la concordancia en género y en número de los sustantivos y adjetivos. Además, el baile “le tendé”, una danza de Níger, que baila el primode Maya constituye un componente cultural. La ficha de actividades correspondiente a la fase de lectura (Figura 5.9) se compone de tres páginas, las cuales tienen seis actividades descritas en la siguiente Tabla 5.17.

Figura 5.9

Fase de lectura *La famille de Maya. Fiche de activités*

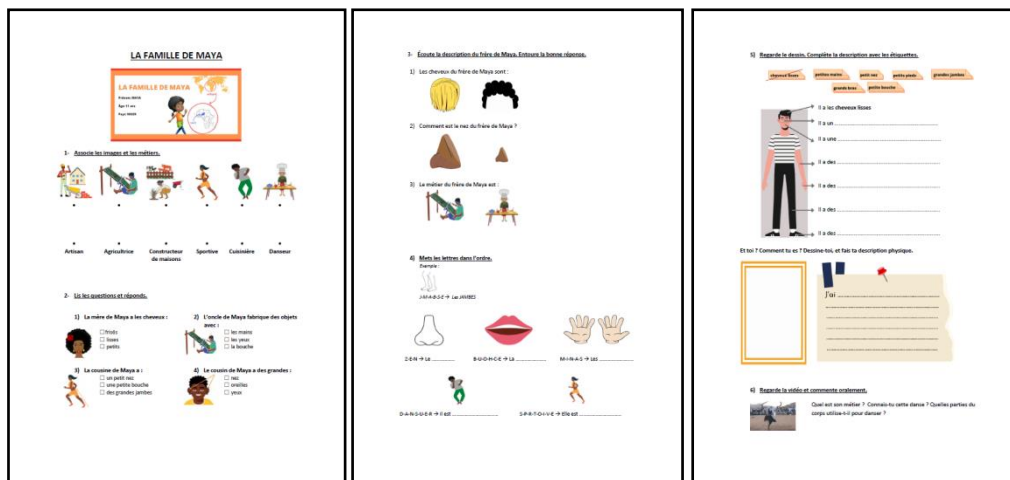


Tabla 5.17

Fase de lectura *La famille de Maya. Descripción de las actividades*

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 0	Exposición de una narración	f, i	CL, CEC	/	1, 3	/	/	15 min

El cuento se proyecta en clase y la lectura se hace de forma lenta, vocalizando, y recurriendo al apoyo visual que presenta el cuento para facilitar y asegurar la comprensión de la narración por parte de los alumnos.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 1	Reconocimiento	f	CL	2	3	3.a	3.1	5 min

La primera actividad consiste en unir los nombres de profesiones que aparecen en el cuento con el dibujo correspondiente. Los cinco nombres de profesiones propuestos son los siguientes: *artisan, agricultrice, constructeur de maisons, sportive, cuisinière, danseur*, alternando los nombres de profesiones en masculino y en femenino, de tal modo que se pueda introducir el posterior trabajo sobre el ODS 5: Igualdad de género.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 2	Ejercicio estructural no mecánico	f	CL	1, 3, 4	3	3.a	3.3	5 min

La segunda actividad consiste en un cuestionario de comprensión escrita formado por cuatro preguntas de opción múltiple relativas a la descripción física y a las partes del cuerpo. Con la ayuda de un soporte visual, la misma ilustración que la que aparece en el cuento, el alumnado tiene que marcar la respuesta correcta entre las tres propuestas lingüísticas sugeridas en cada pregunta.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 3	Identificación	f	CL	3, 4	1	1.c	1.1	5 min

La tercera actividad consiste en una comprensión oral. El texto oral propuesto, que el docente lee dos veces en voz alta, despacio y vocalizando, es el siguiente:

Bonjour. Je te présente mon frère. Il est petit. Il a les cheveux bruns et frisés. Il a un grand nez. Son métier est artisan. Il fabrique des objets avec ses mains. (Hola. Te presento a mi hermano. Es bajo. Tiene el pelo moreno y rizado. Tiene una nariz grande. Su profesión es artesano. Fabrica objetos con sus manos).

Entre las dos ilustraciones propuestas en cada una de las preguntas, se espera que el alumno sepa discriminar el léxico relativo a la descripción física, al adjetivo de tamaño, y a las profesiones que está escuchando y rodee los dibujos del pelo moreno y rizado, de la nariz grande y del artesano.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 4	Reconstrucción	f	CL	2, 4	4	4.a	4.2	5 min

La cuarta actividad propone una serie de dibujos de partes del cuerpo (*nez, bouche, mains*) y de profesiones (*danseur, sportive*). Para cada ilustración, se indican las letras que componen los términos, pero de forma desordenada. El alumnado tiene que encontrar la formación correcta de la grafía de las palabras ordenando las letras.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 5	Ejercicio estructural no mecánico / Copiado/ Composición	f	CL	4	3, 4	3.a, 4.a, 4.b	3.1, 4.2	15 min

La quinta actividad se compone de dos partes. En un primer momento, se trata de relacionar las partes del cuerpo escritas en unas etiquetas con las zonas señaladas por flechas en una imagen del cuerpo de un hombre. Se fomenta la práctica de la grafía correcta de los términos al tener que copiar adecuadamente las partes del cuerpo de las etiquetas.

En una segunda parte, el alumnado ha de producir un pequeño texto escrito, en el cual se describe físicamente con la ayuda de los elementos presentes en la primera parte de la actividad y de las actividades anteriores.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 6	Narración	d, f, h	CSC, CL, CEC	2, 4	2	2.c	2.6	10 min

En la sexta y última actividad, se proyecta un vídeo corto de treinta segundos sacado de la plataforma *YouTube*, en el cual se ve a un hombre bailar el *Tendé*. Después del video, se le pregunta al grupo clase sobre la profesión del hombre (*danseur*). Se le pregunta si conoce el baile que acaba de ver (*Le Tendé*). Se asocia entonces el baile con el primo de Maya en el cuento, que también es bailarín de *Tendé*. Para finalizar, se pregunta por las partes del cuerpo necesarias para bailar el *Tendé*. El hombre mueve todo su cuerpo, con lo cual la pregunta permite repasar en grupo el conjunto de las partes del cuerpo conocidas. El docente señala entonces cada parte del cuerpo citada por los alumnos, corrigiendo la pronunciación si es necesario.

5.2.2.1.2.3. Fase de postlectura

En la fase de postlectura que cierra esta aplicación, se propone una ficha con tres actividades (Figura 5.10) que incluyen contenidos lingüísticos en lengua francesa, así como contenidos relacionados con la sostenibilidad.

Figura 5.10

Fase de postlectura La famille de Maya. Ficha de actividades

Séjour au village

1) Qu'est-ce que tu penses ?
Regarde les activités et métiers. Qui peut les faire: les parents, les filles ou les garçons ?

	Les parents	Les filles	Les garçons
<input type="checkbox"/> Faire de la cuisine			
<input checked="" type="checkbox"/> Faire la cuisine / préparer à manger			
<input type="checkbox"/> Construire des maisons			
<input type="checkbox"/> Aider au nettoyage			
<input type="checkbox"/> Faire du sport professionnel			

2) Et toi, quel métier veux-tu faire ?
Mon métier: _____
Qui peut le faire ?

	Les parents	Les filles	Les garçons
<input type="checkbox"/>			

Mon métier: _____
Quelle partie du corps utilises-tu dans ce métier ? _____

3) Discute avec ta classe:
- Y a-t-il des métiers pour les filles et pour les garçons ?
- Quels métiers? Pourquoi ?
- Les filles et les garçons peuvent-ils faire les mêmes choses ?

Se integra la sostenibilidad mediante el *ODS 5 Igualdad de género*. Este objetivo de desarrollo sostenible está relacionado de manera estrecha con los contenidos trabajados en las etapas de prelectura y lectura anteriores. Se han seleccionado, entre los objetivos de aprendizaje del ODS 5, los siguientes:

ODA socioemocional 1: El/la alumno/a es capaz de reconocer y cuestionar la percepción tradicional de los roles de género desde una perspectiva crítica, a la vez que respeta el anclaje cultural.

ODA socioemocional 2: El/la alumno/a es capaz de identificar y denunciar todas las formas de discriminación de género y debatir los beneficios del empoderamiento pleno de todos los géneros.

ODA socioemocional 4: El/la alumno/a es capaz de reflexionar sobre su propia identidad de género y los roles de género.

La siguiente Tabla 5.18 describe las actividades planteadas en esta fase de postlectura.

Tabla 5.18*Fase de postlectura La famille de Maya. Descripción de las actividades*

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 1	Identificación	a, b, d, f, m	CL, AA, CSC, SIEE	2, 5	/	/	/	5 min

En un primer momento, se le propone al alumnado completar un cuestionario, en el cual se refleja su punto de vista en cuanto al género con el cuál asociaría una serie de profesiones; si hombre, mujer o ambos.

Las cinco prácticas profesionales propuestas son las siguientes:

- Faire de la danse (*bailar*)
- Faire la cuisine / préparer à manger (*cocinar, preparar la comida*)
- Construire des maisons (*construir casas*)
- Faire de l'agriculture (*hacer agricultura*)
- Faire du sport professionnel (*hacer deporte profesional*)

Esta actividad está relacionada con el ODA socioemocional 1, ya que el alumnado, a través de sus respuestas, refleja su opinión tras una reflexión en cuanto a su percepción de los roles de género, aplicándolo al ejercicio de una actividad profesional.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 2	Preguntas-respuestas abiertas / composición	b, d, f, m	CL, AA, CSC, SIEE	4, 6	4	4.b	4.2	5 min

En esta segunda actividad, cada alumno indica la profesión que le gustaría ejercer de mayor, e indica, del mismo modo, si un hombre, una mujer o los dos géneros pueden desempeñar la actividad elegida; así como las partes del cuerpo requeridas para trabajar. Este segundo momento se puede relacionar con el ODA socioemocional 4, en la medida en que se invita al alumno a que reflexione sobre los roles de género, y cuestionar su propio rol desde la profesión que elige para él mismo.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 3	Debate	b, d, f, m	CL, AA, CSC, SIEE	2, 5, 7	2	2.c	2.6	10 min

La tercera y última actividad de esta fase de postlectura consiste en un debate que se relaciona (parcialmente) con el ODA socioemocional 2, ya que sugiere una serie de preguntas para que los alumnos, en grupo clase, puedan intercambiar ideas y opiniones, en cuanto a la asociación de un género en concreto o no con las profesiones.

A modo de conclusión, la siguiente Tabla 5.19 plasma una síntesis de los diferentes elementos curriculares implicados en la aplicación del cuento, *La famille de Maya*, y un resumen de las diferentes fases de su desarrollo.

Tabla 5.19

Síntesis curricular La famille de Maya

Cuento: <i>La famille de Maya</i>						
Área	francés	Justificación:				
Nivel	5.º Prim	→ Acercamiento a la lengua francesa mediante un texto literario sencillo.				
Temporalización	2 sesiones de 45 min	→ Vinculación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4)				
→ Enfoque cultural del modelo didáctico.						
Competencias						
Competencias comunicativas: CO, PO, CE, PE						
Competencias clave: CL, AA, CSC, SIEE, CEC						
Competencia cultural: co-,pluri-, inter-, meta- y transcultural.						
Competencias clave para la sostenibilidad: CPS, CAn, CN, CPC, CAu						
Objetivos didácticos						
1) Conocer los nombres de los miembros de la familia						
2) Conocer el nombre de algunas profesiones						
3) Describir físicamente a alguien y a sí mismo						
4) Adquirir el léxico relativo a las partes del cuerpo						
5) Reconocer y cuestionar la percepción tradicional de los roles de género desde una perspectiva crítica						
6) Reflexionar sobre su propia identidad de género y los roles de género						
7) Debatir los beneficios del empoderamiento pleno de todos los géneros						
Contenidos						
Los miembros de la familia / las profesiones / la descripción física / las partes del cuerpo / ODS 5: igualdad de género						
Léxico: Los miembros de la familia: parents, père, mère, oncle, tante, cousin, cousine, grand-mère ..., los nombres de profesiones: artisan, cuisinière, sportive, agricultrice ..., las partes del cuerpo: nez, bouche, mains, jambes ..., adjetivos relativos a la descripción física: grand, petit, frisés ...						
Gramática: Il est, elle est + profesión, avoir un(e) + adjetivo de tamaño + parte del cuerpo / Avoir + parte del cuerpo + adjetivo calificativo, masculino y femenino de las profesiones						
Fonética: integrada						
Material y recursos						
Pizarra digital / proyector						
Presentación Powerpoint (prelectura)						
El cuento <i>La famille de Maya</i> (formato pdf - imprimible/proyectable)						
Fichas de actividades (prelectura, lectura, poslectura)						
Desarrollo, actividades y relación curricular						
fase metodo.	Tipo de actividad	O.D	B.C	O.E	C.C	ODS/C.C.Sost
Prelectura	1.Contextualización / Lluvia de ideas	1, 2	1, 2, 3	f	CL	
	0.Exposición de una narración	/	1, 3	f, j	CL, CEC	
	1. Reconocimiento	2	3	f	CL	
	2. Ejercicio estructural no mecánico	1, 3, 4	3	f	CL	
	3. Identificación	3, 4	1	f	CL	
Lectura	4. Reconstrucción	2, 4	4	f	CL	
	5a. Ejercicio estructural no mecánico / copiado / Composición	3, 4	3,4	f	CL	
	6. Narración	2	2	d, f, h	CSC, CL, CEC	
Poslectura	1. Identificación	2, 5	3	a,b, d, f, m	CL, AA, CSC, SIEE	ODS: 5
	2. Preguntas-respuestas abiertas / composición	4, 6	4	b, d, f, m	CL, AA, CSC, SIEE	C.C.Sost: CPS, CAn, CN, CPC, CAu
	3. Debate	2, 5, 7	2	b, d, f, m	CL, AA, CSC, SIEE	

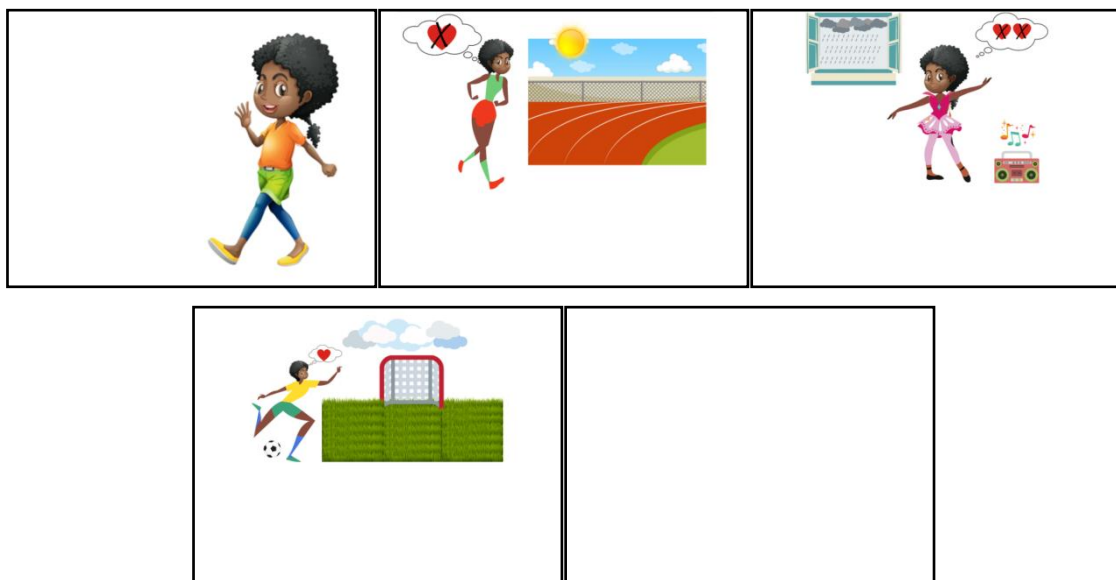
5.2.2.1.3. Cuento 3: Secuencia de ilustraciones

Para la tercera aplicación, se presenta una serie de ilustraciones a partir de las cuales los alumnos pueden redactar su propio cuento digital (Figura 5.11). Para ello, hemos optado por diseñar unas ilustraciones relacionadas con los contenidos estudiados por el alumnado en las clases previas a la realización de esta aplicación,

tal como la expresión del gusto y los deportes y actividades, pero hemos integrado contenido trabajado a lo largo del curso. En total, se proponen cinco páginas (Anexo 10). En la portada, sólo se ve a Maya para que los alumnos puedan elegir e integrar el título. En la segunda página, hace buen tiempo y vemos a Maya correr con un bocadillo que contiene un corazón tachado, lo cual indica que no le gusta la actividad. En la tercera página, una ventana deja ver un tiempo lluvioso y se aprecia a Maya bailando junto con dos corazones tachados que indican que no le gusta nada. En la cuarta página, Maya juega al fútbol fuera con un tiempo nublado y el gusto que le tiene al deporte se refleja en el corazón dibujado en el bocadillo. En cuanto a la última página, se deja en blanco por si los alumnos quieren completar su cuento o desean ilustrarla.

Figura 5.11

Páginas ilustradas de la Aplicación 3. Quinto de Primaria



5.2.2.2. Diseño y aplicación del modelo sexto de Primaria

5.2.2.2.1. Cuento 1: L'école de Maya

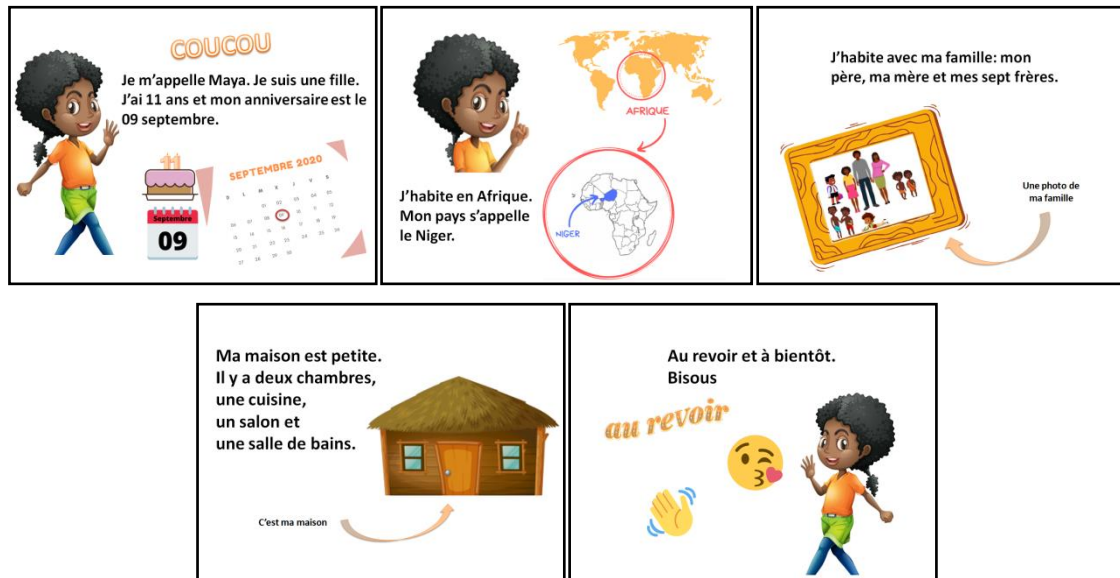
A continuación, se presenta el conjunto del material elaborado (Anexos 11 a 15) para llevar a la práctica el primer cuento destinado a los alumnos de sexto de Educación Primaria *L'école de Maya*, en las tres fases metodológicas de prelectura, lectura y postlectura, desarrolladas durante dos sesiones de 45 minutos.

5.2.2.1.1. Fase de prelectura

La fase de prelectura del cuento *L'école de Maya* pretende, al igual que con el primer cuento elaborado para el curso anterior, proporcionar a los alumnos predisposiciones favorables a la lectura posterior del cuento y presentar a la protagonista Maya. Para ello, hemos creado una presentación PowerPoint de cinco viñetas (Figura 5.12).

Figura 5.12

Fase de prelectura L'école de Maya. PowerPoint



El docente presenta la información de forma oral con los datos que aparecen de forma escrita y visual en la presentación, con el fin de facilitar al alumnado la comprensión de los elementos expuestos (Tabla 5.20). Los datos presentados aparecen en frases redactadas (modelado de lengua) como modelo de oraciones para saludar y presentarse (viñetas 1 y 2), presentar a su familia (viñeta 3), describir de forma sencilla su casa (viñeta 4) y despedirse (viñeta 5). Las estructuras empleadas en la presentación son sencillas y ofrecen modelos de oración para expresar los saludos, la presentación personal, la descripción de la casa, las fórmulas para despedirse.

Tabla 5.20

Fase de prelectura L'école de Maya. PowerPoint

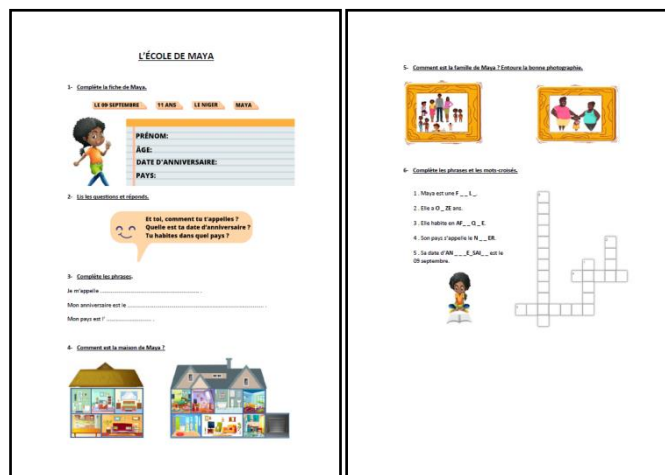
	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 0	Contextualización / Modelado de lengua	f	CL	/	1, 3	/	/	5 min

El PowerPoint se expone y explica en clase para presentar a la protagonista del cuento creado para la siguiente fase de lectura. Ofrece una contextualización (identidad y origen del personaje), así como modelos de oraciones en lengua francesa para presentarse (*je m'appelle, je suis, j'ai, j'habite*), la descripción de su vivienda (*il y a, chambres, cuisine, salon, salle de bains*), además de incluir fórmulas para saludar y despedirse (*coucou, bisous, à bientôt, aurevoir*).

Por otra parte, esta etapa de prelectura cuenta con una ficha de dos páginas con seis actividades (Figura 5.13) relacionadas con el contenido de la presentación.

Figura 5.13

Fase de prelectura L'école de Maya. Ficha de actividades



Antes de presentar las actividades de esta ficha (Tabla 5.21), conviene precisar que las tres primeras son las mismas actividades que las diseñadas en la fase de prelectura del cuento *L'école de Maya* destinado al alumnado quinto de Educación Primaria presentado anteriormente.

Tabla 5.21

Fase de prelectura L'école de Maya. Descripción de las actividades

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 1	Identificación / Copiado	f	CL	1	3, 4	3.b, 4.a	3.5, 4.2	5 min

La primera actividad es un formulario sobre los datos personales de Maya que los alumnos tienen que completar. Se trata de identificar y copiar el dato correcto en el apartado adecuado del formulario (*prénom, âge, date d'anniversaire, pays*) con la ayuda de etiquetas (*le 9 septembre, 11 ans, le Niger, Maya*).

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 2	Reconstrucción de diálogo	f	CL	1	2	2.c	2.6	5 min

El alumnado tiene que relacionar los datos de Maya con los suyos e invita a los alumnos a que expresen oralmente las mismas informaciones personales, más concretamente el nombre, la fecha de cumpleaños y el país de residencia. Para ello, se les formula las preguntas siguientes:

- *Et toi, comment tu t'appelles?*
- *Quelle est ta date d'anniversaire?*
- *Tu habites dans quel pays?*

El PowerPoint ofrece modelos de oraciones mediante la presentación de Maya para poder contestar a estas preguntas.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 3	Preguntas-respuestas abiertas	f	CL	1	4	4.b	4.2	5 min

Con el modelo de la presentación hecha por algunos alumnos en la actividad anterior, la tercera actividad presenta frases inacabadas, en las cuales hay que expresar, por escrito esta vez, de forma individual con sus datos personales (nombre, fecha de cumpleaños, país).

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 4	Reconocimiento	f	CL	1	3	3.c	3.4	1 min

La cuarta actividad presenta dos ilustraciones de casas diferentes y se trata de elegir la que corresponde a la casa de Maya tal y como está descrita en la presentación.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 5	Reconocimiento	f	CL	1	3	3.c	3.4	1 min

La quinta actividad presenta dos marcos con una fotografía de dos familias diferentes, y se trata de elegir la que corresponde a la descripción de la familia de Maya. Tal y como se describe en el PowerPoint, la casa de Maya tiene dos habitaciones, una cocina, un salón y un cuarto de baño. La primera imagen es la correcta, ya que la otra ilustración tiene más cuartos.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 6	juego	f	CL	1	4	4.b	4.2	5 min

La sexta actividad es un crucigrama generado a partir de la aplicación web 2.0 LearningApps. Se trata de completar las palabras incompletas propuestas en unas frases relativas a informaciones sobre Maya para poder rellenar las casillas del crucigrama. Las palabras que hay que completar y copiar en el crucigrama son las siguientes: *fille, onze, Afrique, Niger y anniversaire*.

5.2.2.2.1.2. Fase de lectura

El cuento *L'école de Maya* consta de cinco páginas y suma un total de 182 palabras. La siguiente Figura 5.14 presenta el diseño del cuento *L'école de Maya*.

Figura 5.14

Fase de lectura. Cuento *L'école de Maya*



En el cuento, Maya explica que no va al colegio como sus hermanos, sino que se queda en casa por tener que encargarse de las tareas de casa. Parecido al cuento de Cenicienta, Maya tiene la oportunidad de ir un día al colegio gracias a la ayuda de un pájaro que la guía hasta la escuela, pero Maya se tiene que fijar en la hora para estar de vuelta a las doce como mucho. Para redactar el cuento, se ha empleado léxico relacionado con las asignaturas y el colegio (“école”, “classe”, “français”, “mathématiques”, “histoire-géographie”, “arts plastiques”, “récréation”), con las partes de la casa (“cuisine”, “chambres”, “salle de bains”). Además de estar redactado en tercera persona del singular, el cuento introduce estructuras gramaticales como *ilest+hora o*, de forma implícita e integrada, algunos verbos modales como “vouloir”, “devoir” que expresan el deseo y la obligación. La ficha de actividades

correspondiente a la fase de lectura (Figura 5.15) se compone de dos páginas, las cuales tienen cinco actividades descritas en la siguiente Tabla 5.22.

Figura 5.15

Fase de Lectura L'école de Maya. Ficha de actividades

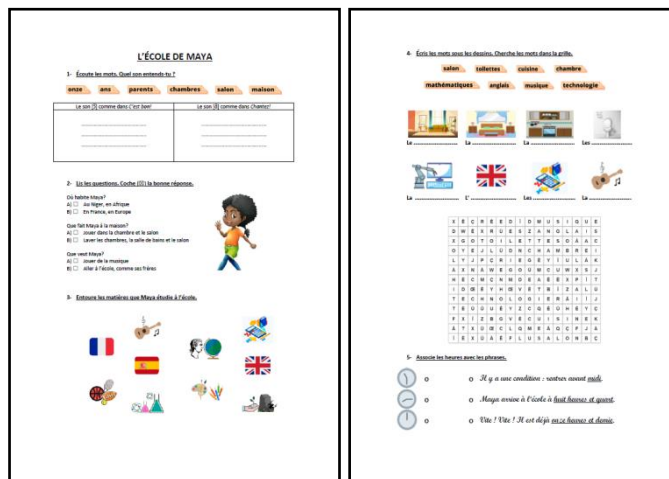


Tabla 5.22

Fase de Lectura L'école de Maya. Descripción de las actividades

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 0	Exposición de una narración	f, i	CL, CEC	/	1, 3	/	/	15 min

El cuento se proyecta en clase y la lectura se hace de forma lenta, vocalizando, y recurriendo al apoyo visual que presenta el cuento para facilitar y asegurar la comprensión de la narración por parte de los alumnos.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 1	Reconocimiento / copiado	f	CL	1, 3	1, 4	1.d, 4.a	1.7, 4.2	5 min

La primera actividad consiste en una comprensión oral, en la que se trata de distinguir los sonidos nasales [ɔ̃] y [õ̃]. El docente lee las palabras de las etiquetas sugeridas en la actividad (*onze, ans, parents, chambre, salon, maison*), que se encuentran en la lectura del cuento. Se trata de indicar el sonido escuchado en cada una de ellas copiándolas en la columna correspondiente.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 2	Ejercicio estructural no mecánico	f	CL	1	3	3.c	3.5	5 min

La segunda actividad es una comprensión escrita que consiste en un cuestionario formado de tres preguntas de opción múltiple relativas a Maya y lo que comenta ella en el cuento. El alumnado tiene que marcar la respuesta correcta entre las dos propuestas sugeridas en cada pregunta.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 3	Identificación	f	CL	2	1	1.c	1.5	5 min

La tercera actividad es una comprensión oral. El docente vuelve a leer dos veces en voz alta, despacio y vocalizando, el principio de la página 4 del cuento, sin apoyo visual:

Maya arrive à l'école à huit heures et quart. Elle est contente. Elle adore les classes de français, de mathématiques et d'arts plastiques.

Entre las diez ilustraciones propuestas que representan distintas asignaturas, se espera que el alumno sepa discriminar el léxico relativo a las materias escolares que está escuchando y rodee los tres dibujos que corresponden al francés, a las matemáticas y a las artes plásticas.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 4	Ejercicio estructural no mecánico / copiado	f	CL	2, 3	3, 4	3.c, 4.a	3.4, 4.2	10 min

La cuarta actividad presenta unas etiquetas con nombres de partes de la casa (*salon, toilettes, cuisine, chambre*), así como nombres de asignaturas (*mathématiques, anglais, musique, technologie*). Se trata de asociar cada nombre a la ilustración que le corresponde, copiando adecuadamente el término correcto debajo del dibujo. Todas las palabras no aparecen en el cuento, pero no se introduce ningún contenido nuevo, ya que todas han sido estudiadas anteriormente. Además, las ocho palabras de las etiquetas de la actividad se deben encontrar y señalar en una sopa de letras.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 5	Ejercicio estructural no mecánico	f, g	CL, CMCT	4	3	3.c	3.4	3 min

La quinta actividad recoge tres frases del cuento en las que aparecen horas de forma escrita. En esta actividad, se han subrayado las horas de cada frase y se trata de unir cada una de las frases con el reloj que indica la hora correspondiente.

5.2.2.2.1.3. Fase de postlectura

La ficha de actividades de la fase de postlectura tiene tres páginas (Figura 5.16).

Figura 5.16

Fase de postlectura L'école de Maya. Fichas de actividades



Consta de tres actividades, siendo la primera una tabla en la que el alumnado puede indicar su acuerdo o no con afirmaciones relativas a su colegio, al colegio de Maya y a quién puede acudir al colegio. La segunda (preparación) y tercera actividad consisten en la creación de un colegio ideal para Maya y para los niños y las niñas de Níger, a partir de unas etiquetas con nombres de salas de clase de diferentes asignaturas e infraestructuras de un colegio. Para ello, hemos creado una plantilla, a modo de plano, para recortar y pegar las etiquetas y crear un colegio.

En esta fase de postlectura, se integra la sostenibilidad mediante los objetivos de desarrollo sostenible; más concretamente los *ODS 4 Educación de calidad*, y *ODS 5 Igualdad de género*. Estos objetivos de desarrollo sostenible están estrechamente relacionados con los contenidos trabajados en las etapas de prelectura y lectura anteriores. Se han seleccionado entre los objetivos de aprendizaje de los ODS 4 y 5 los siguientes:

ODS 4: Educación de calidad

ODA cognitivo 3: El/la alumno/a sabe sobre la desigualdad en el acceso y la consecución de educación, particularmente entre niñas y niños en áreas rurales, así como sobre las razones de la falta de acceso equitativo a las oportunidades de educación de calidad y de aprendizaje a lo largo de la vida.

ODA socioemocional 1: El/la alumno/a es capaz de crear conciencia sobre la importancia de la educación de calidad para todos, un enfoque humanístico y holístico a la educación, la EDS y enfoques relacionados.

ODA conductual 1: El/la alumno/a es capaz de contribuir para facilitar e implementar educación de calidad para todos, la EDS y enfoques relacionados en distintos niveles.

ODS 5: Igualdad de género

ODA cognitivo 2: El/la alumno/a comprende los derechos básicos de las mujeres y las niñas, incluido su derecho a no sufrir explotación ni violencia y sus derechos reproductivos.

La siguiente Tabla 5.23 describe las actividades planteadas en esta fase de postlectura.

Tabla 5.23

Fase de postlectura L'école de Maya. Descripción de las actividades

Actividad 1	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
	Identificación	a, b, d, f,	CL, AA, CSC, SIEE	5, 8	/	/	/	5 min

En esta primera actividad, se le propone al alumnado completar un cuestionario en el cual refleja su opinión indicando si está de acuerdo o no con las afirmaciones siguientes:

1. *Las condiciones de Maya para estudiar son ideales.*
2. *Prefiero mi escuela antes que la de Maya.*
3. *La escuela sólo para los chicos, está bien.*
4. *La escuela es importante tanto para los chicos como para las chicas.*

Esta actividad está vinculada con los objetivos de aprendizaje cognitivo 3 del ODS 4 y cognitivo 2 del ODS 5, ya que, a través de sus respuestas, se refleja su apreciación tras una reflexión en cuanto al acceso a la escuela según el género así como la valoración de su propia situación escolar con respecto a otra.

Actividades 2 y 3	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
	Preparación / Composición escrita / informe	a, b, f, m	CL, AA, CSC, SIEE	6, 7	2, 4	2.c, 4.b	2.5, 4.2	15 min

En un segundo momento, se les proporciona a los alumnos una ficha con un plano muy sencillo de una escuela, así como unas etiquetas ilustradas con nombres de salas de diferentes asignaturas e infraestructuras de una escuela explicando que vamos a imaginar una escuela ideal para los niños y las niñas de Níger. Se trata de recortar las etiquetas y pegarlas en el plano para crear la escuela.

A continuación, se pide, en un último momento, escribir lo que se ha integrado en la escuela y, para algunos de los alumnos, presentar oralmente el trabajo delante del grupo. Esta actividad se puede relacionar con la consecución de los objetivos de aprendizaje socioemocional 1 y conductual 1 del ODS 4.

A modo de conclusión, la siguiente Tabla 5.24 plasma una síntesis los diferentes elementos curriculares implicados en la aplicación del cuento, *L'école de Maya*, y un resumen de las diferentes fases de su desarrollo.

Tabla 5.24

Síntesis curricular La famille de Maya

Cuento: L'école de Maya						
Área	francés	Justificación:				
Nivel	6.º Prim	→ Acercamiento a la lengua francesa mediante un texto literario sencillo.				
Temporalización	2 sesiones de 45 min	→ Vinculación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4) → Enfoque cultural del modelo didáctico.				
Competencias						
Competencias comunicativas: CO, PO, CE, PE						
Competencias clave: CL, CMCT, AA, CSC, SIEE, CEC						
Competencia cultural: co-,pluri-, inter- y transcultural.						
Competencias clave para la sostenibilidad: CPS, CN, CPC, CAu, CIRP						
Objetivos didácticos						
1) Formular una presentación de sí mismo y de otra persona de forma sencilla						
2) Conocer el nombre de las asignaturas del colegio						
3) Conocer léxico relativo a las partes de la casa						
4) Asociar la hora de un reloj a su expresión en una oración						
5) Saber sobre la desigualdad en el acceso y la consecución de educación, así como sobre las razones de la falta de acceso equitativo a las oportunidades de educación de calidad y de aprendizaje a lo largo de la vida						
6) Crear conciencia sobre la importancia de la educación de calidad para todos, un enfoque humanístico y holístico a la educación						
7) Contribuir para facilitar e implementar educación de calidad para todos						
8) Comprender los derechos básicos de las mujeres y las niñas						
Contenidos						
La presentación, la hora (l), las asignaturas, las partes de la casa, ODS 4: educación de calidad, y ODS 5: igualdad de género						
Léxico: Los nombres de las asignaturas: français, mathématiques, musique, géographie..., las partes de la casa: cuisine, salon, salle de bains ...						
Gramática: La presentación: Je m'appelle / Mon anniversaire est le / Mon pays est ... , Il y a ..., Il est / à + hora						
Fonética: Las nasales [õ]-[õ̃] / integrada						
Material y recursos						
Pizarra digital / proyector						
Presentación PowerPoint (prelectura)						
El cuento <i>L'école de Maya</i> (formato pdf - imprimible/proyectable)						
Fichas de actividades (prelectura, lectura, postlectura)						
Desarrollo, actividades y relación curricular						
fase metodo.	Tipo de actividad	O.D	B.C	O.E	C.C	ODS/C.C.Sost
Prelectura	0.Contextualización / Modelado de lengua	/	1, 3	f	CL	
	1. Identificación / Copiado	1	3, 4	f	CL	
	2. Reconstrucción de diálogo	1	2	f	CL	
	3. Preguntas-respuestas abiertas	1	4	f	CL	
	4. Reconocimiento	1	3	f	CL	
	5. Reconocimiento	1	3	f	CL	
Lectura	6. Juego	1	4	f	CL	
	0.Exposición de una narración	/	1, 3	f, j	CL, CEC	
	1. Reconocimiento / copiado	1,3	1, 4	f	CL	
	2. Ejercicio estructural no mecánico	1	3	f	CL	
	3. Identificación	2	1	f	CL	

Cuento: L'école de Maya					
	4. Ejercicio estructural no mecánico / copiado	2,3	3, 4	f	CL
	5. Ejercicio estructural no mecánico	4	3	f, g	CL, CMCT
	1. Identificación	5, 8	3	a, b, d, f	CL, AA, CSC, SIEE
Postlectura	2. Preparación	6, 7	4, 2	a, b, f, m	CL, AA, CSC, SIEE
	3. Composición escrita / informe				C.C.Sost: CPS, CN, CPC, CAU, CIRP

5.2.2.2.2. Cuento 2: La journée de Maya

Los Anexos 16, 17, 18 y 18 muestran los materiales elaborados que presentamos a continuación.

5.2.2.2.2.1. Fase de prelectura

Para la fase de prelectura del cuento *La journée de Maya*, correspondiente a la segunda aplicación para el curso de sexto de Educación Primaria, hemos preparado de nuevo una pequeña presentación PowerPoint (Figura 5.17).

Figura 5.17

Fase de prelectura La journée de Maya. PowerPoint



Esta presentación se compone de dos viñetas y tiene la finalidad de introducir uno de los temas del cuento, la alimentación, así como despertar la curiosidad del alumnado antes de la lectura posterior del cuento. La siguiente Tabla 5.25 describe las actividades realizadas a partir del PowerPoint.

Tabla 5.25

Fase de prelectura La journée de Maya. Descripción de las actividades

Actividades 1 y 2	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
	Contextualización / lluvia de ideas	d, f	CL, CSC	1, 2	2	2.c	2.6	10 min

La primera viñeta pretende activar los conocimientos previos del alumnado. Se ven tres platos típicos de España y de Francia, conocidos de los alumnos: una tortilla de patata, una paella y crêpes. Junto con las ilustraciones de los platos, se pueden leer las siguientes preguntas:

- ¿Conoces estos platos?
- ¿Qué sabes de ellos? ¿Sabes sus ingredientes?

En la segunda viñeta, se ve la imagen de un plato típico de Níger y la pregunta: ¿Y este plato, lo conoces? ¿Según tú, cuáles son sus ingredientes? Igualmente, aparece Maya que explica que se trata de una receta típica de su país, que va a presentar su día a día y platos típicos de Níger. No se desvela el nombre del plato, tampoco sus ingredientes, ya que se presenta en el cuento leído en la siguiente fase de lectura.

5.2.2.2.2. Fase de lectura

El cuento *La journée de Maya* se compone de siete páginas y su relato tiene un total de 215 palabras. La siguiente Figura 5.18 presenta su diseño.

Figura 5.18

Fase de lectura. Cuento La journée de Maya





En el cuento, Maya presenta su rutina matinal, las actividades que realiza cada día hasta acostarse y la hora a la que se producen. Maya presenta los ingredientes de lo que come para desayunar y cenar, y habla de lo que le gusta comer. Además, en la página 5 del cuento, Maya presenta a una amiga suya, Fatou, que solo come una vez al día. El léxico empleado en el cuento está relacionado con los momentos del día (“matin”, “midi”, “après-midi”, “soir”), las comidas del día y la alimentación (“le petitdéjeuner”, “le déjeuner”, “le dîner”, “galettes”, “céréales”, “lait”, “banane”, “huile”, “viande”, “sauce”, “poisson”, “riz”, “fruit”, “farine”, “eau”, “oignon”). Además, se introducen estructuras de la expresión del gusto, la hora, y el partitivo delante de los nombres de alimentos. Además, los platos típicos de Níger que presenta Maya constituyen un componente cultural. La ficha de actividades correspondiente a la fase de lectura (Figura 5.19) se compone de dos páginas, las cuales tienen cinco actividades descritas en la siguiente Tabla 5.26.

Figura 5.19

Fase de lectura La journée de Maya. Ficha de actividades

LA JOURNÉE DE MAYA

La journée est matin.

1- Associe les heures et les activités de Maya ?

Maya se dîne	Maya se couche	Maya prend le petit déjeuner	Maya dîne	Maya se couche
--------------	----------------	------------------------------	-----------	----------------

Et toi, raconte à quelle heure tu fais ces activités.

2- Lis les activités et écris-les.

Quels sont les ingrédients de l'ailaou ?

Quel aliment aime-t-elle Maya ?

Quand mange Fatou ?

3- Maya prépare du riz grillé pour le déjeuner. Écris la recette et entoure les ingrédients.

Maintenant, retrouve les ingrédients du riz grillé, et recopie-les.

4- Écris le nom des aliments dans la bonne colonne.

Eau - riz - viande - farine - bananes - sauce - fruits - poulet - lait - oignon - huile.

Aliments mouillés	Aliments secs	Aliments végétaux	Aliments crus
DU	DE LA	DE L'	DES

5- Et toi, quel est ton plat préféré ?

Mon plat préféré est ...

Maintenant, écris les aliments de ton plat préféré ! (Attention ! Utilise le partitif devant le nom des ingrédients.)

Pour préparer mon plat préféré, il faut :

Tabla 5.26

Fase de lectura La journée de Maya. Descripción de las actividades

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 0	Exposición de una narración	f, i	CL, CEC	/	1, 3	/	/	15 min

El cuento se proyecta en clase y la lectura se hace de forma lenta, vocalizando, y recurriendo al apoyo visual que presenta el cuento para facilitar y asegurar la comprensión de la narración por parte de los alumnos.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 1	Reconocimiento / Preguntas-respuestas abiertas	f, g	CL, CMCT	1, 2	2, 3	2.c, 3.c	2.6, 3.4	5 min

La primera actividad consiste en unir los dibujos de los relojes que indican unas horas con las actividades rutinarias de Maya, de tal manera que se asocien las rutinas de Maya con las horas a las que las realiza. Las rutinas propuestas son las siguientes: *Maya se levanta, Maya se ducha, Maya desayuna, Maya come, Maya cena, Maya se acuesta*. En el cuento, las horas aparecen de forma redactada. El objetivo es doble ya que no sólo es necesario leer la hora de los relojes y relacionarla con la hora tal y como se encuentra en el cuento, sino también atribuirle la rutina correspondiente. Después, se pregunta a algunos alumnos la hora a la que realizan estas rutinas.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 2	Preguntas-respuestas cerradas	d, f	CL, CSC	3	3	3.b	3.5	5 min

La segunda actividad es un cuestionario formado por tres preguntas de opción múltiple relativas a la alimentación presentada en el cuento. La pregunta 1 hace referencia a los ingredientes del *allico*, la pregunta 2 al alimento que no le gusta a Maya y la pregunta 3 a la comida de Fatou, amiga de Maya. Para cada una de ellas, el alumno tiene que marcar la respuesta correcta entre las tres propuestas sugeridas. En las dos primeras preguntas, las opciones de respuestas se presentan de forma visual (ilustraciones) mientras que las opciones de la pregunta 3 se presentan de forma lingüística.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 3	Reconocimiento / Identificación / Copiado / Modelado de lengua	f	CL	3,4	1, 4	1.c, 4.a	1.5, 4.2	10 min

La tercera actividad consta de dos partes. La primera consiste en una comprensión oral. Se puede ver una ilustración del arroz jollof junto con unas imágenes de varios ingredientes entre los cuales se espera que el alumnado sepa discriminar los alimentos del plato y rodee los dibujos correspondientes entre las ocho ilustraciones sugeridas. El texto oral propuesto, que el docente lee dos veces en voz alta, despacio y vocalizando, es el siguiente:

Salut ! Je cuisine du riz jollof. Pour le préparer, il faut plusieurs ingrédients. Il faut du poulet et du riz. Je prépare aussi le riz jollof avec des oignons, avec des tomates et avec de l'huile. (Hola! Cocino arroz jollof. Para prepararlo, se necesitan varios ingredientes. Se necesita pollo y arroz. Preparo el arroz jollof también con cebollas, con tomates y con aceite).

En la segunda parte de la actividad, se presenta una serie de letras encadenadas en forma de onda en la que aparecen los ingredientes del arroz jollof. Se ha creado la onda de palabras encadenadas con la página web: <https://www.festisite.com/text-layout/waves/> Los alumnos han de identificar dichos alimentos separando los unos de los otros y copiarlos respetando la ortografía de los términos.

Esta actividad permite introducir el partitivo delante de los nombres de alimentos. Los alimentos escuchados en el texto oral y el partitivo presentado delante de las palabras encadenadas que hay que copiar propicia la explicación de la regla del partitivo (*Du + nombre masculino, De l' + nombre que empieza por vocal o "h" y Des + nombre plural*). Se precisa que también se emplea *De la + nombre femenino*.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 4	Modelado de lengua / Ejercicio estructural no mecánico / Copiado	f	CL	3, 4	3, 4	3.d, 4.a	3.6, 4.2	10 min

Una vez el partitivo explicado con los ejemplos presentados (modelado de lengua), la cuarta actividad propone una lista de once alimentos que aparecen en el cuento (*eau, riz, viande, farine, bananes, sauce, fruits, poulet, lait, crêpes, huile*), así como una tabla de cuatro columnas correspondiente a un partitivo: *du, de la, de l' y des*. Se trata de copiar cada palabra en la columna correcta. Para guiar al alumnado en la realización de la actividad, se han puesto unas líneas en las que se deben escribir los alimentos indicando, de esta manera, el número de palabras de cada columna.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 5	Preguntas-respuestas abiertas / Composición escrita	f	CL	3, 4	4	4.b	4.2	5 min

En la quinta y última actividad de esta etapa de lectura (pregunta-respuesta abierta / composición escrita), se le pregunta al alumnado que indique su plato favorito y, a continuación, que redacte, con el partitivo delante de los alimentos que lo componen, el nombre de los ingredientes necesarios para su elaboración.

5.2.2.2.3. Fase de postlectura

En esta fase de postlectura, la sostenibilidad está integrada mediante el *ODS 2 Hambre cero* y *ODS 10 Reducción de las desigualdades*. Estos dos objetivos de desarrollo sostenible están relacionados con los contenidos trabajados en las etapas de prelectura y lectura anteriores. Los objetivos de aprendizaje de los ODS 2 y 10 seleccionados son los siguientes:

ODS 2: Hambre cero

ODA socioemocional 3: El/la alumno/a es capaz de crear una visión para un mundo sin hambre ni malnutrición.

ODA socioemocional 4: El/la alumno/a es capaz de reflexionar sobre sus propios valores y de lidiar con actitudes, estrategias y valores distintos en relación a la lucha contra el hambre y la malnutrición y la promoción de la agricultura sostenible.

ODA socioemocional 5: El/la alumno/a es capaz de sentir empatía, responsabilidad y solidaridad por y con la gente que sufre de hambre y malnutrición.

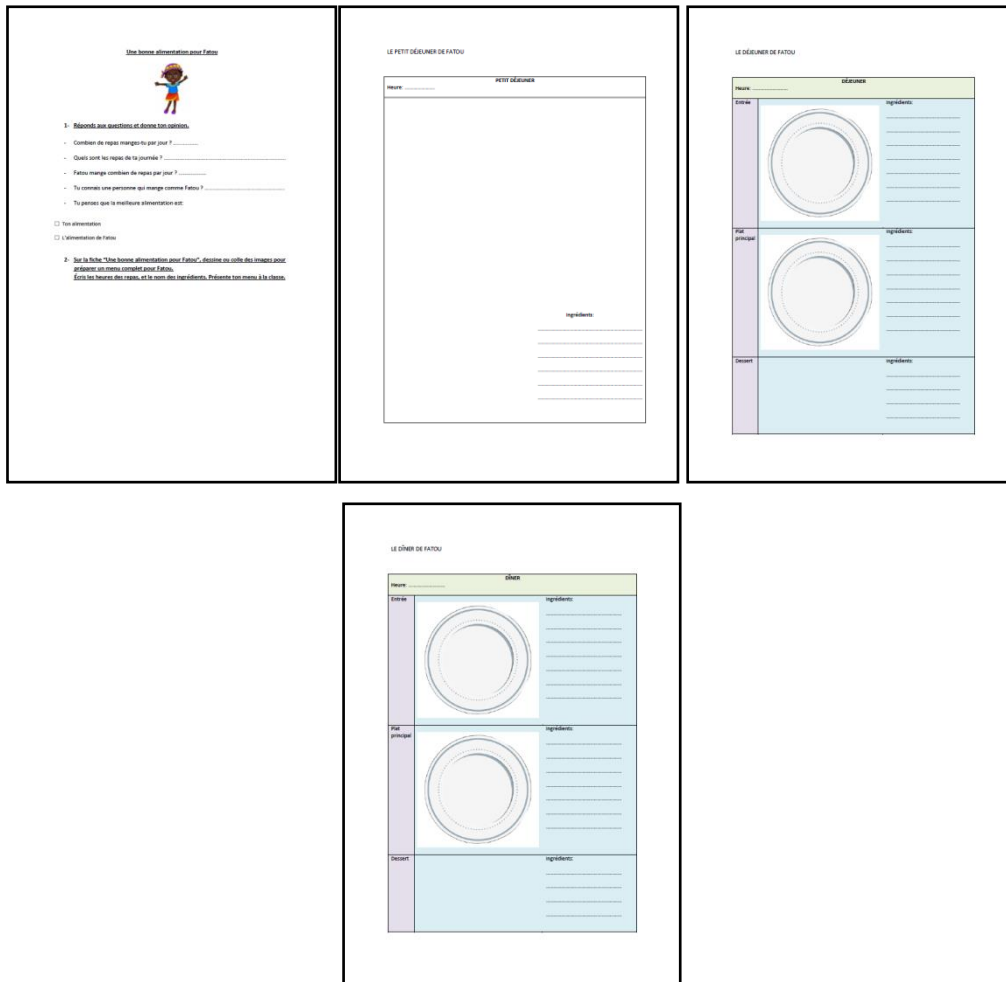
ODS 10: Reducción de las desigualdades

ODA socioemocional 4: El/la alumno/a se vuelve consciente de las desigualdades a su alrededor y en el mundo, y es capaz de reconocer sus consecuencias problemáticas.

La ficha de actividades correspondiente a esta fase de postlectura (Figura 5.20) tiene cinco páginas con tres actividades. La primera de ellas son preguntas abiertas y unas casillas para marcar la opción elegida ante una afirmación. La segunda actividad es la preparación de la tercera que consiste en preparar un menú diario completo para Fatou, la amiga de Maya (desayuno, comida y cena).

Figura 5.20

Fase de postlectura La journée de Maya. Fichas de actividades



La siguiente Tabla 5.27 describe las actividades planteadas en esta fase de postlectura.

Tabla 5.27

Fase de postlectura La journée de Maya. Descripción de las actividades

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 1	Preguntas-respuestas abiertas / identificación	b, f, m	CL, AA, CSC, SIEE	6, 7, 8	/	/	/	5 min

En una primera actividad, se le propone al alumnado un cuestionario en el cual puede dar información en cuanto a su alimentación y reflejar su opinión contestando a las preguntas siguientes:

¿Cuántas comidas haces tú al día?

¿Cuáles son las comidas de tu día?

¿Cuántas comidas hace Fatou al día?

¿Tú conoces a alguien que coma como Fatou?

Tú piensas que la mejor alimentación es: tu alimentación / la de Fatou

Esta actividad está relacionada con los objetivos de aprendizaje socioemocionales 4 y 5 del ODS 2 y el objetivo de aprendizaje socioemocional 4 del ODS 10, ya que a través de sus respuestas, los alumnos reflexionan y comparan su situación con la de Fatou en cuanto a la alimentación.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividades 2 y 3	Preparación / Composición escrita / Informe	b, f, m	CL, AA, CSC, SIEE	2, 3, 5, 7	2, 4	2.c, 4.b	2.6, 4.2	25 min

La segunda actividad consiste en recortar y pegar imágenes de alimentos para crear una buena alimentación para Fatou. Para ello, se reparte entre el alumnado una ficha correspondiente al desayuno, a la comida, o a la cena con un hueco donde estipular la hora de la comida. La ficha del desayuno presenta un espacio libre para pegar los alimentos junto con un apartado en el que escribir el nombre de los ingredientes utilizados para preparar el desayuno. Las fichas de la comida y de la cena constan de tres apartados diferentes: el entrante, el plato principal y el postre. En cada uno de ellos, también se reserva un espacio donde escribir los ingredientes de cada plato elaborado. Una vez pegadas las ilustraciones y redactados los nombres de los alimentos que componen las comidas, el docente le pide a algunos alumnos presentar de forma oral su trabajo, de tal manera que se presenten oralmente las tres comidas: desayuno, comida y cena. La realización de esta actividad se puede relacionar con el objetivo de aprendizaje socioemocional 3 del ODS 2.

A modo de conclusión, la siguiente Tabla 5.28 plasma una síntesis de los diferentes elementos curriculares implicados en la aplicación del cuento, *La journée de Maya*, y un resumen de las diferentes fases de su desarrollo.

Tabla 5.28

Síntesis curricular La journée de Maya

Cuento: La journée de Maya		
Área	francés	Justificación:
Nivel	5.º Prim	→ Acercamiento a la lengua francesa mediante un texto literario sencillo.
Temporalización	2 sesiones de 45 min	→ Vinculación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4). → Enfoque cultural del modelo didáctico.
Competencias		
Competencias comunicativas: CO, PO, CE, PE		
Competencias clave: CL, AA, CSC, SIEE CEC		
Competencia cultural: co-,pluri-, inter-, meta- y transcultural		
Competencias clave para la sostenibilidad: CPS, CEs, CPC, CIRP		
Objetivos didácticos		

Cuento: La journée de Maya						
1) Adquirir el léxico relativo a los nombres de profesiones 2) Conocer los momentos del día 3) Conocer el nombre de las comidas del día y de alimentos 4) Expresar una cantidad indeterminada de alimentos (partitivo) 5) Crear una visión para un mundo sin hambre ni malnutrición 6) Reflexionar sobre sus propios valores y de lidiar con actitudes, estrategias y valores distintos en relación a la lucha contra el hambre y la malnutrición 7) Sentir empatía, responsabilidad y solidaridad por y con la gente que sufre de hambre y malnutrición 8) Volverse consciente de las desigualdades a su alrededor y en el mundo						
Contenidos						
Los momentos del día, la hora (II), las actividades cotidianas, las comidas del día, los alimentos, el gusto, el partitivo, ODS 2: hambre cero y ODS 10: reducción de desigualdades. Léxico: los momentos del día: le matin, le midi, l'après-midi, le soir, los verbos de rutina: se lever, s'habiller, se doucher..., los alimentos: fruits, lait, banane, huile, viande, poisson ... Gramática: El partitivo: du, de la, des, de l'+ alimento, los verbos pronominales a la primera persona del singular: Je me lève, je me douche ..., expresión del gusto: J'adore, j'aime, je déteste, Il est / à + hora Fonética: integrada						
Material y recursos						
Pizarra digital / proyector Presentación PowerPoint (prelectura) El cuento <i>La journée de Maya</i> (formato PDF - imprimible/proyectable) Fichas de actividades (prelectura, lectura, postlectura)						
Desarrollo, actividades y relación curricular						
fase metodo.	Tipo de actividad	O.D	B.C	O.E	C.C	ODS/C.C.Sost
Prelectura	Contextualización / Lluvia de ideas	3	2	f	CL	
	Exposición de una narración	/	1, 2	f, j	CL, CEC	
	1. Reconocimiento / Preguntas-respuestas abiertas	1, 2	2, 3	f, g	CL, CMCT	
	2. Preguntas-respuestas cerradas	1	3	d, f	CL, CSC	
Lectura	3. Reconocimiento / Identificación / Copiado / Modelado de lengua	2	1, 4	f	CL	
	4. Modelado de lengua / Ejercicio estructural no mecánico / Copiado	2, 3	3, 4	f	CL	
	5. Preguntas-respuestas abiertas / composición escrita	4	4	f	CL	
	1. Preguntas-respuestas abiertas / identificación	6, 7, 8	3	b, f, m	CL, AA, CSC, SIEE	ODS: 2 y 10
Poslectura	2. Preparación	2, 3, 5,	2, 4	b, f, m	CL, AA,	C.C.Sost:
	3. Composición escrita / Informe	7			CSC, SIEE	CPS, CEs, CPC, CIRP

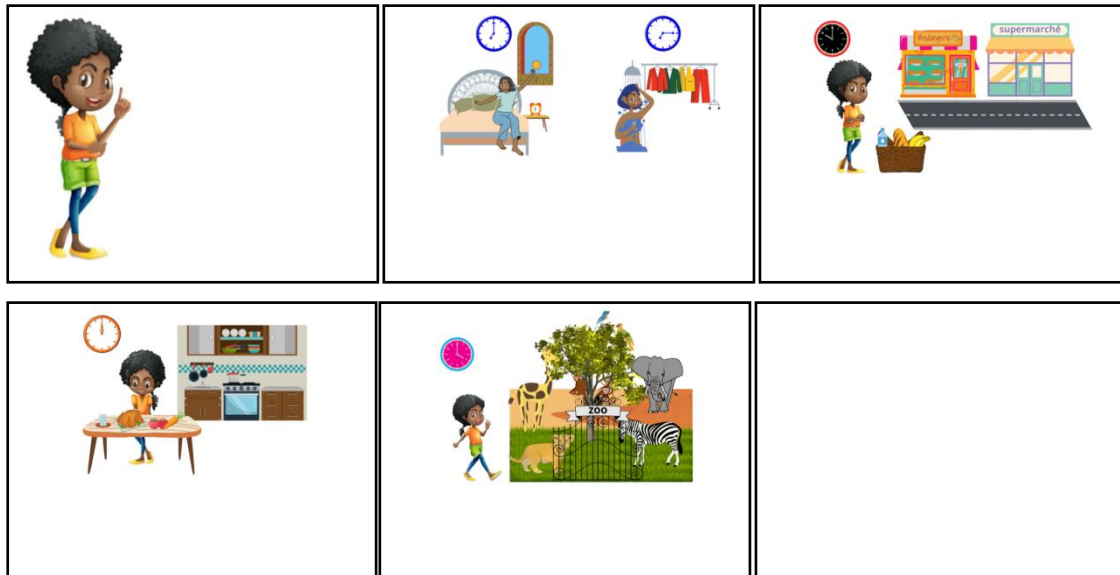
5.2.2.2.3. Cuento 3: secuencia de ilustraciones

Al igual que con la tercera aplicación destinada a los alumnos de quinto de Educación Primaria, sugerimos unas ilustraciones a partir de las cuales los alumnos pueden escribir su propio cuento digital (Figura 5.21). Para ello, las ilustraciones propuestas están relacionadas con los contenidos trabajados, por el alumnado, en la segunda aplicación y en las clases previas a la realización de esta misma tercera aplicación, los cuales se centran en las actividades cotidianas, la alimentación, la hora, los momentos del día, y los animales salvajes. En total, se proponen seis páginas (Anexo 20). En la portada, sólo se ve a Maya a la izquierda con un espacio al lado para que los alumnos puedan elegir e integrar el título. En la segunda página, se ve a Maya levantarse a las siete y ducharse a las siete y cuarto. En la tercera página, Maya está en la calle, delante de unos comercios, y se la ve con una cesta

llena de alimentos. En la cuarta página, son las doce y Maya está comiendo en la cocina. En la quinta página, son las cuatro y Maya visita un zoo, en el cual se ven varios animales salvajes. En cuanto a la última página, se deja en blanco por si los alumnos quieren completar su cuento o desean ilustrarla.

Figura 5.21

Páginas ilustradas de la Aplicación 3. Sexto de Educación Primaria



5.2.2.3. Diseño y aplicación del modelo primero de la ESO

5.2.2.3.1. Cuento 1: La ville de Pepito

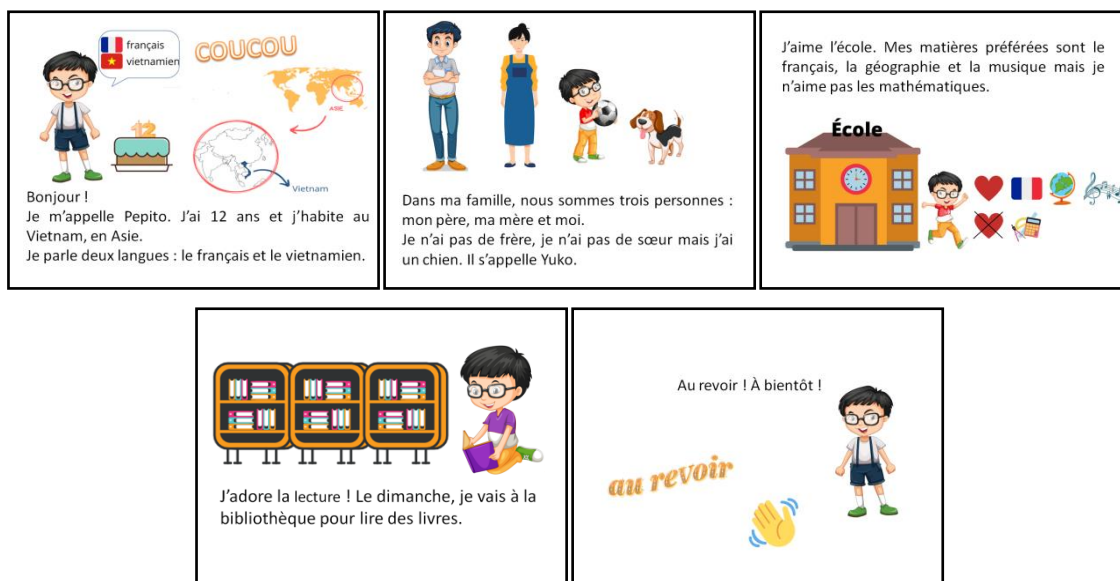
El primer cuento de la primera aplicación del modelo destinado al alumnado de primero de la ESO se titula *La ville de Pepito* (Anexos 21 a 25).

5.2.2.3.1.1. Fase de prelectura

El PowerPoint creado para la fase de prelectura (Figura 5.22) tiene cinco viñetas. Pretende presentar a su protagonista, Pepito, y las estructuras empleadas en el PowerPoint de presentación son conocidas por los alumnos.

Figura 5.22

Fase de prelectura *La ville de Pepito*. PowerPoint



En la primera viñeta, Pepito se presenta indicando su nombre (Pepito), su edad (“12 ans”), y su lugar de residencia (“le Vietnam”, “en Asie”) y las lenguas que habla (“le français et le Vietnamien”). En la segunda viñeta, presenta a los miembros de su familia y su perro. En la tercera viñeta, Pepito dice qué asignaturas le gustan en el colegio y cuáles no. En la cuarta, Pepito comparte una afición suya, la de ir el domingo a la biblioteca para leer libros. Por fin, en la última viñeta, Pepito se despide (Tabla 5.29).

Tabla 5.29

Fase de prelectura *La ville de Pepito*. PowerPoint

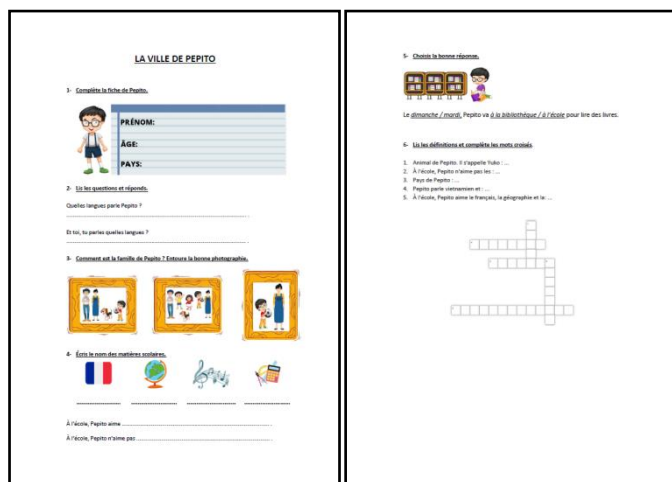
	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 0	Contextualización / Modelado de lengua	i	CL	/	1, 3	/	/	5 min

El PowerPoint se expone y explica en clase para presentar al protagonista del cuento creado para la siguiente fase de lectura. Ofrece una contextualización (identidad y origen del personaje), así como modelos de oraciones en lengua francesa para presentarse (*je m'appelle, j'ai, je n'aipas, j'habite*), expresar el gusto (*j'aime, j'adore*). Aparece léxico relacionado con las lenguas y las nacionalidades (*Vietnam, vietnamien, français*), la familia (*père, mère, frère, soeur*), las asignaturas (*français, géographie, musique, mathématiques*), y las aficiones (*lecture, lire des livres, bibliothèque*). Además, incluye fórmulas para saludar y despedirse (*coucou, bonjour, à bientôt, aurevoir*).

Además, esta presentación va acompañada de una ficha de dos páginas con seis actividades (Figura 5.23) relacionadas con los contenidos expuestos mediante el PowerPoint.

Figura 5.23

Fase de prelectura La ville de Pepito. Ficha de actividades



La siguiente Tabla 5.30 describe cada una de las actividades de la ficha elaborada para esta fase de prelectura.

Tabla 5.30

Fase de prelectura La ville de Pepito. Descripción de las actividades

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 1	Preguntas-respuestas cerradas / copiado	i	CL	1	4	4.a	4.1	3 min

La primera actividad consiste en plasmar las informaciones relacionadas con la identidad de Pepito (nombre, edad y país) en un formulario sencillo. Se espera del alumnado que identifique los diferentes datos de presentación y las redacte adecuadamente en la parte correcta del formulario.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 2	Preguntas-respuestas cerradas, abiertas	i	CL	1	2, 3, 4	2.b, 3.b, 4.b	2.2, 3.2, 4.2	5 min

La segunda actividad invita al alumnado a que indique en un primer momento los idiomas que habla Pepito y, en un segundo momento, los idiomas que habla uno mismo. El docente pide a unos alumnos verbalizar oralmente los idiomas que hablan para afianzar la estructura *Je parle + idioma* presentada en la presentación.

Actividad 3	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
-------------	-----------	-----	-----	-----	-----	------	-------	--------

	Reconocimiento	i	CL	1	3	3.b	3.2	1 min
--	----------------	---	----	---	---	-----	-----	-------

La tercera actividad sugiere una serie de tres fotografías, entre las cuales se encuentra una que refleja la familia de Pepito tal y como se presenta en la exposición de prelectura. Se le pide a cada alumno que rodee la imagen correspondiente a la familia de Pepito.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 4	Identificación / transferencia de información	i	CL	1	3, 4	3.c, 4.b	3.3, 4.2	5 min

La cuarta actividad consiste en escribir el nombre de las asignaturas mencionadas en la presentación de prelectura debajo del dibujo que corresponde a cada una de ellas y completar las frases sobre los gustos de Pepito, indicando qué asignaturas le gustan a Pepito y cuáles no.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 5	Reconocimiento	i	CL	1	3	3.a	3.1	1 min

La quinta actividad propone una frase relativa a una costumbre de Pepito que se encuentra en su presentación. Se trata de elegir la opción correcta entre las dos sugerencias en cada una de las dos partes de la oración: *Le dimanche / mardi, Pepito va à la bibliothèque / à l'école pour lire des livres.*

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 6	Juego / Identificación	i	CL	1	4	4.b	4.2	10 min

En la sexta y última actividad de esta etapa de prelectura, se trata de completar un crucigrama con las palabras relativas a la presentación de Pepito que se pueden encontrar gracias a la definición propuesta para cada palabra:

1. *Animal de Pepito. Il s'appelle Yuko : chien*
2. *À l'école, Pepito n'aime pas les : mathématiques*
3. *Pays de Pepito : Vietnam*
4. *Pepito parle vietnamien et : français*
5. *À l'école, Pepito aime le français, la géographie et la : musique*

5.2.2.3.1.2. Fase de lectura

El cuento *La ville de Pepito* (Figura 5.24) creado para la fase de lectura tiene siete páginas y suma un total de 205 palabras. El tiempo estimado de exposición es de veinte minutos.

Figura 5.24

Fase de lectura. Cuento *La ville de Pepito*



En el cuento, Pepito nos presenta su vida en Vietnam. Pepito precisa el tiempo que hace en cada estación, describe los diferentes comercios de su ciudad y su cercanía o lejanía con respecto a su casa. Por lo tanto, el léxico empleado en la redacción del cuento está relacionado con las estaciones y el tiempo (*printemps, été, automne, hiver, nuages, ciel, soleil, vent, orages, pluie, neige*), los comercios y productos que se pueden comprar (*supermarché, fruits, légumes, poisson, viande, magasin de vêtements, pull, pantalon, t-shirt, chaussettes, boulangerie, pain, croissant, pharmacie, médicaments*). Igualmente, el relato presenta estructuras para expresar el grado de cercanía (preposición de lugar) como *proche de, à côté de, loin de*, las preposiciones delante de los nombres de las estaciones, así como estructuras de expresión del tiempo como *il y a, il fait + adjectif*, o el partitivo para expresar el

tiempo o la cantidad indeterminada. La ficha de actividades correspondiente a la fase de lectura de *La ville de Pepito* (Figura 5.25) se compone de tres páginas con un total de seis actividades descritas en la siguiente Tabla 5.31.

Figura 5.25

Fase de Lectura La ville de Pepito. Ficha de actividades

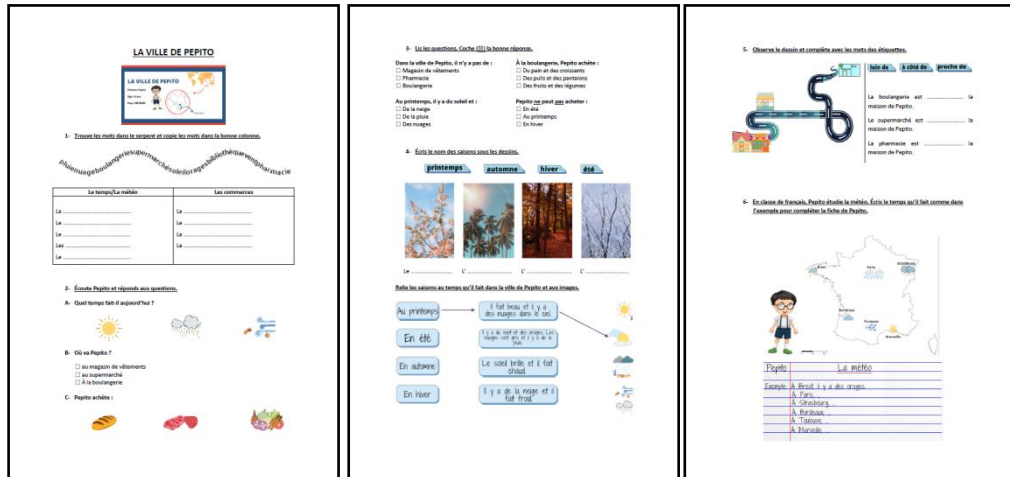


Tabla 5.31

Fase de Lectura La ville de Pepito. Descripción de las actividades

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 0	Exposición de una narración	i, l	CL, CEC	/	1, 3	/	/	15 min

El cuento se proyecta en clase y la lectura se hace de forma lenta, vocalizando, y recurriendo al apoyo visual que presenta el cuento para facilitar y asegurar la comprensión de la narración por parte de los alumnos.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 1	Identificación / Copiado	i	CL	1, 2, 3	3, 4	3.f, 4.b	3.3, 4.2	10 min

La primera actividad presenta una onda de palabras encadenadas realizada con el programa <https://www.festisite.com/text-layout/waves/>; cuyas letras esconden palabras relativas al léxico sobre el tiempo y los comercios encontradas en el cuento. Se trata de separar las diferentes palabras de la *serpiente* y de copiar adecuadamente cada término en la columna que le corresponde: el tiempo o los comercios.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 2	Preguntas-respuestas cerradas / transferencia de información	i	CL	2, 3	1	1.a	1.1	5 min

La segunda actividad consiste en una comprensión oral. Se propone un cuestionario de tres preguntas de opciones múltiples, cuyas respuestas se presentan de forma visual (preguntas 1 y 3) o de forma lingüística (pregunta 2). El texto oral propuesto, que el docente lee dos veces en voz alta, despacio y vocalizando, es el siguiente:

Salut! C'est Pepito! Aujourd'hui, il fait beau. Le soleil brille et je vais au supermarché. J'achète des fruits et des légumes. C'est bon pour la santé et j'adore ça ! (Hola! ¡Soy Pepito! Hoy, hace buen tiempo. El sol brilla y voy al supermercado. Compro frutas y verduras. Son buenas para la salud y me encantan).

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 3	Preguntas-respuestas cerradas	i	CL	2, 3	3	3.b	3.2	5 min

La tercera actividad es una comprensión escrita y sugiere cuatro preguntas de opciones múltiples relativas a informaciones presentadas en el cuento. Las cuatro preguntas proponen tres posibilidades de respuestas lingüísticas entre las cuales una es correcta.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 4	Identificación / copiado / reconocimiento	f, i	CL, CMCT	3	3, 4	3.c, 4.b	3.3, 4.2	10 min

La cuarta actividad consta de dos partes. La primera consiste en copiar el nombre de las cuatro estaciones escritas en unas etiquetas debajo del dibujo que corresponde a cada una de ellas. En la segunda parte de la actividad, se trata de unir las etiquetas con el nombre de las estaciones con la descripción del tiempo que corresponde y con el símbolo que corresponde. A modo de ejemplo, una de las estaciones de la actividad (*printemps*) ya está completada.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 5	Transferencia de información /	i	CL	4	3	3.c	3.3	5 min

La quinta actividad permite trabajar las preposiciones de lugar siguientes: proche de, à côté de, loin de. Una ilustración presenta la casa de Pepito y una carretera a lo largo de la cual se encuentran varios comercios. Con la ayuda de las etiquetas de las preposiciones de lugar propuestas, se trata de completar tres frases para indicar si dichos comercios se encuentran al lado, cerca o lejos de la casa de Pepito.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 6	Composición escrita / Informe	i	CL	3	4	4.b	4.2	10 min

La sexta y última actividad de esta etapa de lectura presenta un mapa de Francia, con el nombre de algunas ciudades y símbolos relativos al tiempo que hace. A partir de la ilustración, se trata de redactar frases sencillas para indicar el tiempo que hace en cada ciudad propuesta.

5.2.2.3.1.3. Fase de postlectura

En cuanto a la fase de postlectura de esta primera aplicación, hemos elaborado una ficha con cuatro actividades (Figura 5.26).

Figura 5.26

Fase de postlectura La ville de Pepito. Ficha de actividades

Etre bien dans sa ville.

1- Quel temps fait-il à Murice ?
 Au printemps : _____
 En été : _____
 En automne : _____
 En hiver : _____

2- Indiquez si vos commerces sont à côté de la maison, proche de la maison ou loin de la maison.
 Un magasin de légumes Une boulangerie Un supermarché Une pharmacie Un bâtiment

À côté de ma maison Proche de ma maison Loin de ma maison

3- Quelles sont vos activités.
 Pour faire des achats, je préfère : J'aimerais faire des achats quand :
 Marche en ville Il y a du soleil
 La ville de Pepito Il y a de la pluie
 Il y a des magasins Il y a de la neige

Je préfère aller dans toutes les villes / dans les pays :
 En France / en France sans différence
 Il y a des magasins commerciaux

Je préfère aller dans toutes les villes :
 En France / en France sans différence
 Les commerces à côté / proche de la maison, c'est important

4- Que pensez-vous de la ville de Pepito.
 - Tu aimerais habiter dans la ville de Pepito ?
 - Tu penses que Pepito change les mêmes éléments que toi ? Quelles sont les différences selon toi ?
 - Tu aimerais habiter dans un pays avec un climat froid ? Et dans le climat ?
 - Comment veux-tu acheter : à pied ? en voiture ? à vélo ? ...

En esta fase de postlectura, la sostenibilidad está integrada mediante el ODS 3 Salud y bienestar, el ODS 9 Industria, innovación e infraestructura y el ODS 11 Ciudades y comunidades sostenibles. Estos tres objetivos de desarrollo sostenible están relacionados con los contenidos trabajados en las etapas de prelectura y lectura anteriores. Los objetivos de aprendizaje de los ODS 3, 9 y 11 seleccionados son los siguientes:

ODS 3: Salud y bienestar

ODA socioemocional 4: El/la alumno/a es capaz de idear una visión holística de una vida sana y bienestar, y de explicar los valores, creencias y actitudes relacionados.

ODS 9: Industria, innovación e infraestructura

ODA conductual 2: El/la alumno/a es capaz de evaluar distintas formas de industrialización y comparar su resiliencia.

ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles

ODA cognitivo 1: El/la alumno/a comprende las necesidades humanas físicas, sociales y psicológicas básicas, y es capaz de identificar cómo estas

necesidades se abordan actualmente en sus propios asentamientos físicos urbanos, periurbanos y rurales.

ODA socioemocional 3: El/la alumno/a es capaz de reflexionar sobre su región en el desarrollo de su propia identidad, y comprende los roles que los entornos natural, social y técnico han tenido en la formación de su identidad y de su cultura.

La siguiente Tabla 5.32 muestra, a continuación, el desarrollo de las actividades de esta fase de postlectura.

Tabla 5.32

Fase de postlectura La ville de Pepito. Descripción de las actividades

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 1	Composición escrita / Informe	f, i	CL, CMCT	3	4	4.b	4.2	5 min

En esta primera actividad, el alumno tiene que redactar frases sencillas sobre el tiempo que hace en su ciudad según las diferentes estaciones. Se espera una utilización de estructuras sintácticas y léxicas sencillas para expresar el tiempo que hace.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 2	Preguntas-respuestas abiertas	i	CL	4	/	/	/	5 min

La segunda actividad presenta diferentes comercios y el alumnado tiene que unir cada uno de ellos a una preposición de lugar (proche de / à côté de / loin de) para indicar su cercanía o lejanía con respecto a su vivienda. Las respuestas del alumnado podrían variar dada la subjetividad que se le puede dar a los conceptos de cerca y lejos. Sin embargo, los diferentes elementos señalados en las actividades 1 y 2 pretenden brindar unos datos para llevar a cabo una reflexión sobre el entorno del lugar de residencia, en cuanto a tiempo y servicios comerciales se refiere. Estas dos primeras actividades introductorias facilitan la objetivación de la tercera actividad.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 3	Preguntas-respuestas cerradas	g, i	CL, AA, SIEE	5, 6	/	/	/	5 min

En esta actividad, el alumnado tiene que expresar su opinión y sus preferencias mediante unos cuestionarios. Se pregunta si prefiere hacer la compra en su ciudad o si preferiría hacerla en la ciudad de Pepito, y qué tiempo prefiere que haga para salir a comprar (sol, lluvia, tormenta, nieve). Igualmente, el alumnado con un tipo de respuesta sí o no, tiene que indicar si según él hace el mismo tiempo en todas las ciudades y todos los países; y si está la presencia de los mismos comercios en todos los lugares. Por fin, se pregunta si piensa que para sentirse bien en su ciudad el tiempo es importante y si tener comercios próximos a su lugar de residencia es importante. Esta actividad está relacionada con los objetivos de aprendizaje socioemocional 4 del ODS 3, conductual 2 del ODS 9, cognitivo 1 y socioemocional 3 del ODS 11, ya que mediante sus respuestas, el alumnado lleva una reflexión en cuanto al efecto que tienen las condiciones meteorológicas, así como la presencia de industrias e infraestructuras de consumo en una ciudad sobre el bienestar de la población.

Actividad 4	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
	Debate	d,i	CSC, CL	7, 8	2	2.b	2.2	10 min

En grupo clase, se sugiere las preguntas siguientes:

- ¿Te gustaría vivir en la ciudad de Pepito? ¿Por qué?
- ¿Piensas que Pepito come los mismos alimentos que tú? ¿Cuáles son las diferencias según tú?
- ¿Te gustaría vivir en un país con un clima frío? ¿Y en el desierto?
- ¿Cómo vas a comprar?, ¿andando?, ¿en coche?, ¿con la bici?

Esas cuestiones pretenden fomentar una reflexión a modo de debate sobre las diferencias entre vivir en un lugar o en otro. Aquí, el alumnado compara su propia situación a la de Pepito y se proyecta en un entorno distinto al suyo para expresar sus opiniones. En este sentido, esta actividad está vinculada con el objetivo de aprendizaje socioemocional 4 del ODS 3, conductual 2 del ODS 9 y socioemocional 3 del ODS 11.

A modo de conclusión, la siguiente Tabla 5.33 plasma una síntesis los diferentes elementos curriculares implicados en la aplicación del cuento *La ville de Pepito*, y un resumen de las diferentes fases de su desarrollo.

Tabla 5.33

Síntesis curricular La ville de Pepito

Cuento: La ville de Pepito		
Área	francés	Justificación:
Nivel	1.º ESO	→ Acercamiento a la lengua francesa mediante un texto literario sencillo.
Temporalización	2 sesiones de 55 min	→ Vinculación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4). → Enfoque cultural del modelo didáctico.
Competencias		
Competencias comunicativas: CO, PO, CE, PE		
Competencias clave: CL, CMCT, AA, CSC, SIEE, CEC		
Competencia cultural: co-,pluri-, inter- y transcultural		
Competencias clave para la sostenibilidad: CPS, CAn, CC, CPC, CAu		
Objetivos didácticos		
1) Reconocer informaciones relativas a la presentación de alguien		
2) Adquirir el léxico relativo al nombre de los comercios		
3) Expresar el tiempo que hace		
4) Expresar la cercanía o lejanía de un lugar		
5) Idear una visión holística de una vida sana y bienestar, y de explicar los valores, creencias y actitudes relacionados		
6) Evaluar distintas formas de industrialización y comparar su resiliencia		
7) Comprender las necesidades humanas físicas, sociales y psicológicas básicas, y es capaz de identificar cómo estas necesidades se abordan actualmente en sus propios asentamientos físicos urbanos, periurbanos y rurales		
8) Reflexionar sobre su región en el desarrollo de su propia identidad, y comprender los roles que los entornos natural, social y técnico han tenido en la formación de su identidad y de su cultura		
Contenidos		

Cuento: La ville de Pepito						
La presentación, los comercios de la ciudad, el tiempo, ODS 3: salud y bienestar, ODS 9: Industria, innovación e infraestructura y ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles						
Léxico: El tiempo: la pluie, le soleil, les nuages, les orages, le vent, la neige, chaud, froid..., los comercios de la ciudad: la pharmacie, le magasin de vêtements, la boulangerie ...						
Gramática: La presentación: Je m'appelle / Mon anniversaire est le / Mon pays est ..., expresión del tiempo: Il y a du, de la, des + tiempo, Il fait + adj, preposiciones de lugar: à côté de, proche de, loin de						
Fonética: integrada						
Material y recursos						
Pizarra digital / proyector						
Presentación PowerPoint (prelectura)						
El cuento <i>La ville de Pepito</i> (formato PDF - imprimible/proyectable)						
Fichas de actividades (prelectura, lectura, postlectura)						
Desarrollo, actividades y relación curricular						
fase metodo.	Tipo de actividad	O.D	B.C	O.E	C.C	ODS/C.C.Sost
Prelectura	0.Contextualización / Modelado de lengua	/	1, 3	i	CL	
	1. Preguntas-respuestas cerradas / copiado	1	4	i	CL	
	2. Preguntas-respuestas cerradas, abiertas	1	3, 4	i	CL	
	3. Reconocimiento	1	3	i	CL	
	4. Identificación / transferencia de información	1	3, 4	i	CL	
	5. Reconocimiento	1	3	i	CL	
Lectura	6. Juego / Identificación	1	3, 4	i	CL	
	0.Exposición de una narración		1, 3	i, l	CL, CEC	
	1. Identificación / Copiado	1, 2, 3	3, 4	i	CL	
	2. Preguntas-respuestas cerradas / transferencia de información	2, 3	1	i	CL	
	3. Preguntas-respuestas cerradas	2, 3	3	i	CL	
	4. Identificación / copiado / reconocimiento	3	3, 4	f, i	CL, CMCT	
Postlectura	5. Transferencia de información	4	3	i	CL	
	6. Composición escrita	3	4	i	CL	
	1. Composición escrita / Informe	3	4	f, i	CL, CMCT	ODS: 3, 9 y 11
	2. Preguntas-respuestas abiertas	4	3	i	CL	
	3. Preguntas-respuestas cerradas	5, 6	3	g, i	CL, AA, SIEE	C.C.Sost: CPS, CAn, CC, CPC, CAu
	4. Debate	7, 8	2	d, i	CSC, CL	

5.2.2.3.2. Cuento 2: Pepito et les métiers

Los Anexos 26, 27, 28 y 29 muestran los materiales elaborados que presentamos a continuación.

5.2.2.3.2.1. Fase de prelectura

Para esta fase de prelectura de la segunda aplicación, hemos creado una presentación PowerPoint de dos viñetas (Figura 5.27). La finalidad de esta fase es introducir el tema del cuento, las profesiones, activando los conocimientos léxicos previos relativos a dicho tema y despertando el interés del alumnado. Las actividades quedan descritas en la siguiente Tabla 5.34.

Figura 5.27

Fase de prelectura Pepito et les métiers. PowerPoint



Tabla 5.34

Fase de prelectura Pepito et les métiers. Descripción de las actividades

Actividades 1 y 2	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
	Contextualización / Lluvia de ideas/ juego	i	CL	1	2	2.b	2.2	10 min

En la primera viñeta, vemos a Pepito que invita a los alumnos a que hagan hipótesis y propuestas para adivinar lo que hacen los personajes que lo acompañan en la viñeta. Se admiten todas las ideas y no se da ninguna solución única, ya que son personajes que encontramos en el cuento creado para la fase de lectura. Vemos a un hombre y a una mujer junto con un instrumento de música en un escenario, también a un hombre sentado fuera dibujando, a un hombre fabricando objetos y a una mujer agachada cerca de una planta y con un tractor de fondo. En la segunda viñeta, Pepito propone un juego al grupo clase que consiste en “pujar” para dar el mayor número de profesiones posible en 15 segundos. Tras las hipótesis aportadas por la lluvia de ideas realizada con la viñeta anterior, y con los conocimientos previos, el alumnado puede movilizar el léxico conocido de las profesiones. De esta forma, se contextualiza temáticamente el cuento en esta fase de prelectura.

5.2.2.3.2.2. Fase de lectura

El cuento *Pepito et le métiers* (Figura 5.28) elaborado para la fase de lectura de esta segunda aplicación suma un total de 203 palabras y tiene siete páginas.

Figura 5.28

Fase de lectura Cuento Pepito et les métiers

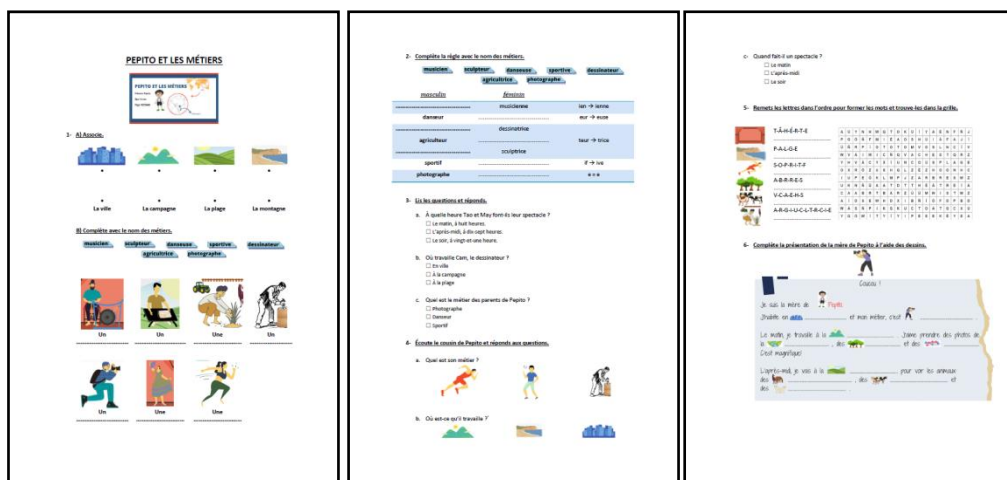




En este cuento, Pepito nos presenta algunas profesiones a las que se dedican los personajes secundarios y en qué entorno ejercen su trabajo (la ciudad, el monte, el campo o la playa). Tras presentar a un músico y una bailarina que trabajan en el teatro de la ciudad, a un dibujante que pinta la naturaleza en el campo, a un artesano que obra en el monte, y a una deportista que practica su actividad en la playa, Pepito termina diciendo que de mayor quiere ser fotógrafo, como sus padres. El léxico empleado en el cuento está relacionado con las profesiones (“musicien”, “danseuse”, “dessinateur”, “agricultrice”, “sculpteur”, “sportive”, “photographe”) y con los elementos naturales (“campagne”, “nature”, “montagne”, “plage”, “paysage”, “arbre”, “rivière”, “fleurs”, “animaux”, “chevaux”, “vaches”, “moutons”). Las profesiones aparecen en masculino y femenino, ya que se recordará en una actividad la formación del femenino de los nombres de profesiones. En cuanto a la dimensión cultural, los nombres de los personajes son nacionales y el ejemplo del baile citado en el cuento es una danza tradicional de Vietnam (“la Xoe”). La ficha de actividades elaborada para esta fase de lectura (Figura 5.29) tiene tres páginas y un total de seis actividades.

Figura 5.29

Fase de lectura Pepito et les métiers. Ficha de actividades



La siguiente Tabla 5.35 presenta el desarrollo de las actividades de esta fase de lectura.

Tabla 5.35

Fase de lectura Pepito et les métiers. Descripción de las actividades

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 0	Exposición de una narración	i, l	CL, CEC	/	1, 3	/	/	15 min

El cuento se proyecta en clase y la lectura se hace de forma lenta, vocalizando, y recurriendo al apoyo visual que presenta el cuento para facilitar y asegurar la comprensión de la narración por parte de los alumnos.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 1	Reconocimiento Copiado	i	CL	2	3, 4	3.a, 4.b	3.1, 4.2	10 min

La primera actividad consta de dos partes. La primera consiste en unir las palabras sobre los entornos naturales (*la ville, la campagne, la montagne, la plage*) con sus respectivas ilustraciones. El segundo momento de la actividad tiene un objetivo doble. Por una parte, permite trabajar el léxico relativo a las profesiones al tener que asociar y copiar el nombre de las actividades profesionales debajo del dibujo adecuado. Por otra parte, sirve de actividad preliminar a la siguiente, ya que presenta nombres de profesiones tanto en masculino como en femenino.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 2	Modelado de lengua Copiado	i	CL	1, 3	3	3.c	3.3	15 min

La segunda actividad propone una tabla que explica la regla del cambio de sufijo para la formación del femenino de los nombres de las profesiones a partir del masculino. Con la ayuda del léxico presentado en las etiquetas, se trata de completar los huecos de la tabla, copiando el masculino o el femenino que falta para cada una de las profesiones sugeridas.

El docente precisa en esta actividad el caso particular de los masculinos en -teur que forman su femenino en -trice, explicando que se trata de la regla general, pero que existen algunas excepciones, como, por ejemplo: *un chanteur, une chanteuse; un basketteur, une basketteuse, un transporteur, une transporteuse*.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 3	Preguntas-respuestas cerradas	i	CL	1, 2	3	3.b	3.2	5 min

La tercera actividad es una comprensión escrita y sugiere tres preguntas de opciones múltiples relativas a informaciones presentadas en el cuento. Las tres preguntas proponen tres posibilidades de respuestas de forma lingüística cuya correcta es una de ellas.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 4	Transferencia de información / Preguntas-respuestas cerradas	i	CL	1, 2	1	1.a	1.1	5 min

La cuarta actividad es una comprensión oral. Se propone un cuestionario de tres preguntas de opciones múltiples con tres propuestas de respuesta. Dichas propuestas se presentan de forma visual (preguntas 1 y 2) o de forma lingüística (pregunta 3). El texto oral propuesto, que el docente lee dos veces en voz alta, despacio y vocalizando, es el siguiente:

Salut! Je m'appelle Chuyên et je suis le cousin de Pepito. Je suis danseur de Xoè, une danse traditionnelle du Vietnam. Je travaille en ville avec un groupe professionnel. Tous les soirs, nous faisons un spectacle au théâtre. ¡Hola! Me llamo Chuyên y soy el primo de Pepito. Soy bailarín de Xoè, una danza tradicional de Vietnam. Trabajo en la ciudad con un grupo profesional. Todas las noches presentamos un espectáculo en el teatro.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 5	Identificación Reconstrucción Juego	i	CL	1, 2	4	4.b	4.2	15 min

La quinta actividad propone un trabajo sobre el léxico visto en el cuento relativo a la naturaleza y las profesiones. Con la ayuda de un dibujo, se trata de ordenar las letras para formar las palabras que hay que encontrar después en una sopa de letras.

Las palabras son: théâtre, plage, sportif, arbres, vaches, agricultrice.

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividad 6	Transferencia de información	i	CL	2	4	4.f	4.3	10 min

En la sexta y última actividad, se trata de completar un texto escrito con las palabras que faltan. Delante de cada hueco que hay que completar se encuentra un dibujo de la palabra, lo que se pretende es pasar de un medio visual a un medio lingüístico escrito.

5.2.2.3.2.3. Fase de postlectura

La fase postlectura de esta segunda aplicación se desarrolla mediante una ficha (Figura 5.30) con cuatro actividades.

Figura 5.30

Fase de postlectura Pepito et les métiers. Ficha de actividades

Les métiers plus tard.

1. Où veux-tu travailler plus tard?
 EN VILLE À LA MONTAGNE À LA CAMPAGNE À LA PLAGE

2. Quel métier veux-tu faire plus tard?

3. Est-ce qu'il est possible de faire ton futur métier:
 En ville? Oui/ Non
 À la montagne? Oui/ Non
 À la campagne? Oui/ Non
 À la plage? Oui/ Non

4. Pour moi, l'été c'est:

	EN VILLE	À LA MONTAGNE	À LA CAMPAGNE	À LA PLAGE
CHAUDE				
FRAICHE				
LONGUE				
COURTE				

5. Quel est le, qu'est-ce que tu penses?
 - Tous les métiers existent en ville, à la montagne, à la campagne et à la plage? (Donne des exemples)
 - Tu penses qu'il y a des métiers qui ne sont pas importants? Et des métiers indispensables? (Donne des exemples)
 - Tu connais des professions nouvelles (qui existent depuis peu de temps)?
 - Qu'est-ce que tu penses de travailler en été?
 - Quand tu es en vacances / en voyage, qui travaille pour organiser des activités? Pour dormir? Pour manger? Donne des exemples de métiers.

En esta fase metodológica de postlectura, la sostenibilidad está integrada mediante los *ODS 8 Trabajo decente y crecimiento económico*, *ODS 9 Industria, innovación e infraestructura* y *ODS 11 Ciudades y comunidades sostenibles*. Estos tres objetivos de desarrollo sostenible están relacionados con los contenidos trabajados en las etapas de prelectura y lectura anteriores. Los objetivos de aprendizaje de los ODS 8, 9 y 11 seleccionados son los siguientes:

ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico

ODA socioemocional 1: El/la alumno/a es capaz de discutir críticamente los modelos económicos y las visiones de futuro de la economía y la sociedad, y de hablar de estos en esferas públicas.

ODA socioemocional 4: El/la alumno/a es capaz de identificar sus derechos individuales y clarificar sus necesidades y valores en relación al trabajo.

ODA socioemocional 5: El/la alumno/a es capaz de idear una visión y planes para su vida económica personal de acuerdo con un análisis de sus competencias y contextos.

ODS 9: Industria, innovación e infraestructura

ODA conductual 2: El/la alumno/a es capaz de evaluar distintas formas de industrialización y comparar su resiliencia.

ODS 11: ciudades y comunidades sostenibles

ODA cognitivo 1: El/la alumno/a comprende las necesidades humanas físicas, sociales y psicológicas básicas, y es capaz de identificar cómo estas necesidades se abordan actualmente en sus propios asentamientos físicos urbanos, periurbanos y rurales.

A continuación, se muestra en la siguiente Tabla 5.36 el desarrollo de las actividades de esta fase de postlectura.

Tabla 5.36

Fase de postlectura Pepito et les métiers. Descripción de las actividades

Actividades	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
1 a 4	Preguntas-respuestas abiertas - cerradas	g, i	CL, AA, SIEE	5, 6, 7, 8	4	4.a	4.1	10 min

Estas primeras cuatro actividades invitan a los alumnos a que expresen la profesión que les gustaría hacer de mayores, y pensar en el entorno en qué se puede realizar su práctica. Además, tienen que expresar su opinión en cuanto al entorno ideal, según ellos, para vivir, trabajar e irse de vacaciones. En un primer momento, se pregunta a los alumnos en qué entorno desearían trabajar (en la ciudad, el campo, la montaña/el monte o en la playa), luego, qué profesión quieren ejercer y después, indicar, según ellos, si se puede o no practicar en todos los entornos anteriormente mencionados. Por fin, marcan con una cruz el entorno o los entornos que, según ellos, son ideales para vivir, trabajar e irse de vacaciones.

Actividad	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
5	Debate	d, g, i	CL, AA, CSC, SIEE	4	2	2.b	2.2	15 min

	Tipo Act.	O.E	C.C	O.D	B.C	C.Ev	E.A.E	Tiempo
Actividades 1 a 4	Preguntas- respuestas abiertas - cerradas	g, i	CL, AA, SIEE	5, 6, 7, 8	4	4.a	4.1	10 min

La última parte de esta fase de postlectura es una serie de preguntas formuladas para que conteste el grupo-clase en foro. Se incita al alumnado a que exprese su opinión sobre las preguntas siguientes:

- ¿Existen todas las profesiones tanto en la ciudad, en el campo y en la playa? Da ejemplos.
- ¿Piensas que algunas profesiones no son importantes? ¿Y profesiones indispensables? Da ejemplos.
- ¿Conoces nuevas profesiones (que existen desde hace poco)?
- ¿Qué piensas del trabajo de *YouTuber* o *Instagramer*, por ejemplo?

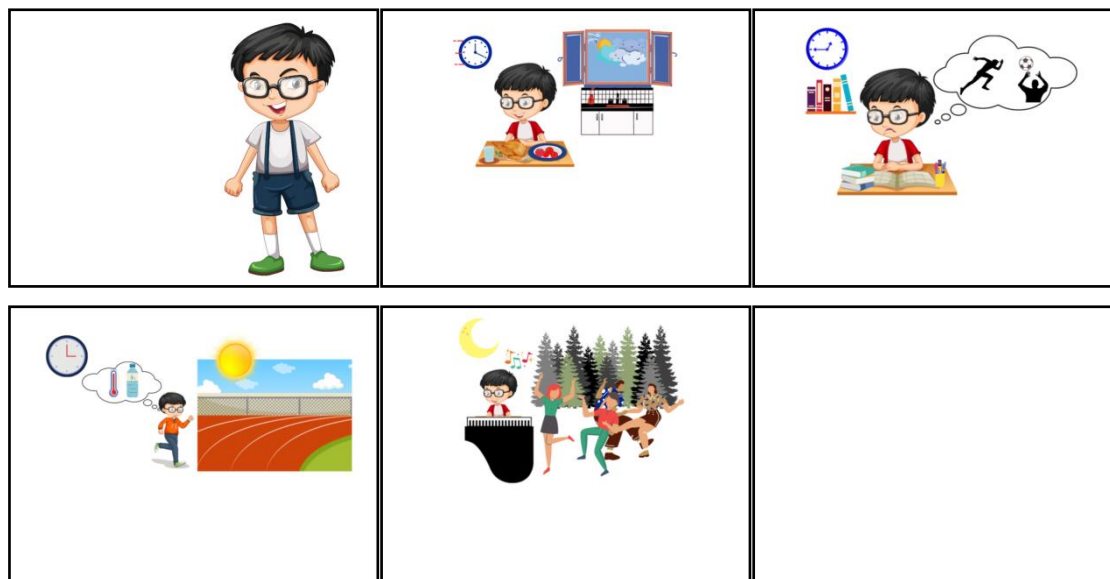
Cuando estás de viaje o de vacaciones: ¿quién trabaja para organizar actividades? ¿Para dormir? ¿Para comer? Da ejemplos de profesiones.

5.2.2.3.3. Cuento 3: secuencia de ilustraciones

Al igual que con la tercera aplicación destinada a los alumnos de Educación Primaria, la tercera aplicación dirigida a los alumnos de la ESO consiste en la creación de un cuento digital a partir de una serie de ilustraciones que proponemos al alumnado de primero de la ESO (Figura 5.30). En total, son seis páginas (Anexo 30), cuyos dibujos reflejan esencialmente los contenidos léxicos estudiados en las sesiones previas a la aplicación (las actividades de ocio, los deportes). Sin embargo, varios elementos integrados en las ilustraciones favorecen el empleo de contenidos vistos a lo largo del año como los momentos del día, la alimentación o la expresión del tiempo. En la portada, se ve a Pepito en la mitad derecha de la página con un espacio para el título elegido por los alumnos para su cuento. En la segunda, son las doce y Pepito está en la cocina comiendo y se aprecia por la ventana el tiempo soleado y nublado que hace. En la tercera página, con un reloj que da la una menos cuarto, Pepito está estudiando con una cara triste, y se ve un bocadillo que muestra que está pensando en hacer deporte. En la página siguiente, a las tres, hace mucho sol y Pepito está corriendo. Los dibujos del bocadillo, un termómetro de color rojo y una botella de agua, indican que hace calor. En la página cinco, es de noche y se ve la luna. Vemos a Pepito tocar el piano, notas de música y gente bailando delante de un bosque. Al igual que para los cursos de Educación Primaria, la última página se deja en blanco por si los alumnos quieren completar su cuento o desean ilustrarlo.

Figura 5.31

Páginas ilustradas de la Aplicación 3. Primero de la ESO



A modo de conclusión, la siguiente Tabla 5.37 plasma en una síntesis los diferentes elementos curriculares implicados en la aplicación del cuento, *Pepito et les métiers*, y un resumen de las diferentes fases de su desarrollo.

Tabla 5.37

Síntesis curricular Pepito et les métiers

Cuento: Pepito et les métiers		
Área	francés	Justificación:
Nivel	1.º ESO	→ Acercamiento a la lengua francesa mediante un texto literario sencillo.
Temporalización	2 sesiones de 55 min	→ Vinculación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4) → Enfoque cultural del modelo didáctico.
Competencias		
Competencias comunicativas: CO, PO, CE, PE		
Competencias clave: CL, CMCT, AA, CSC, SIEE, CEC		
Competencia cultural: co-,pluri-, inter-, meta- y transcultural		
Competencias clave para la sostenibilidad: CPS, CAn, CPC, CAu		
Objetivos didácticos		
1) Conocer los nombres de profesiones		
2) Conocer léxico relativo a la naturaleza		
3) Aprender la formación del femenino de algunos sustantivos		
4) Discutir críticamente los modelos económicos y las visiones de futuro de la economía y la sociedad, y de hablar de estos en esferas públicas		
5) Identificar sus derechos individuales y clarificar sus necesidades y valores en relación al trabajo		
6) Idear una visión y planes para su vida económica personal de acuerdo con un análisis de sus competencias y contextos		
7) Evaluar distintas formas de industrialización y comparar su resiliencia		
8) Comprender las necesidades humanas físicas, sociales y psicológicas básicas, y es capaz de identificar cómo estas necesidades se abordan actualmente en sus propios asentamientos físicos urbanos, periurbanos y rurales		
Contenidos		
Los entornos naturales y la naturaleza, las profesiones, el masculino y femenino de las profesiones, ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico, ODS 9: Industria, innovación e infraestructura y ODS 11: ciudades y comunidades sostenibles		
Léxico: Los entornos naturales: La ciudad, la playa, el monte, el campo; la naturaleza: La rivière, les arbres, les fleurs, les chevaux, les vaches, les moutons, etc.; las profesiones: musicien, danseuse, dessinateur, agricultrice, etc		
Gramática: la formación del femenino de los nombres de profesiones		
Fonética: integrada		
Material y recursos		

Cuento: Pepito et les métiers

Pizarra digital / proyector
 Presentación PowerPoint (prelectura)
 El cuento *Pepito et les métiers* (formato PDF - imprimible/proyectable)
 Fichas de actividades (prelectura, lectura, postlectura)

Desarrollo, actividades y relación curricular

fase metodo.	Tipo de actividad	O.D	B.C	O.E	C.C	ODS/C.C.Sost
Prelectura	Contextualización / lluvia de ideas / juego	1	2	i	CL	
	Exposición de una narración	/	1,3	i, l	CL, CEC	
Lectura	1. Reconocimiento / copiado	2	3, 4	i	CL	
	2. Modelado de lengua / copiado	1, 3	3	i	CL	
	3. Preguntas-respuestas cerradas	1, 2	3	i	CL	
	4. Transferencia de información / Preguntas-respuestas cerradas	1,2	1	i	CL	
	5. Identificación / Reconstrucción / Juego	1, 2	4	i	CL	
	6. Transferencia de información	2	4	i	CL	
Postlectura	1,2,3,4. Preguntas-respuestas abiertas - cerradas	5, 6, 7, 8	4	g, i	CL, AA, SIEE	ODS: 8, 9 y 11
	5. Debate	4	2	d, g, i	CL, AA, CSC SIEE	C.C.Sost: CPS, CAn, CPC, CAu

CAPÍTULO 6. EVALUACIÓN DEL MODELO DIDÁCTICO

*Éduquer l'esprit sans éduquer le cœur
revient à ne pas éduquer du tout.*

Aristote

INTRODUCCIÓN

El capítulo 6, compuesto de dos apartados, se centra en la evaluación del modelo didáctico.

En el primero, se presentan las diferentes técnicas de recogida de datos empleadas, más concretamente la técnica basada en el análisis de documentos y la técnica basada en la observación.

En el segundo apartado, se detallan los instrumentos de evaluación diseñados, a saber, listas de cotejo, tablas de evaluación, rúbricas de evaluación y registros inmediatos.

Según Ley y Espinoza (2021), evaluar en el ámbito educativo consiste en “el análisis de la información recogida de forma sistemática a través del cual se llega a un juicio de valor sobre una situación determinada y a la toma de decisiones para mejorar la gestión educativa” (p. 369). En el mismo orden de ideas, el proceso de evaluación implica, según Yepes y Gutiérrez (2022), determinar la eficacia y la funcionalidad de las acciones formativas para llegar a una valoración y proporcionar retroalimentación sobre dichas acciones.

Se entiende el proceso de evaluación como una recopilación de datos analizados con el objetivo de poder emitir un juicio y tomar una serie de decisiones a partir de la información que ofrece (Hamodi et. al, 2015). Por lo tanto, evaluar requiere una planificación y procedimientos formales para la recogida y el análisis sistemáticos de datos para determinar la validez de una práctica educativa (McMillan y

Schumacher, 2005). De acuerdo con Hamodi et. al. (2015), se definen los medios de evaluación como el conjunto del material observable producido por el alumnado que el docente puede recoger, las técnicas de evaluación son el conjunto de estrategias empleadas para recoger los datos sobre las producciones de los alumnos y los instrumentos de evaluación son el conjunto de herramientas utilizadas para recopilar sistemáticamente la información.

6.1. Técnicas de recogida de datos

Según Latorre (2003), existen tres formas de recoger datos que son observar, preguntar y analizar. Según él, el investigador puede:

- Observar los efectos de su acción en otros, solicitar a otros que observen su acción.
- Preguntar a otras personas implicadas en la investigación por sus puntos de vista. Sus puntos de vista pueden ser de importancia para evaluar la acción. Podría también preguntar a otras personas para tener otras perspectivas o puntos de vista (crítica dialéctica).
- Analizar todo tipo de material de referencia es particularmente interesante. El análisis puede incluir grabaciones en audio o vídeo, fotografías, trabajos del alumnado, pruebas de exámenes, registros escritos y todo tipo de información documentada (p.52).

Latorre (2003) categoriza cuatro modalidades de estas técnicas en función de la información que se pretende recoger: técnicas basadas en la observación, basadas en la conversación, basadas en el análisis de documentos y basadas en medios audiovisuales. A continuación, se procede a describir los diferentes medios, técnicas e instrumentos de evaluación a los que se ha recurrido en esta investigación.

Los medios de evaluación pueden ser o bien escritos, orales o presentarse en forma de proyectos (Hamodi et al., 2015). En este trabajo, el material observable producido por el alumnado del cual el docente obtiene la información que necesita, es tanto escrito como oral y las técnicas de recogida de datos utilizadas son la técnica basada en el análisis de documentos y la basada en la observación.

6.1.1. Técnica basada en el análisis de documentos

Según Hernández et al. (2014), “una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos” (p. 415). Son varios los medios de evaluación a los que se ha recurrido para realizar el análisis de documentos. Se

han estudiado fichas de actividades efectuadas por los alumnos, un cuento redactado por el alumnado, así como unas grabaciones de audios llevadas a cabo por el docente.

6.1.1.1. Fichas de actividades

Las fichas se han diseñado para los cuentos de la primera y segunda aplicaciones en los tres cursos y brindan datos que los alumnos plasman de forma escrita. Las diferentes actividades facilitan una recogida de datos y su posterior análisis sobre las competencias lingüísticas en lengua francesa de comprensión oral, comprensión escrita y producción escrita de los alumnos. Asimismo, el análisis de las fichas facilita datos en cuanto a los Objetivos de Aprendizaje de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

6.1.1.2. Cuentos redactados por los alumnos

El cuento redactado por el alumnado de los tres cursos a partir de una secuencia de ilustraciones corresponde a la tercera aplicación. La destreza lingüística implicada es la producción escrita.

6.1.1.3. Grabaciones de audios

Por lo que se refiere a la competencia de producción oral del alumnado, las técnicas de evaluación difieren entre el alumnado de Educación Primaria (quinto y sexto curso) y el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (primero de la ESO), según las preferencias manifestadas por los docentes. Se han recabado los datos del alumnado de la ESO mediante una grabación de audio en la que se ha registrado con la ayuda de un teléfono móvil las intervenciones orales de los alumnos para las actividades centradas en la producción oral.

En el caso del alumnado de Educación Primaria, la técnica de evaluación de la competencia de producción oral se basa en la observación.

6.1.2. Técnicas basadas en la observación

Según Latorre (2003), “la observación no es sólo una actividad fundamental vinculada a la investigación-acción, sino una de las técnicas básicas de recogida de información, y técnica clave en la metodología cualitativa” (p.56). Mediante la observación, “los elementos se van convirtiendo en unidades de análisis; además, no se determinan de antemano, ya que surgen de la misma inmersión y observación” (Hernández et al., 2014, p.400). Más concretamente, el tipo de observación es el de *observación participante*, en la cual los datos recogidos en las notas escritas no están previamente determinados y no responden a ninguna hipótesis específica (McMillan y Schumacher, 2005).

6.1.2.1. Registro anecdótico

La recogida de datos en cuanto a las actividades de producción oral del alumnado de Educación Primaria, quinto y sexto curso, se plasman en un registro anecdótico en el cual el docente toma notas a partir de lo observado durante la realización de las actividades.

En el apartado siguiente, se presentan detalladamente los instrumentos de evaluación elaborados y su relación curricular correspondiente.

6.2. Instrumentos de evaluación

La concepción de los instrumentos de evaluación empleados en este estudio se puede calificar de “ad hoc”, ya que son de elaboración propia según los fines de la investigación. Los instrumentos diseñados son diferentes tipos de tablas. Las tablas son tablas con que permiten clasificar datos recabados en función de criterios seleccionados (Cuq, 2003). Las diferentes tablas de evaluación empleadas son las listas de cotejo, fichas de evaluación, así como rúbrica de evaluación que se presentan a continuación. Se han juntado los instrumentos empleados para el quinto curso de Educación Primaria en el Anexo 37, para el sexto curso de Educación Primaria, en el Anexo 38 y para el primer curso de la ESO, en el Anexo 39.

6.2.1. Listas de cotejo

Una lista de cotejo (también llamada lista de verificación, lista de chequeo, lista de control o lista de comprobación), es según Sierra et al. (2020) “un instrumento que relaciona acciones sobre tareas específicas, organizadas de manera sistemática para valorar la presencia o ausencia de estas y asegurar su cumplimiento durante el proceso de aprendizaje” (p. 218). Este instrumento se ha diseñado para los primeros dos cursos de cada curso y para las actividades en las cuales el alumnado deja por escrito un elemento de respuesta. Los diferentes ítems propuestos en su composición contemplan las competencias de comprensión oral, de comprensión escrita y de producción escrita. Se han elaborado listas de cotejo, ya que, tal y como lo afirman McMillan y Schumacher (2005), “en una interpretación con referencia a criterios [...] el resultado, normalmente, se expresa como el porcentaje de ítems contestados correctamente, o como acierto-fallo en el caso de comprobación de competencia mínima” (p. 230).

Las listas de cotejo elaboradas para las diferentes aplicaciones se encuentran, para quinto curso de Educación Primaria en los Anexos 31 y 32, para Sexto de Educación Primaria, en los Anexos 33 y 34, y para Primero de la ESO, en los Anexos 35 y 36.

Los ítems que componen estas listas de cotejo están relacionados con los bloques de contenidos 1, 3, y 4, así como con los criterios de evaluación y los estándares de aprendizajes evaluables correspondientes establecidos por el currículum de cada curso.

Los ítems de las listas de cotejo preparadas para las dos primeras aplicaciones corresponden a los elementos de respuesta dejados por escrito en las fichas de actividades. La relación entre los ítems de las listas de cotejo con criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables, establecidos por el currículum para cada bloque de contenidos (B.C), queda plasmada en la Tabla 6.1 para el quinto curso de Educación Primaria, en la Tabla 6.2 para el sexto curso de Educación Primaria, y en la Tabla 6.3 para el curso de primero de la ESO

Tabla 6.1

Relación entre ítems de las listas de cotejo, bloque de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Quinto de Primaria

Quinto de Educación Primaria				
B.C	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables	Ítems cuento 1	Ítems cuento 2
1	C. Identificar el sentido general, la información esencial y los puntos principales en textos orales muy breves y sencillos en lengua estándar, con estructuras simples y léxico de uso muy frecuente, articulados con claridad y lentamente y transmitidos de viva voz o por medios técnicos, sobre temas habituales y concretos relacionados con las propias experiencias, necesidades e intereses en contextos cotidianos predecibles o relativos a áreas de necesidad inmediata en los ámbitos personal, público y educativo, siempre que las condiciones acústicas sean buenas y no distorsionen el mensaje, se pueda volver a escuchar lo dicho o pedir confirmación y se cuente con apoyo visual o con una clara referencia contextual.	1. Utiliza las imágenes para comprender textos sencillos, transmitidos a viva voz o por medios técnicos, sobre temas familiares.	18, 19, 20	11, 12, 13
3	A. Conocer y saber aplicar las estrategias básicas más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial o los puntos principales del texto.	1. Utiliza las imágenes para comprender frases sencillas, en soporte papel o digital, sobre temas familiares.	12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 39	1, 2, 3, 4, 5, 6, 19, 20, 21, 22, 23, 24
		3. Comprende lo esencial de historias breves y bien estructuradas e identifica a los personajes principales, siempre y cuando la imagen y la acción conduzcan gran parte del argumento (lecturas adaptadas, cómics, etc.).		7, 8, 9, 10
3	B. Identificar aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos, concretos y significativos, sobre vida cotidiana (hábitos, horarios, actividades, celebraciones), condiciones de vida (vivienda, entorno), relaciones interpersonales (familiares, de amistad, escolares) y convenciones sociales (normas de cortesía), y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una comprensión adecuada del texto, respetando las convenciones comunicativas más elementales.	6. Comprende correspondencia, fijándose en ideas específicas, (SMS, correos electrónicos, postales y tarjetas) breve y sencilla que trate sobre temas familiares como, por ejemplo, uno mismo, la familia, la escuela, el tiempo libre, la descripción de un objeto o un lugar, la indicación de la hora y el lugar de una cita, etc.	1, 2, 3, 4	
4	A. Conocer y aplicar las estrategias básicas para producir textos escritos muy breves y sencillos, p. e. copiando palabras y frases muy usuales para realizar las funciones comunicativas que se persiguen.	1. Completa un breve formulario o una ficha con sus datos personales en papel o soporte digital.	9, 10, 11	
		B. Aplicar patrones gráficos y convenciones ortográficas básicas para escribir con razonable corrección palabras o frases cortas que se utilizan normalmente al hablar, pero no necesariamente con una ortografía totalmente normalizada.	2. Escribe palabras y frases muy sencillas, siguiendo modelos, utilizando el léxico de alta frecuencia, pudiendo utilizar las tecnologías de la información y comunicación.	5, 6, 7, 8, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40	14, 15, 16, 17, 18, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35

Tabla 6.2

Relación entre ítems de las listas de cotejo, bloque de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Sexto de Primaria

Sexto de Educación Primaria				
B.C	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables	Ítems cuento 1	Ítems cuento 2
1	C. Identificar el sentido general, la información esencial o los puntos principales en textos orales muy breves y sencillos en lengua estándar, con estructuras simples y léxico de uso muy frecuente, articulados con claridad y lentamente y transmitidos de viva voz o por medios técnicos, sobre temas habituales y concretos relacionados con las propias experiencias, necesidades e intereses en contextos cotidianos predecibles o relativos a áreas de necesidad inmediata en los ámbitos personal, público y educativo, siempre que las condiciones acústicas sean buenas y no distorsionen el mensaje, se pueda volver a escuchar lo dicho o pedir confirmación y se cuente con apoyo visual o con una clara referencia contextual.	5. Entiende la idea general de lo que se dice en transacciones y gestiones habituales en situaciones de necesidad inmediata.	34, 35, 36, 37	10, 11, 12, 13, 14
	D. Discriminar patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos y reconocer los significados e intenciones comunicativas generales relacionados con los mismos.	7. Asocia la grafía, pronunciación y el significado a partir de expresiones orales.	19, 20, 21, 22, 23, 24	
3	B. Identificar aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos, concretos y significativos, sobre vida cotidiana (hábitos, horarios, actividades, celebraciones), condiciones de vida (vivienda, entorno), relaciones interpersonales (familiares, de amistad, escolares) y convenciones sociales (normas de cortesía), y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una comprensión adecuada del texto.	4. Comprende información esencial en material informativo sencillo como menús, horarios, catálogos, listas de precios, anuncios, guías telefónicas, publicidad, folletos turísticos, programas culturales o de eventos, etc.	12, 13, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 54, 55, 56	1, 2, 3, 4, 5, 6
	C. Identificar el tema, el sentido general, las ideas principales e información específica en textos, tanto en formato impreso como en soporte digital, muy breves y sencillos, en lengua estándar y con un léxico de alta frecuencia, y en los que el tema tratado y el tipo de texto resulten muy familiares, cotidianos o de necesidad inmediata, siempre y cuando se pueda releer lo que no se ha entendido, se pueda consultar un diccionario y se cuente con apoyo visual y contextual.	5. Lee y comprende diferentes textos, en soporte papel y digital, adaptados a la competencia lingüística del alumnado, para utilizar información global y específica, en el desarrollo de una tarea o para disfrutar de la lectura.	1, 2, 3, 4, 31, 32, 33	7, 8, 9
	D. Reconocer los significados más comunes asociados a las estructuras sintácticas.	6. Reconoce los significados más comunes asociados a las estructuras sintácticas básicas propias de la comunicación escrita (p. e. estructura interrogativa para demandar información).		20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30
4	A. Conocer y aplicar las estrategias básicas para producir textos escritos muy breves y sencillos, p. e. copiando palabras y frases muy usuales para realizar las funciones comunicativas que se persiguen.	2. Escribe palabras y frases muy sencillas, conocidas previamente en interacciones orales, con intención lúdica.	5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 57, 58	15, 16, 17, 18, 19, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45
	b. Aplicar patrones gráficos y convenciones ortográficas básicas para escribir con razonable corrección palabras o frases cortas que se utilizan normalmente al hablar, pero no necesariamente con una ortografía totalmente normalizada.			

Tabla 6.3

Relación entre ítems de las listas de cotejo, bloque de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Primero de ESO

Primero de la ESO				
B.C	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables	Ítems cuento 1	Ítems cuento 2
1	A) Identificar el sentido general, los puntos principales y la información más importante en textos orales breves y bien estructurados, transmitidos de viva voz o por medios técnicos y articulados a velocidad lenta, en un registro formal, informal o neutro, y que versen sobre asuntos habituales en situaciones cotidianas o sobre aspectos concretos de temas generales o del propio campo de interés en los ámbitos personal, público, y educativo, siempre que las condiciones acústicas no distorsionen el mensaje y se pueda volver a escuchar lo dicho.	1. Capta la información más importante de material audiovisual con indicaciones, anuncios, mensajes y comunicados breves y articulados de manera lenta y clara (p. ej. en estaciones o aeropuertos), siempre que las condiciones acústicas sean buenas y el sonido no esté distorsionado.	44, 45, 46	29, 30, 31
	A) Identificar la idea general, los puntos más relevantes e información importante en textos, tanto en formato impreso como en soporte digital, breves y bien estructurados escritos en un registro neutro o informal, que traten de asuntos habituales en situaciones cotidianas, de aspectos concretos de temas de interés personal o educativo, y que contengan estructuras sencillas y un léxico de uso frecuente.	1. Identifica, con ayuda de la imagen, instrucciones generales sencillas de funcionamiento y manejo de aparatos electrónicos de uso cotidiano, así como instrucciones claras para la realización de actividades y normas de seguridad básicas (p. ej. en un centro de estudios o una zona de ocio).		1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11
3	B) Conocer y saber aplicar las estrategias más adecuadas para la comprensión de la idea general, los puntos más relevantes e información importante del texto.	2. Comprende correspondencia personal sencilla en cualquier formato en la que se habla de uno mismo; se describen personas, objetos, lugares y actividades; se narran acontecimientos.	4, 17, 18, 19, 20, 47, 48, 49, 50,	26, 27, 28
	c) Conocer, y utilizar para la comprensión del texto, los aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a la vida cotidiana (hábitos de estudio y de trabajo, actividades de ocio, condiciones de vida y entorno, relaciones interpersonales (entre hombres y mujeres, en el centro educativo, en el ámbito público), y convenciones sociales (costumbres ,tradiciones).	3. Entiende información específica esencial en páginas Web y otros materiales de referencia o consulta claramente estructurados sobre temas relativos a asuntos de su interés (p. ej. sobre una ciudad o deportes), siempre que pueda releer las secciones difíciles.	8, 9, 10, 11, 12, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 51, 52, 53, 54, 59, 60, 61, 62, 63, 64	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25
	F) Reconocer léxico escrito de uso frecuente relativo a asuntos cotidianos y a aspectos concretos de temas generales o relacionados con los propios intereses o estudios, e inferir del contexto y del cotexto, con apoyo visual, los significados de palabras y expresiones que se desconocen.			
4	A) Escribir, en papel o en soporte digital, textos breves, sencillos y de estructura clara sobre temas habituales en situaciones cotidianas o del propio interés, en un registro neutro o informal, utilizando recursos básicos de cohesión, las convenciones ortográficas básicas y los signos de puntuación más frecuentes.	1. Completa un cuestionario sencillo con información personal básica y relativa a su intereses o aficiones (p. ej. para asociarse a un club internacional de jóvenes).	1, 2, 3, 6	48

Primero de la ESO

B) Conocer y aplicar estrategias adecuadas para elaborar textos escritos breves y de estructura simple, p. ej. copiando formatos, fórmulas y modelos convencionales propios de cada tipo de texto.

2. Escribe notas y mensajes en mensajería instantánea y redes sociales en los que hace comentarios muy breves y sencillos o da instrucciones e indicaciones relacionadas con actividades y situaciones de la vida cotidiana y de su interés, respetando las convenciones y normas de cortesía y de la netiqueta más importantes.

5, 7, 13, 14, 15, 12, 13, 14, 15, 16,
16, 21, 22, 23, 24, 17, 18, 32, 33, 34,
25, 35, 36, 37, 38, 35, 36, 37
39, 40, 41, 42, 43,
55, 56, 57, 58, 65,
66, 67, 68, 69, 70,
71, 72

F) Conocer y utilizar un repertorio léxico escrito suficiente para comunicar información y breves, simples y directos en situaciones habituales y cotidianas.

3. Escribe correspondencia personal breve apoyándose en modelos dados, en la que se establece y mantiene el contacto social (p. ej., emails con otros alumnos), se intercambia información.

38, 39, 40, 41, 42,
43, 44, 45, 46, 47

A partir de la relación establecida entre los ítems, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables, se han concebido fichas de evaluación. Dichas fichas agrupan los ítems por fases y por bloque de contenidos, lo que permite, para cada uno de los cuentos, obtener resultados:

1. Por fase metodológica (prelectura, lectura y postlectura)
2. Por bloques de contenidos (comprensión oral, producción oral, comprensión escrita y producción escrita)

1) *Por fase metodológica (prelectura, lectura y postlectura)*

Se han separado los ítems correspondientes a la fase de prelectura, de lectura y de postlectura. A raíz de esta distinción, se han juntado los ítems en función del bloque de contenido trabajado, así como del criterio de evaluación y estándar de aprendizaje vinculados. Con el fin de entender mejor la lectura de la tabla, se explica a continuación, a modo de ilustración, la tabla realizada para la fase de prelectura del primer cuento aplicado en quinto de Educación Primaria, *Une école pour Maya*. El mismo procedimiento se ha llevado a cabo para elaborar las tablas de las diferentes fases de los dos primeros cuentos de cada curso.

La siguiente Tabla 6.4 corresponde a la tabla de evaluación elaborada para la fase de prelectura del cuento *Une école pour Maya*.

Tabla 6.4

Tabla de evaluación del cuento Une école pour Maya. Fase de prelectura

Cuento 1. Une école pour Maya. Fase de prelectura						
Bloque 2: Producción de textos orales						
CE	EAE	Actividad	Descripción			
2c	6	2	Responde a preguntas relativas a la presentación personal.			
Bloque 3: Comprensión de textos escritos						
CE	EAE	Ítems	Descripción	Sí	No	Total
3b	6	1, 2, 3, 4	Asocia los datos de un formulario de presentación con la información correcta			
Bloque 4: Producción de textos escritos						
CE	EAE	Ítems	Descripción	Sí	No	Total
4a	2	5, 6, 7, 8	La ortografía de las palabras copiadas es correcta			

Cuento 1. *Une école pour Maya*. Fase de prelectura

Bloque 2: Producción de textos orales

CE	EAE	Actividad	Descripción
2c	6	2	Responde a preguntas relativas a la presentación personal.
4b	1	9, 10, 11	Completa un formulario de presentación personal con la información correcta

En esta fase, se puede apreciar que se han trabajado tres bloques de contenidos. El bloque 2 (color amarillo), el bloque 3 (color azul) y bloque 4 (color rojo).

Ya se ha visto anteriormente que, por el tiempo que se le ha podido dedicar a cada aplicación, no se ha podido recabar datos individualizados de cada alumno, motivo por el cual no se han redactado ítems en la lista de cotejo para el bloque 2. Sin embargo, se evalúa, de manera más global, mediante el criterio de evaluación (C.Ev) 2c, y el estándar de aprendizaje evaluable (E.A.E) 6, la producción realizada en la actividad 2 de esta fase, descrita como: responde a preguntas relativas a la presentación personal. Las preguntas son:

- Comment tu t'appelles?
- Quelle est ta date d'anniversaire?
- Tu habites dans quel pays?

Del bloque 3, se evalúan los ítems 1, 2, 3 y 4, que son:

- Copia el nombre de Maya en el sitio adecuado del formulario
- Copia la edad de Maya en el sitio adecuado del formulario
- Copia la fecha de cumpleaños de Maya en el sitio adecuado del formulario
- Copia el nombre de Maya en el sitio adecuado del formulario

Se juntan y se describen como "Asocia los datos de un formulario de presentación con la información correcta" mediante el C.Ev 3b y el E.A.E 6.

En cuanto al bloque 4, contempla dos C.Ev y dos E.A.E diferentes (4a2 y 4b1). Por ejemplo, los ítems 9, 10 y 11 que se evalúan mediante el C.E 4b y el E.A.E 1 y que se describen como “Completa un formulario de presentación personal con la información correcta” son los siguientes:

- Completa la ficha indicando su nombre en el sitio adecuado del formulario
- Completa la ficha indicando su fecha de cumpleaños en el sitio adecuado del formulario
- Completa la ficha indicando su país en el sitio adecuado del formulario

Cada vez, se indica el número de criterios cumplidos (Sí) y los que no (No). Ya que se trata de la suma de todos los ítems juntos, la columna “total” indica entonces un número igual a la multiplicación del número de alumnos por el número de ítems. Cuando se juntan cuatro ítems (como es el caso del bloque 3), significa que son cuatro respuestas por alumno. La columna “total”, en este caso, representará cuatro veces el número de alumnos.

La misma dinámica se ha seguido en la elaboración de las tablas de las demás fases y de los demás cursos.

2) *Por bloques de contenidos (comprensión oral, producción oral, comprensión escrita y producción escrita)*

Con la finalidad de poder obtener resultados por bloque de contenidos, se han agrupado, en cada uno de los cuentos, los ítems correspondientes a cada bloque de contenidos de las tres fases (prelectura, lectura, postlectura).

Tabla 6.5

Tabla de evaluación por bloque del cuento Une école pour Maya

Cuento 1. Une école pour Maya				
Bloque de contenido	CEv / EAE	Sí	No	Total
Bloque 1: Comprensión de textos orales	1c1			
Bloque 2: Producción de textos orales	2c5			
	2c6		/	
Bloque 3: Comprensión de textos escritos	3a1			

	3b6
Bloque 4: Producción de textos escritos	4a2
	4b1
	4b2
Total de los cuatro bloques	

La aplicación de este cuento, se ha evaluado, en las fases de prelectura, lectura y postlectura, mediante los C.Ev y E.A.E siguientes: 1c1, 2c5, 2c6, 3a1, 3b6, 4a2, 4b1 y 4b2. Se suman los resultados obtenidos a partir de las respuestas estudiadas en cada bloque de contenido en todas las fases, indicando los ítems acertados en la columna “Si”, los errores en la columna “No”.

6.2.2. Tablas de evaluación

Para evaluar el modelo didáctico, se han elaborado tablas para evaluar la sostenibilidad integrada en las fases de postlectura, y una tabla de evaluación dirigida a los docentes para valorar cada una de las aplicaciones.

6.2.2.1. Tablas de evaluación de la sostenibilidad

Las tablas de evaluación se han diseñado para cada uno de los dos primeros cuentos de cada curso para las actividades, en las cuales el alumnado deja por escrito elementos relativos a los ODS (fase de postlectura). Estas tablas se han elaborado “ad hoc” y los ítems propuestos están relacionados con los objetivos de aprendizaje de los ODS integrados en cada aplicación. Del mismo modo, se vinculan dichos ítems con las competencias clave para la sostenibilidad.

La valoración de cada ítem se realiza mediante subítems evaluados en función de un tipo de medición diferente (dicotómico sí o no, elemento de respuesta dado por el alumno o elección entre varias propuestas), lo que favorece el posterior análisis descriptivo de los datos recabados. De hecho, para entender mejor las tablas de análisis que presentamos a continuación, cabe aclarar cómo se ha realizado la valoración de algunas respuestas.

- Las preguntas con opciones de respuestas dicotómicas “sí o no”:

Sí: la respuesta a la pregunta es “sí”.

No: la respuesta a la pregunta es “no”.

S/R: Sin respuesta. El alumno no contesta o presenta una respuesta no válida, señalando *sí* y *no* a la vez.

- Las preguntas de valoración con escala:

Se refieren a las opiniones expresadas en el primer cuento *Une école pour Maya*, destinado al alumnado de quinto de Primaria. Se han valorado las respuestas como:

MP: Muy positivamente

P: Positivamente

N: Negativamente

MN: Muy negativamente

NC: No contesta. El alumno no contesta o presenta una respuesta no válida marcando varias respuestas a la vez.

6.2.2.1.1. Tablas de evaluación de la sostenibilidad. Quinto de Educación Primaria

A continuación, se presentan los ítems y subítems de evaluación elaborados para la fase de postlectura para los dos primeros cuentos de cada curso.

Los ítems y subítems correspondientes relacionados con la sostenibilidad establecidos para la evaluación de los cuentos destinado al alumnado de quinto de Educación Primaria son los siguientes:

Cuento 1. Une école pour Maya

Ítem 1: Apreciar la diferencia entre la escuela de Maya y la suya.

Subítem 1.1: Valorar la disponibilidad y calidad de su material escolar

Subítem 1.2: Valorar la poca disponibilidad de material escolar de Maya

Ítem 2: Apreciar la diferencia entre el material escolar disponible en la escuela de Maya y en la suya.

Subítem 2.1: Valorar la infraestructura de su escuela

Subítem 2.2: Valorar la infraestructura de la escuela de Maya

Ítem 3: Proyectar una escuela de calidad para Maya.

Subítem 3.1: Sugerir una lista de material escolar con una variedad de al menos 5 productos diferentes

Subítem 3.2: Añadir al menos un producto escolar que no tenía Maya en el cuento.

Cuento 2. La famille de Maya

Ítem 1: Asociar profesiones a un género (hombre, mujer o los dos).

Subítem 1.1: El baile

Subítem 1.2: La cocina

Subítem 1.3: La construcción

Subítem 1.4: La agricultura

Subítem 1.5: El deporte profesional

Ítem 2: Debatir sobre la relación entre el género y la realización de una profesión o actividad.

Ítem 3: Precisar su proyecto profesional y relacionarlo con un género o los dos.

Asimismo, la siguiente Tabla 6.6 muestra los criterios de evaluación elaborados, así como su relación con los ODS y ODA respectivos y las competencias clave para la sostenibilidad desarrolladas para los cuentos destinados al alumnado de quinto de Educación Primaria.

Tabla 6.6

Relación entre criterios de evaluación, ODS, ODA y competencia clave para la sostenibilidad. Quinto de Educación Primaria

Quinto de Educación primaria				
Cuento	ODS integrado	ODA del ODS	Subítems de evaluación postlectura	Competencia clave para la sostenibilidad
1. Une école pour Maya	ODS 4: Educación de calidad	<i>ODA Cognitivo 3:</i> El/la alumno/a sabe sobre la desigualdad en el acceso y la consecución de educación, particularmente entre niñas y niños en áreas rurales, así como sobre las razones de la falta de acceso equitativo a las oportunidades de educación de calidad y de aprendizaje a lo largo de la vida.	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciar la diferencia entre la escuela de Maya y la suya - Apreciar la diferencia entre el material escolar disponible en la escuela de Maya y en la suya 	CPS, CC, CPC
		<i>ODA Conductual 1:</i> El/la alumno/a es capaz de contribuir para facilitar e implementar educación de calidad para todos, la EDS y enfoques relacionados en distintos niveles.	<ul style="list-style-type: none"> - Proyectar una escuela de calidad para Maya 	CIRP
2. La famille de Maya	ODS 5: Igualdad de género	<i>ODA socioemocional 1:</i> El/la alumno/a es capaz de reconocer y cuestionar la percepción tradicional de los roles de género desde una perspectiva crítica, a la vez que respeta el anclaje cultural.	<ul style="list-style-type: none"> - Asociar profesiones a un género 	CPS, CAu
		<i>ODA socioemocional 2:</i> El/la alumno/a es capaz de identificar y denunciar todas las formas de discriminación de género y debatir los beneficios del empoderamiento pleno de todos los géneros.	<ul style="list-style-type: none"> - Debatir sobre la relación entre el género y la realización de una profesión o actividad 	CN, CPC, CAu
		<i>ODA socioemocional 4:</i> El/la alumno/a es capaz de reflexionar sobre su propia identidad de género y los roles de género.	<ul style="list-style-type: none"> - Precisar su proyecto profesional y relacionarlo con el género 	CAn, CN, CAu

6.2.2.1.2. Tablas de evaluación de la sostenibilidad. Sexto de Educación Primaria

Los ítems y subítems correspondientes relacionados con la sostenibilidad establecidos para la evaluación de los cuentos destinado al alumnado de sexto de Educación Primaria son los siguientes:

Cuento 1. L'école de Maya

Ítem 1: Apreciar el acceso a la educación según el género

Subítem 1.1. Valorar negativamente la escuela si sólo pueden ir las niñas

Subítem 1.2. Valorar la importancia de la escuela para todos independientemente del género del alumnado

Ítem 2: Apreciar la diferencia entre la escuela de Maya y la suya

Subítem 2.1: Preferir su escuela en comparación con la de Maya

Subítem 2.2: Considerar que las condiciones de estudio de Maya son ideales

Ítem 3: Proyectar una escuela para los niños y las niñas de Níger.

Subítem 3.1: Proponer varias clases, por lo menos 3, seleccionadas entre las etiquetas disponibles (musique, mathématiques, français, anglais, espagnol, physique-chimie, allemand, histoire-géographie, technologie, arts-plastique)

Subítem 3.2: Proponer, por lo menos, una instalación educativa entre las etiquetas disponibles (cantine, gymnase, piscine, bibliothèque, salleinformatique)

Cuento 2. La journée de Maya

Ítem 1: Completar un cuestionario sencillo sobre su propia alimentación y la de Fatou

Subítem 1.1: Conocer a una persona que tiene una alimentación como la de Fatou

Subítem 1.2: Indicar el número de comidas que Fatou se toma al día

Subítem 1.3: Indicar el número de comidas que uno se toma al día

Subítem 1.4: Indicar que la propia alimentación es mejor que la de Fatou

Ítem 2: Idear un modelo de alimentación para Fatou

Subítem 2.1: Completar la ficha con unas ilustraciones de alimentos en adecuación con la comida.

Subítem 2.2: Cada plato propuesto contiene varios alimentos

Asimismo, la siguiente Tabla 6.7 muestra los criterios de evaluación, así como su relación con los ODS y ODA respectivos y las competencias clave para la sostenibilidad desarrolladas para los cuentos destinados al alumnado de sexto de Educación Primaria.

Tabla 6.7

Relación entre criterios de evaluación, ODS, ODA y competencia clave para la sostenibilidad. Sexto de Educación Primaria

Sexto de Educación Primaria				
Cuento	ODS integrado	ODA del ODS	Subítems de evaluación postlectura	Competencia clave para la sostenibilidad
1. L'école de Maya	ODS 4: Educación de calidad	<i>ODA cognitivo 3:</i> El/la alumno/a sabe sobre la desigualdad en el acceso y la consecución de educación, particularmente entre niñas y niños en áreas rurales, así como sobre las razones de la falta de acceso equitativo a las oportunidades de educación de calidad y de aprendizaje a lo largo de la vida.	- Apreciará el acceso a la educación según el género - Apreciará la diferencia entre la escuela de Maya y la suya	CPS, CN , CPC, CAu
		<i>ODA socioemocional 1:</i> El/la alumno/a es capaz de crear conciencia sobre la importancia de la educación de calidad para todos, un enfoque humanístico y holístico a la educación, la EDS y enfoques relacionados.	- Proyectar una escuela para los niños y las niñas de Níger	CIRP
		<i>ODA conductual 1:</i> El/la alumno/a es capaz de contribuir para facilitar e implementar educación de calidad para todos, la EDS y enfoques relacionados en distintos niveles.		
	ODS 5: Igualdad de género	<i>ODA cognitivo 2:</i> El/la alumno/a comprende los derechos básicos de las mujeres y las niñas, incluido su derecho a no sufrir explotación ni violencia y sus derechos reproductivos.	- Apreciará el acceso a la educación según el género - Proyectar una escuela para los niños y las niñas de Níger	CPS, CN , CPC, CAu, CIRP
2. La journée de Maya	ODS 2: Hambre cero	<i>ODA socioemocional 3:</i> El/la alumno/a es capaz de crear una visión para un mundo sin hambre ni malnutrición.	- Completar un cuestionario sencillo sobre su propia alimentación y la de Fatou - Idear un modelo de alimentación para Fatou	CPS, CE, CPC, CIRP
		<i>ODA socioemocional 4:</i> El/la alumno/a es capaz de reflexionar sobre sus propios valores y de lidiar con actitudes, estrategias y valores distintos en relación a la lucha contra el hambre y la malnutrición y la promoción de la agricultura sostenible.	- Completar un cuestionario sencillo sobre su propia alimentación y la de Fatou	CPS, CPC,
		<i>ODA socioemocional 5:</i> El/la alumno/a es capaz de sentir empatía, responsabilidad y solidaridad por y con la gente que sufre de hambre y malnutrición.	- Completar un cuestionario sencillo sobre su propia alimentación y la de Fatou	CPS, CPC,
	ODS 10: Reducción de las desigualdades	<i>ODA socioemocional 4:</i> El/la alumno/a se vuelve consciente de las desigualdades a su alrededor y en el mundo, y es capaz de reconocer sus consecuencias problemáticas.	- Completar un cuestionario sencillo sobre su propia alimentación y la de Fatou	CPS, CPC,

6.2.2.1.3. Tablas de evaluación de la sostenibilidad. Primero de ESO

Los ítems y subítems relacionados con la sostenibilidad establecidos para la evaluación de los cuentos destinado al alumnado de primero de ESO son los siguientes:

Cuento 1: La ville de Pepito

Ítem 1: Concienciarse sobre el tiempo que hace en el lugar de residencia y valorar el efecto del tiempo en el bienestar de las personas

Subítem 1.1: Indicar el tiempo que hace en su ciudad en cada estación

Subítem 1.2: Opinar que el tiempo es igual en todas las ciudades/países del mundo

Subítem 1.3: Opinar que el tiempo es importante para sentirse bien en su ciudad

Subítem 1.4: Indicar su preferencia en cuanto al tiempo que hace para ir a comprar

Ítem 2: Apreciar los asentamientos del lugar de residencia indicando el grado de proximidad o lejanía de un comercio con respecto al lugar de residencia

Subítem 2.1: Tienda de ropa

Subítem 2.2: Panadería

Subítem 2.3: Supermercado

Subítem 2.4: Farmacia

Subítem 2.5: Biblioteca

Ítem 3: Relacionar los asentamientos del lugar de residencia con la calidad de vida y el bienestar de las personas

Subítem 3.1: Opinar que cada ciudad/país dispone de los mismos comercios

Subítem 3.2: Opinar que la cercanía de los comercios es importante para sentirse bien en su ciudad

Subítem 3.3: Manifiestar su preferencia entre su ciudad o la de Pepito para hacer la compra

Ítem 4: Contrastar sistemas de su vida con respecto a la del protagonista del cuento y de otros

Cuento 2. Pepito et les métiers

Ítem 1: Indicar la profesión que se quiere hacer y el lugar dónde se quiere ejercer

Ítem 2: Precisar la posibilidad de ejercer la profesión elegida según el lugar

Subítem 2.1: En la ciudad

Subítem 2.2: En el monte / montaña

Subítem 2.3: En el campo

Subítem 2.4: En la playa

Ítem 3: Asociar una necesidad humana a un entorno natural (ciudad, monte, campo, playa)

Subítem 3.1: Residir

Subítem 3.2: Trabajar

Subítem 3.4: Viajar / Estar de vacaciones

Ítem 4: Hablar sobre las profesiones y sobre la relación de éstas con los lugares

Asimismo, la siguiente tabla X muestra los criterios de evaluación, así como su relación con los ODS y ODA respectivos y las competencias clave para la sostenibilidad desarrolladas para los cuentos destinados al alumnado de primero de la ESO.

Tabla 6.8

Relación entre criterios de evaluación, ODS, ODA y competencia clave para la sostenibilidad. Primero de la ESO

Primero de la ESO				
Cuento	ODS integrado	ODA del ODS	Criterio de evaluación	Competencias clave para la sostenibilidad
	ODS 3: Salud y bienestar	<i>ODA cognitivo 3:</i> El/la alumno/a comprende las dimensiones sociales, políticas y económicas de la salud y el bienestar, y conoce los efectos de la publicidad y las estrategias para promover la salud y el bienestar.	- Concienciarse sobre el tiempo que hace en el lugar de residencia y valorar el efecto del tiempo en el bienestar de las personas	CPS, CPC, CAu
	ODS 9: Industria, innovación e infraestructuras	<i>ODA conductual 2:</i> El/la alumno/a es capaz de evaluar distintas formas de industrialización y comparar su resiliencia.	- Concienciarse sobre el tiempo que hace en el lugar de residencia y valorar el efecto del tiempo en el bienestar de las personas - Contrastar sistemas de su vida con respecto a la del protagonista del cuento y de otros	CPS, CAn, CPC, CC, CAu
1. La ville de Pepito	ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles	<i>ODA cognitivo 1:</i> El/la alumno/a comprende las necesidades humanas físicas, sociales y psicológicas básicas, y es capaz de identificar cómo estas necesidades se abordan actualmente en sus propios asentamientos físicos urbanos, periurbanos y rurales.	- Apreciar los asentamientos del lugar de residencia indicando el grado de proximidad o lejanía de un comercio con respecto al lugar de residencia - Relacionar los asentamientos del lugar de residencia con la calidad de vida y el bienestar de las personas	CAu, CPS, CPC
		<i>ODA socioemocional 3:</i> El/la alumno/a es capaz de reflexionar sobre su región en el desarrollo de su propia identidad, y comprende los roles que los entornos natural, social y técnico han tenido en la formación de su identidad y de su cultura.	- Concienciarse sobre el tiempo que hace en el lugar de residencia y valorar el efecto del tiempo en el bienestar de las personas - Relacionar los asentamientos del lugar de residencia con la calidad de vida y el bienestar de las personas - Contrastar sistemas de su vida con respecto a la del protagonista del cuento y de otros	CPS, CAn, CPC, CC, CAu

Primero de la ESO

2. Pepito et les métiers	ODS Trabajo decente y crecimiento económico	8:	<i>ODA socioemocional 1:</i> El/la alumno/a es capaz de discutir críticamente los modelos económicos y las visiones de futuro de la economía y la sociedad, y de hablar de estos en esferas públicas.	- Hablar sobre las profesiones y sobre la relación de éstas con los lugares	CPS, CPC,
			<i>ODA socioemocional 4:</i> El/la alumno/a es capaz de identificar sus derechos individuales y clarificar sus necesidades y valores en relación al trabajo.	- Precisar la posibilidad de ejercer la profesión elegida según el lugar	CPS, CAn, CPC, CAu
			<i>ODA socioemocional 5:</i> El/la alumno/a es capaz de idear una visión y planes para su vida económica personal de acuerdo con un análisis de sus competencias y contextos.	- Indicar la profesión que se quiere hacer y el lugar dónde se quiere ejercer - Precisar la posibilidad de ejercer la profesión elegida según el lugar	CPS, CAn, CPC, CAu
	ODS 9: Industria, innovación e infraestructura		<i>ODA conductual 2:</i> El/la alumno/a es capaz de evaluar distintas formas de industrialización y comparar su resiliencia.	- Precisar la posibilidad de ejercer la profesión elegida según el lugar	CPS, CAn, CPC, CAu
	ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles		<i>ODA cognitivo 1:</i> El/la alumno/a comprende las necesidades humanas físicas, sociales y psicológicas básicas, y es capaz de identificar cómo estas necesidades se abordan actualmente en sus propios asentamientos físicos urbanos, periurbanos y rurales.	- Asociar una necesidad humana a un entorno natural (ciudad, monte, campo, playa) - Hablar sobre las profesiones y sobre la relación de éstas con los lugares	CPS, CPC

6.2.3. Rúbricas de evaluación

La rúbrica de evaluación diseñada es un instrumento en el que se estipulan los criterios evaluados en las filas y los niveles de logros en las columnas, desglosados de la manera siguiente: excelente, muy bien, bien, regular, mejorable. Asimismo, los indicadores de logro se han redactado en cada intersección. Según Berthiaume et al. (2011):

La grille critériée détaille les possibilités de « performance » par l'étudiant, en fonction de chaque critère d'évaluation. Il est donc plus aisé, lors de l'évaluation, d'attribuer une valeur à chaque production étudiante. Le niveau de fiabilité est, du coup, accru car le jugement de l'enseignant est davantage stable d'un étudiant à l'autre [...] (p.4).

Este instrumento empleado en la fase 3 de la aplicación didáctica permite estudiar los datos recogidos de la producción de un cuento escrito realizado por el alumnado a partir de una secuencia de imágenes.

Los criterios de evaluación de las rúbricas se relacionan con los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables establecidos en el currículum de cada curso en el Bloque 4: producción de textos escritos, expresión e interacción.

Concretamente, los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables establecidos en el Decreto nº 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículum de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, y en el Decreto nº 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, del bloque cuatro de quinto y sexto de Educación Primaria y primero de la ESO que se han seleccionado quedan plasmados en la siguiente Tabla 6.10.

Tabla 6.9

Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables del Bloque 4 contemplados en la aplicación 3 de cada curso

Curso	Criterios de evaluación	Estándares de evaluación
Quinto de Educación Primaria	<p>a. Conocer y aplicar las estrategias básicas para producir textos escritos muy breves y sencillos, p. e. copiando palabras y frases muy usuales para realizar las funciones comunicativas que se persiguen.</p> <p>b. Aplicar patrones gráficos y convenciones ortográficas básicas para escribir con razonable corrección palabras o frases cortas que se utilizan normalmente al hablar, pero no necesariamente con una ortografía totalmente normalizada.</p> <p>d. Conocer y utilizar un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con los propios intereses, experiencias y necesidades.</p>	<p>2. Escribe palabras y frases muy sencillas, siguiendo modelos, utilizando el léxico de alta frecuencia, pudiendo utilizar las tecnologías de la información y comunicación.</p>
Sexto de Educación Primaria	<p>a. Conocer y aplicar las estrategias básicas para producir textos escritos muy breves y sencillos, p. e. copiando palabras y frases muy usuales para realizar las funciones comunicativas que se persiguen.</p> <p>d. Manejar estructuras sintácticas básicas (p. e. enlazar palabras o grupos de palabras con conectores básicos como “y”, “entonces”, “pero”, “porque”), aunque se sigan cometiendo errores básicos de manera sistemática en, p. e., tiempos verbales o en la concordancia.</p> <p>e. Conocer y utilizar un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con los propios intereses, experiencias y necesidades.</p> <p>g. Cumplir la función comunicativa principal del texto escrito (p. e. una felicitación, un intercambio de información, o un ofrecimiento), utilizando un repertorio limitado de sus exponentes más frecuentes y de patrones discursivos básicos (p. e. saludos para inicio y despedida para cierre de una carta, o una narración esquemática desarrollada en puntos).</p>	<p>2. Escribe palabras y frases muy sencillas, conocidas previamente en interacciones orales, con intención lúdica.</p> <p>3. Escribe con razonable corrección frases trabajadas previamente de forma oral en papel o soporte digital.</p> <p>5. Utiliza estructuras sintácticas básicas en sus textos escritos (por ejemplo, enlazar palabras o grupos de palabras con conectores básicos como “y”, “entonces”, “pero”, “porque”).</p> <p>6. Utiliza un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia para expresar, en pequeños textos estructurados, información básica sobre situaciones cotidianas en soporte papel o digital siguiendo un modelo.</p>
Primero de ESO	<p>a) Escribir, en papel o en soporte digital, textos breves, sencillos y de estructura clara sobre temas habituales en situaciones cotidianas o del propio interés, en un registro neutro o informal, utilizando recursos básicos de cohesión, las convenciones ortográficas básicas y los signos de puntuación.</p> <p>b) Conocer y aplicar estrategias adecuadas para elaborar textos escritos breves y de estructura simple, por ejemplo, copiando formatos, fórmulas y modelos convencionales propios de cada tipo de texto.</p> <p>e) Mostrar control sobre un repertorio limitado de estructuras sintácticas de uso frecuente, y emplear para comunicarse mecanismos sencillos lo bastante ajustados al contexto y a la intención comunicativa (repetición léxica, elipsis, deixis personal, espacial y temporal, yuxtaposición, y conectores y marcadores discursivos muy frecuentes).</p> <p>f) Conocer y utilizar un repertorio léxico escrito suficiente para comunicar información y breves, simples y directos en situaciones habituales y cotidianas.</p>	<p>3. Escribe correspondencia personal breve apoyándose en modelos dados, en la que se establece y mantiene el contacto social (p. ej., emails con otros alumnos), se intercambia información.</p>

Las rúbricas de evaluación diseñadas para cada uno de los cursos se presentan a continuación. La Tabla 6.10 corresponde al quinto curso de Educación Primaria, la Tabla 6.11, al sexto curso de Educación Primaria, y la tabla 6.12, al primer curso de ESO. Al lado de cada indicador, se indica en las tablas el criterio de evaluación (C.Ev), así como la escala de valoración que se ha tenido en cuenta

(excelente, muy bien, bien, regular, insuficiente). En los descriptores de logro de esta escala, se ha interpretado “siempre” como “en todas las páginas ilustradas”, “muchas veces” como en la mayoría de las páginas ilustradas”, y “a veces” como “en algunas de las páginas ilustradas”.

Tabla 6.10

Rúbrica de evaluación. Quinto de Primaria

Quinto de Educación Primaria						
C.Ev	Indicador	Nivel de logro				
		Excelente	Muy bien	Bien	Regular	Insuficiente
a)	Estrategias básicas para producir un texto escrito	Hay <u>siempre</u> una relación entre el texto escrito y la ilustración	Hay <u>muchas veces</u> una relación entre el texto escrito y la ilustración	Hay <u>a veces</u> una relación entre el texto escrito y la ilustración	<u>No hay</u> relación entre el texto escrito y la ilustración	<u>Sin producción</u>
d)	Léxico	Utiliza <u>siempre</u> un léxico de un repertorio memorizado	Utiliza <u>muchas veces</u> un léxico de un repertorio memorizado	Utiliza <u>a veces</u> un léxico de un repertorio memorizado	<u>No utiliza</u> léxico de un repertorio memorizado	<u>Sin producción</u>
b)	Corrección gramatical	Emplea <u>siempre</u> estructuras sintácticas y gramaticales sencillas y memorizadas.	Emplea <u>muchas veces</u> estructuras sintácticas y gramaticales sencillas y memorizadas.	Emplea <u>a veces</u> estructuras sintácticas y gramaticales sencillas y memorizadas.	<u>No emplea</u> estructuras sintácticas y gramaticales sencillas y memorizadas.	<u>Sin producción</u>

Tabla 6.11

Rúbrica de evaluación. Sexto de Primaria

Sexto de Educación Primaria						
C.Ev	Indicador	Nivel de logro				
		Excelente	Muy bien	Bien	Regular	Insuficiente
a)	Estrategias básicas para producir un texto escrito	Hay <u>siempre</u> una relación entre el texto escrito y la ilustración	Hay <u>muchas veces</u> una relación entre el texto escrito y la ilustración	Hay <u>a veces</u> una relación entre el texto escrito y la ilustración	<u>No hay</u> relación entre el texto escrito y la ilustración	<u>Sin producción</u>
e)	Léxico	Utiliza <u>siempre</u> un léxico de un repertorio memorizado	Utiliza <u>muchas veces</u> un léxico de un repertorio memorizado	Utiliza <u>a veces</u> un léxico de un repertorio memorizado	<u>No utiliza</u> léxico de un repertorio memorizado	<u>Sin producción</u>

Sexto de Educación Primaria						
d)	Corrección gramatical	Emplea <u>siempre</u> estructuras sintácticas y gramaticales sencillas y memorizadas	Emplea <u>muchas veces</u> estructuras sintácticas y gramaticales sencillas y memorizadas	Emplea <u>a veces</u> estructuras sintácticas y gramaticales sencillas y memorizadas	<u>No emplea</u> estructuras sintácticas y gramaticales sencillas y memorizadas	<u>Sin producción</u>
d)	Coherencia / cohesión	Enlaza <u>siempre</u> palabras o grupos de palabras con conectores básicos como “y”, “entonces”, “pero”, “porque”).	Enlaza <u>muchas veces</u> palabras o grupos de palabras con conectores básicos como “y”, “entonces”, “pero”, “porque”).	Enlaza <u>a veces</u> palabras o grupos de palabras con conectores básicos como “y”, “entonces”, “pero”, “porque”).	<u>No enlaza</u> palabras o grupos de palabras con conectores básicos como “y”, “entonces”, “pero”, “porque”).	<u>Sin producción</u>

Tabla 6.12

Rúbrica de evaluación. Primero de ESO

Primero de la ESO						
C.Ev	Indicador	Nivel de logro				
		Excelente	Muy bien	Bien	Regular	Insuficiente
b)	Estrategias básicas para producir un texto escrito	Hay <u>siempre</u> una relación entre el texto escrito y la ilustración	Hay <u>muchas veces</u> una relación entre el texto escrito y la ilustración	Hay <u>a veces</u> una relación entre el texto escrito y la ilustración	<u>No hay</u> relación entre el texto escrito y la ilustración	<u>Sin producción</u>
f)	Léxico	Utiliza <u>siempre</u> un léxico de un repertorio memorizado	Utiliza <u>muchas veces</u> un léxico de un repertorio memorizado	Utiliza <u>a veces</u> un léxico de un repertorio memorizado	<u>No utiliza</u> léxico de un repertorio memorizado	<u>Sin producción</u>
e)	Corrección gramatical	Emplea <u>siempre</u> estructuras sintácticas y gramaticales sencillas y memorizadas.	Emplea <u>muchas veces</u> estructuras sintácticas y gramaticales sencillas y memorizadas.	Emplea <u>a veces</u> estructuras sintácticas y gramaticales sencillas y memorizadas.	<u>No emplea</u> estructuras sintácticas y gramaticales sencillas y memorizadas.	<u>Sin producción</u>
a)	Coherencia / cohesión	Enlaza <u>siempre</u> palabras o grupos de palabras con conectores básicos.	Enlaza <u>muchas veces</u> palabras o grupos de palabras con conectores básicos.	Enlaza <u>a veces</u> palabras o grupos de palabras con conectores básicos.	<u>No enlaza</u> palabras o grupos de palabras con conectores básicos.	<u>Sin producción</u>

6.2.4. Registro inmediato

Según McMillan y Schumacher (2005), “los registros inmediatos, escritos inmediatamente después de haber abandonado el lugar, resumen las principales interacciones y escenas observadas” (p.457). Latorre (2003) habla de memorandos analíticos que define como “[...] notas personales-conceptuales escritas por el investigador con la finalidad de analizar información. El análisis suele ser bastante breve y pueden cruzarse referencias útiles con otros datos como notas de campo, diarios, etc.” (p.63).

La recogida de datos en cuanto a las actividades de producción oral del alumnado de quinto y sexto curso de Educación Primaria, se plasman en un registro inmediato, en el cual el docente toma notas a partir de lo observado durante la realización de las actividades.

La siguiente Tabla 6.13 presenta una recapitulación de las técnicas y de los instrumentos de evaluación seleccionados para cada curso y fase de la aplicación de la propuesta didáctica.

Tabla 6.13

Técnicas e instrumentos de evaluación del modelo didáctico

Curso y aplicación		Técnica de evaluación	Instrumento de evaluación
5.º Prim.	Cuentos 1 y 2	Basada en el análisis de documento Basada en la observación	Lista de cotejo / Ficha de evaluación Tabla de evaluación Registro inmediato
	Cuento 3	Basada en el análisis de documento	Rúbrica de evaluación
6.º Prim.	Cuentos 1 y 2	Basada en el análisis de documento Basada en la observación	Lista de cotejo / Ficha de evaluación Tabla de evaluación Registro inmediato
	Cuento 3	Basada en el análisis de documento	Rúbrica de evaluación
1.º ESO.	Cuentos 1 y 2	Basada en el análisis de documento	Lista de cotejo / Ficha de evaluación Tabla de evaluación Grabación de audio
	Cuento 3	Basada en el análisis de documento	Rúbrica de evaluación

PARTE 3. RESULTADOS

CAPÍTULO 7. RESULTADOS QUINTO DE PRIMARIA

Pour chaque langue que l'on parle,

on vit une nouvelle vie.

Proverbe tchèque

INTRODUCCIÓN

La parte 3 de este trabajo corresponde a la presentación de los resultados obtenidos a raíz de la evaluación del modelo didáctico diseñado y aplicado.

Este capítulo 7 presenta los resultados obtenidos en el quinto curso de Educación Primaria.

Los resultados se presentan siguiendo el orden de los cuentos aplicados. Asimismo, se describen primeramente los resultados relativos al cuento *Une école pour Maya*, segundamente los que están relacionados con el cuento *La famille de Maya*, y últimamente, la tercera aplicación que consiste en la redacción de un cuento propio por parte del alumnado.

En el caso de los dos primeros cuentos, se reseñan los resultados por fases (prelectura, lectura y postlectura), seguido de los resultados relativos a la aplicación del cuento antes de describir los resultados vinculados con la sostenibilidad y la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En cuanto a la tercera aplicación, se describen los resultados en función de los indicadores formulados en la rúbrica de evaluación.

7.1. Cuento 1. *Une école pour Maya*

7.1.1. Fase de prelectura

La siguiente Tabla 7.1 muestra los resultados por bloques obtenidos correspondientes a la fase de prelectura del cuento *Une école pour Maya*.

Tabla 7.1

Resultados por bloques. Fase prelectura. Cuento *Une école pour Maya*

Cuento 1. <i>Une école pour Maya</i> . Fase de prelectura						
Bloque 2: Producción de textos orales						
CE	EAE	Actividad	Descripción			
2c	6	2	Responde a preguntas relativas a la presentación personal.			
Bloque 3: Comprensión de textos escritos						
CE	EAE	Items	Descripción	Sí	No	Total
3b	6	1, 2, 3, 4	Asocia los datos de un formulario de presentación con la información correcta	200	0	200
Bloque 4: Producción de textos escritos						
CE	EAE	Items	Descripción	Sí	No	Total
4a	2	5, 6, 7, 8	La ortografía de las palabras copiadas es correcta	196	4	200
4b	1	9, 10, 11	Completa un formulario de presentación personal con la información correcta	146	4	150

Bloque 2: Producción de textos orales

Las preguntas formuladas ante el grupo clase fueron las siguientes:

- Et toi, comment tu t'appelles?
- Quelle est ta date d'anniversaire?
- Tu habites dans quel pays?

Se formularon en orden, de tal manera que el mayor número posible de alumnos pudiese responder a las preguntas. Elegimos pedir a pocos alumnos responder a las tres interrogaciones, unos participaron en la primera pregunta, otros en la segunda y otros en la tercera.

Los modelos de oraciones "Je m'appelle", "Mon anniversaire est le" y "J'habite/Mon pays s'appelle", reseñados en el PowerPoint de presentación,

aparecían proyectados. Las respuestas fueron correctas, y las correcciones de pronunciación aportadas en el mismo momento cuando eran necesarias. Además, en algunas respuestas, se tuvo que precisar que se tenía que formular una frase completa, y no sólo dar el nombre, la fecha o el país. No observamos ninguna complicación para la primera pregunta. Para la segunda, se requirió la ayuda del docente para la expresión de algunos meses y números. Además, la pregunta que más dificultad alcanzó fue la tercera. Los alumnos habían estudiado previamente “J’habite” para indicar la ciudad en la que residen, y no el continente tal y como aparece en el PowerPoint. Asimismo, se tradujeron al castellano las dos expresiones para aclarar su significado, y se optó por orientar las respuestas con la estructura “*Mon pays s’appelle l’Espagne*”.

Bloque 3: Comprensión de textos escritos

Todos los alumnos aportaron cuatro respuestas, una para cada uno de los cuatro ítems 1, 2, 3 y 4 correspondientes al bloque 3 de la fase de prelectura, sumando un total de 200 respuestas. El conjunto del alumnado acertó y escribió el nombre, la edad, la fecha de nacimiento, así como el país de Maya en el espacio adecuado del formulario sobre los datos personales de Maya.

Bloque 4: Producción de textos escritos

El bloque 4 de esta fase de prelectura, contempla por una parte la corrección ortográfica de los elementos copiados (ítems 5, 6, 7 y 8), así como el hecho de completar un breve formulario con los datos personales de uno mismo, más concretamente, el nombre, la fecha de nacimiento y el país (ítems 9, 10 y 11).

En que se refiere a los ítems 5, 6, 7 y 8, de las 200 respuestas obtenidas, obtuvimos 196 respuestas acertadas y 4 incorrectas. Destacan tres errores para el ítem 7 y uno para el ítem 8. La fecha de cumpleaños no fue bien transcrita por dos alumnos que escribieron, en vez de “septembre”, “setenver” y “septiembre”, y otro escribió otro mes en castellano, “noviembre”. En cuanto al ítem 8, el único error

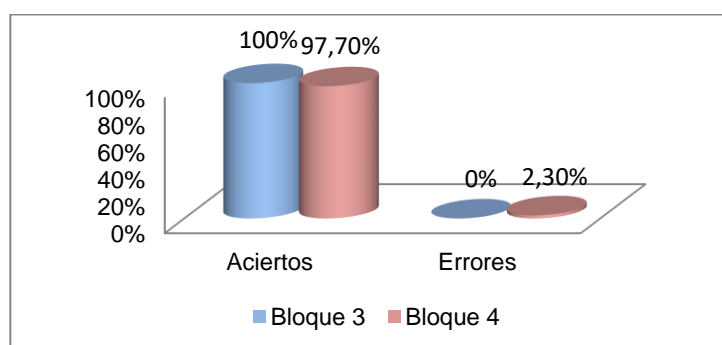
localizado ha sido el país de Maya escrito como “Nerge” en vez de “Niger”. Se puede apreciar que los fallos que tienen que ver con el mes “septembre” son objeto de la influencia de la lengua materna con “septiembre”, o de la lengua inglesa “setenver”.

Entre las 156 respuestas obtenidas, se han detectaron, de los ítems 9, 10 y 11, un error sobre el ítem 10 y tres errores sobre el ítem 11. En el primer caso, el alumno no indicó su fecha de cumpleaños sino su edad al responder “10 ans”. Los otros tres fallos tienen que ver con el país indicado. Uno de ellos dejó la respuesta en blanco, otro ha mencionó “Tere” como elemento de respuesta, y el último escribió “Amongus”. El alumno que indicó la edad en vez de su fecha de cumpleaños demuestra que entiende el tema del que se trata, pero no proporciona la información solicitada. En cuanto a las respuestas relativas al país, la propuesta “Tere” no hace referencia a ningún Estado. Se puede especular e imaginar que el alumno no ha entendido qué tipo de dato se esperaba de él. También, por el parecido de la sugerencia con el nombre de nuestro planeta, puede que haya querido expresar “La Terre”. En cuanto a “Amongus”, corresponde al nombre de un videojuego. La respuesta del alumno, en este caso, ha sido influenciada por sus vivencias personales y un elemento presente en su entorno directo.

En definitiva, la siguiente Figura 7.1 indica los resultados obtenidos a partir de los ítems evaluados correspondientes a los bloques 3 y 4 en la fase de prelectura, indicando para cada bloque, el porcentaje de consecución de los ítems.

Figura 7.1

Resultados bloques 3 y 4. Fase prelectura. Cuento Une école pour Maya



En esta fase de prelectura, todos los ítems evaluados relativos al bloque3 son aciertos. El número de respuestas correctas correspondientes al bloque 4, sin llegar a una consecución de todos los ítems, se acerca a los resultados del bloque 3 sumando 342 aciertos sobre un total de 350 respuestas.

7.1.2. Fase de lectura

La siguiente Tabla 7.2 muestra los resultados por bloques obtenidos correspondientes a la fase de lectura del cuento *Une école pour Maya*.

Tabla 7.2

Resultados por bloques. Fase lectura. Cuento Une école pour Maya

Cuento 1. <i>Une école pour Maya</i>. Fase de lectura						
Bloque 1: Comprensión de textos orales						
CE	EAE	Items	Descripción	Sí	No	Total
1c	1	18, 19, 20	Discrimina informaciones escuchadas en un texto oral	140	10	150
Bloque 3: Comprensión de textos escritos						
CE	EAE	Items	Descripción	Sí	No	Total
3a	1	12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24	Relaciona una información escrita con su representación visual.	403	97	500
Bloque 4: Producción de textos escritos						
CE	EAE	Items	Descripción	Sí	No	Total
		25, 26, 27, 28	La ortografía de las palabras copiadas es correcta	190	10	200
4a	2	29, 30	Completa palabras con las letras que faltan	75	25	100
		31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38	Recalca la ortografía correcta de palabras en una sopa de letras	384	16	400

Bloque 1: Comprensión de textos orales

En este bloque, de las 150 respuestas recogidas, 140 son acertadas. El desglose de los 10 desaciertos es el siguiente: 4 corresponden al ítem 18, 5 al ítem 19 y 1 al ítem 20. El ítem 18 se refiere al dibujo del cuaderno, que hay que rodear, ya que, se escucha en el documento oral. Entre los 4 fallos, 2 alumnos dejaron el cuaderno sin rodear y seleccionaron otro objeto (uno las tijeras y otro el pegamento), y los otros 2 dejaron el cuaderno sin rodear, seleccionando dos objetos de los tres

esperados. El ítem 19 consiste en rodear el lápiz, objeto mencionado en el audio. Dos alumnos rodearon en su lugar las tijeras, y dos seleccionaron dos objetos, menos el lápiz. En cuanto al ítem 20 (rodear la goma), el alumno rodeó el pegamento dejando la goma sin rodear.

Bloque 3: Comprensión de textos escritos

El bloque 3 incluye 10 ítems, a través de los cuales pretende relacionar conceptos relativos al material escolar con una cantidad por una parte (ítems 12 a 17), y las estaciones del año con la ilustración correspondiente (ítems 21 a 24).

En lo que se refiere a la actividad sobre el material escolar, los resultados obtenidos se establecen a continuación. De las 300 respuestas aportadas por el alumnado, se observaron 287 aciertos y 13 fallos de seis alumnos. Cinco de ellos han invertido dos objetos con sus números respectivos. Uno asoció la pizarra con el 6 y el lápiz con el 1, dos el cuaderno con el 6 y el lápiz con el 5, y uno el pegamento con el 4 y la goma con el 2. Un alumno intercambió las cantidades de cuatro objetos asociando la goma con el 5, el cuaderno con el 3, el lápiz con el 4 y las tijeras con el 6. Por fin, el sexto alumno unió dos objetos, la pizarra y el lápiz con el mismo número dejando un número sin objeto.

En cuanto a las 4 respuestas por alumno sobre la asociación de las estaciones del año con sus respectivas ilustraciones, se ha constatado que, de las 200 respuestas estudiadas, 116 son correctas y 84 incorrectas. 12 de los 50 alumnos cumplimentaron los huecos sin ninguna equivocación, y entre los 38 alumnos que han presentado errores, se puede señalar que tres alumnos no han tenido aciertos, dos alumnos un acierto, y 33 alumnos 2 aciertos.

De los tres alumnos que no consiguieron acertar ninguna respuesta, dos asociaron el invierno con la ilustración de la primavera, la primavera con la del verano, el verano con la del otoño, y el otoño con la del invierno. En cuanto al tercer alumno, no completó la actividad.

Los dos alumnos que obtuvieron un acierto en sus cuatro respuestas asociaron la primavera con su ilustración. El primero de ellos relacionó el invierno con el verano,

el verano con el otoño y el verano con el invierno y el segundo de ellos, el otoño con el verano, el invierno con el otoño y el verano con el invierno.

En cuanto a los 33 alumnos con 2 aciertos, todos relacionaron el otoño con el verano y viceversa. Tras cuestionar este dato, nos sorprende enormemente la repetición de este error. Planteamos como posible explicación que el propio diseño de la actividad pudiese haber orientado mal las respuestas de los alumnos. En efecto, si las ilustraciones se distinguen claramente con sus colores, la fotocopia en blanco y negro con la cual han trabajado, puede no dejar ver con tanta nitidez la correspondencia a una estación u otra.

Bloque 4: Producción de textos escritos

En esta fase de lectura, el bloque 4 contempla catorce ítems, que corresponden a la ortografía correcta de las palabras copiadas relativas a las estaciones del año (ítems 25 a 28), al hecho de completar una frase con letras que faltan a dos palabras relacionadas con el tiempo, a saber “beau” y “nuages” (ítems 29 y 30), y a la selección de las palabras relativas a las estaciones y el material escolar en una sopa de letras (ítems 31 a 38).

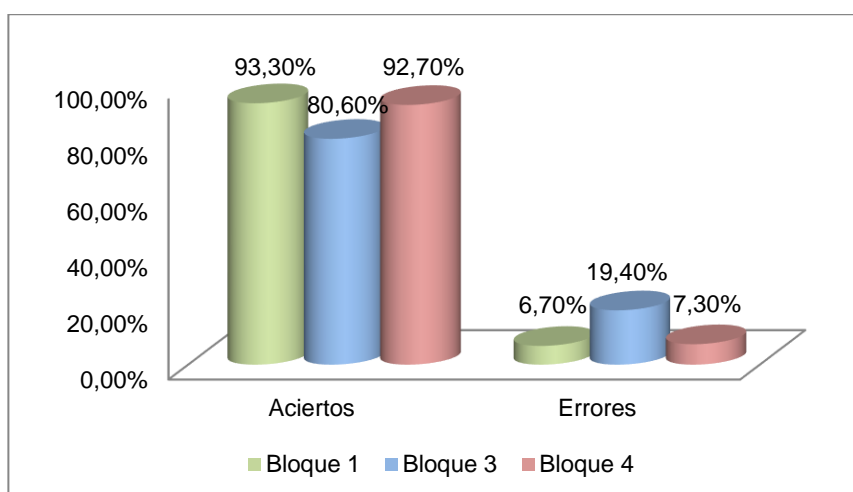
De las 200 respuestas aportadas por el alumnado en cuanto a los primeros ítems, se descubrieron 190 aciertos y 10 nombres de estaciones que no tuvieron una ortografía correcta. Los errores se refieren a la ortografía de “automne” en cuatro alumnos, cuyas respuestas dejan esta estación escrita como “atomne”, “autome”, “automme” y “autone”. Dos alumnos escribieron “hiver” como “hinver” y “hirver” respectivamente. Otro alumno dejó esta parte sin completar su ficha con ningún nombre de estación. La palabra “automne”, presenta, a nuestro modo de ver, principalmente dos dificultades para el alumnado hispanófono. La primera, la asociación fonema-grafema [o]”au”, al principio de la palabra, y la “m” que no se pronuncia. De los cuatro errores de este término, uno sólo afecta la primera sílaba “atomne”, cuando las otras tres afectan la última sílaba, “autome”, “automme” y “autone”. En el caso de “hiver”, en ambos casos, una consonante ha sido intercalada entre las dos sílabas, una “n” y una “r”, respectivamente.

En cuanto a las palabras “beau” y “nuages”, a las que faltaban letras, de las 100 respuestas obtenidas, 75 son correctas y 25 no lo son. Un alumno escribió “bdou” en vez de “beau”, equivocándose en un sólo término de los dos esperados. Otros, no pudieron escribir la otra palabra “nuages”, por lo que se ha podido leer como elemento de respuesta “noages”, “nauges”, “nouges” o simplemente la palabra sin completar. Dos alumnos eligieron una propuesta errónea para los dos términos sugiriendo respectivamente “bdeu”, “neuges” y “baru”, “leugua”. Finalmente, tres alumnos dejaron la frase inicial sin hacer ninguna propuesta. En el caso de “nuages”, se aprecia que las confusiones afectan a las dos primeras vocales de la palabra, salvo la propuesta “leugua” que no presenta letras acertadas. Lo mismo ocurre con “beau”, y las respuestas “bdeu” y “baru”.

En lo referente a palabras encontradas en la sopa de letras, de las 400 respuestas propuestas, 384 cumplen con el enunciado del ítem y 16 fueron clasificadas como incorrectas. Entre los elementos considerados como no válidos, se encuentran palabras sin rodear como “été”, “automne” (una vez), “crayon”, “ciseaux”, y “printemps” (dos veces cada una), o “colle” y “hiver” (tres veces cada una). En otros dos casos, la palabra no ha sido rodeada con las letras correctas, como “üciseaux” por la que la primera letra está de más, y “olle” por la que, en cambio, falta la primera letra “c”.

Figura 7.2

Resultados bloques 1, 3 y 4. Fase lectura. Cuento Une école pour Maya



En definitiva, los ítems que más se consiguieron en esta fase de lectura son los relativos a la comprensión oral, seguidos de cerca por los relacionados con la producción escrita. Las respuestas estudiadas acerca del bloque 3 son las que, proporcionalmente, menos aciertos consiguieron. En efecto, el número de aciertos para el bloque 1 de esta fase de lectura asciende a 140 sobre un total de 150 respuestas, y son 403 aciertos sobre 500 respuestas para el bloque 3. En cuanto al bloque 4, son 700 las respuestas estudiadas, entre las cuales 649 son aciertos.

7.1.3. Fase de postlectura

La siguiente Tabla 7.3 muestra los resultados por bloques obtenidos correspondientes a la fase de postlectura del cuento *Une école pour Maya*.

Tabla 7.3

Resultados por bloques. Fase postlectura. Cuento Une école pour Maya

Cuento 1. Une école pour Maya. Fase de Postlectura						
Bloque 2: Producción de textos orales						
CE	EAE	actividad				
2c	5	2	Presentación breve y sencilla a partir de un trabajo previamente preparado			
Bloque 3: Comprensión de textos escritos						
CE	EAE	Items	Descripción	Sí	No	Total
3a	1	39	Relaciona una información escrita con su representación visual.	50	0	50
Bloque 4: Producción de textos escritos						
CE	EAE	Items	Descripción	Sí	No	Total
4b	2	40	La ortografía del léxico en una producción libre y breve es correcta.	46	4	50

Bloque 2: Producción de textos orales

Cinco alumnos leyeron su producción, indicando el material escolar que habían incluido en la escuela pensada para Maya.

Los números para indicar las cantidades no supusieron problemas al alumnado, contrariamente a la pronunciación de algunos sustantivos, tales como “stylo”, palabra en la que la influencia de la lengua materna hace que se añada una

“e” protética antes de la “s” líquida. Asimismo, se corrigió la pronunciación de “ciseaux”, concretamente la “s” que, al estar entre dos vocales, es sonora [z], y no sorda [s]. Por fin, la palabra “crayon” también ha sido señalada, por la “a” antes de la “y” que se tiene que pronunciar [ɛ], y la “y” [j] y no [ʒ].

Bloque 3: Comprensión de textos escritos

Todos los alumnos acertaron el ítem 39, que consistía en estipular la cantidad del material escolar seleccionado para imaginar la escuela ideal para Maya y los alumnos de Níger.

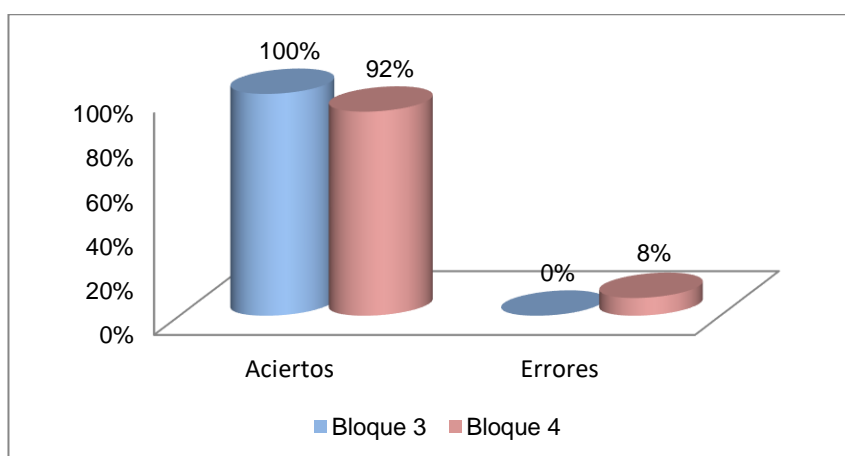
Bloque 4: Producción de textos escritos

De las 50 propuestas correspondientes al ítem 40, 46 presentan una ortografía léxica correcta en relación con el material escolar, lo que corresponde a un 92% de éxito. En las cuatro propuestas que presentan errores, en más de la mitad de las palabras escritas, se puede leer “stelo”, “ceseaux”, “cole”, “talle crayon”, “rule”, “stulo”, “régle”, “chlare”, “cixeaux” o “crallon”.

La siguiente Figura 7.3 muestra los porcentajes de respuestas correctas e incorrectas en relación con los ítems relativos a los bloques 3 y 4 de esta fase de postlectura.

Figura 7.3

Resultados bloques 3 y 4. Fase postlectura. Cuento Une école pour Maya



En esta fase de postlectura, todos los ítems relacionados con el bloque 3, de la misma manera que en la fase de prelectura, volvieron a conseguirse por todo el alumnado. En cuanto al bloque 4, más de nueve ítems de cada diez fueron acertados.

7.1.4. Resultados por bloque de la aplicación del cuento

Los resultados por bloques de contenido de las tres fases de la aplicación del cuento *Une école pour Maya* se plasman en la siguiente Tabla 7.4, en la que se muestran los aciertos y errores en cada bloque.

Tabla 7.4

Resultados por bloques. Cuento Une école pour Maya

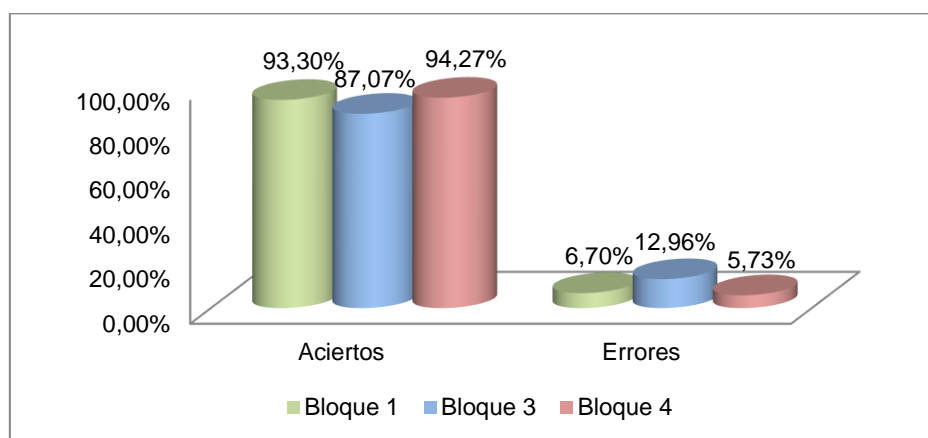
Cuento 1. <i>Une école pour Maya</i>				
Bloque de contenido	CE / EAE	Sí	No	Total
Bloque 1: Comprensión de textos orales	1c1	140	10	150
Bloque 2: Producción de textos orales	2c5 2c6		/	
Bloque 3: Comprensión de textos escritos	3a1 3b6	453 200	97 0	550 200
Bloque 4: Producción de textos escritos	4a2 4b1 4b2	845 146 46	55 4 4	900 150 50
Total de los cuatro bloques		1830	170	2000

La suma de todas las respuestas obtenidas entre los bloques 1, 2 y 3, mediante las actividades elaboradas con el cuento *Une école pour Maya*, es de 2000. 150 corresponden al bloque 1, 750 al bloque 3 y 1100 al bloque 4.

El bloque 1 cuenta, en total, 140 aciertos y 10 errores. El bloque 3 cuenta con 653 aciertos y 97 fallos, y el bloque 4, 1037 aciertos por 63 fallos. La siguiente Figura 7.4 presenta gráficamente los aciertos y desaciertos para cada uno de esos bloques en el conjunto de la aplicación relativa al cuento *Une école pour Maya*.

Figura 7.4

Resultados bloques 1, 3 y 4. Cuento Une école pour Maya

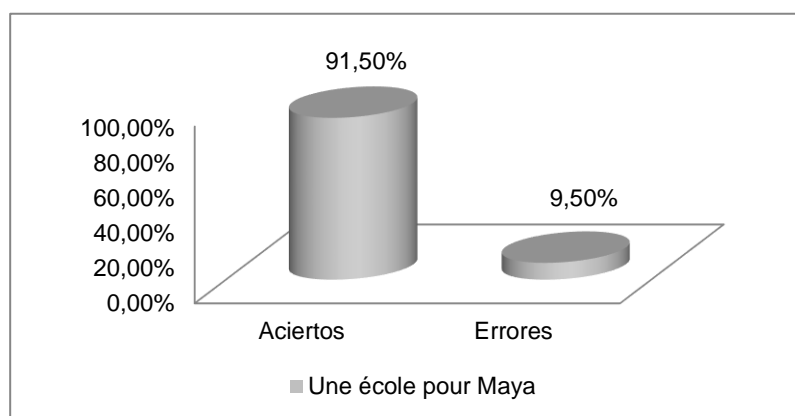


El bloque que presenta mayor grado de éxito es el bloque 4. Con resultados similares, aunque levemente inferiores, le sigue el bloque 1 con un con más de nueve respuestas correctas cada diez ítems. Se han detectado menos aciertos entre las respuestas relativas al bloque 3, pero de media, se ha conseguido más de 87 ítems de cada 100 estudiados.

A modo de conclusión, la siguiente Figura 7.5 ilustra los resultados obtenidos teniendo en cuenta el conjunto de ítems evaluados en la aplicación *Une école pour Maya*, independientemente del bloque a los que pertenecen. El número de aciertos es de 1830 sobre un total de 2000 respuestas obtenidas por parte del alumnado, lo que representa un 91,5%.

Figura 7.5

Resultados Une école pour Maya



7.1.5. Resultados objetivos de desarrollo sostenible

Los ítems y subítems elaborados para la evaluación de la integración de los ODS en el cuento *Une école pour Maya* ya se han presentado anteriormente pero se recuerdan a continuación los tres ítems que se han redactado:

- Ítem 1: Apreciar la diferencia entre el material escolar disponible en la escuela de Maya y en la suya
- Ítem 2: Apreciar la diferencia entre la escuela de Maya y la suya
- Ítem 3: Proyectar una escuela de calidad para Maya a través del material escolar

Se plasma, en la siguiente Tabla 7.5, el ODS y ODA integrados, en la fase de postlectura del cuento, así como su relación con los diferentes ítems elaborados para su evaluación.

Tabla 7.5

Relación entre ítems, ODS y ODA integrados. Cuento Une école pour Maya

ODS / ODA	Ítems de evaluación
ODS 4: Educación de calidad	
<i>ODA cognitivo 3:</i> El/la alumno/a sabe sobre la desigualdad en el acceso y la consecución de educación, particularmente entre niñas y niños en áreas rurales, así como sobre las razones de la falta de acceso equitativo a las oportunidades de educación de calidad y de aprendizaje a lo largo de la vida.	1, 2
<i>ODA conductual 1:</i> El/la alumno/a es capaz de contribuir para facilitar e implementar educación de calidad para todos, la EDS y enfoques relacionados en distintos niveles.	3

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en relación con los ítems 1 y 2, ambos vinculados con el ODA cognitivo 3 del ODS 4 (Tabla 7.6). La siguiente tabla X muestra las respuestas dadas por el alumnado en cuanto a su opinión sobre su escuela y material escolar en comparación con la escuela y el material escolar de la protagonista del cuento (MP: Muy Positivamente, P: Positivamente, N: Negativamente, MN: Muy Negativamente, NC: No contesta).

Tabla 7.6*Resultados ODS, ítems 1 y 2. Cuento Une école pour Maya*

Ítems y subítems	Valoración				
	MP	P	N	MN	NC
1. Apreciar la diferencia entre el material escolar disponible en la escuela de Maya y en la suya					
1.1. Valorar su material escolar	33	16	1	0	0
1.2. Valorar el material escolar de Maya	2	3	26	19	0
2. Apreciar la diferencia entre la escuela de Maya y la suya					
2.1. Valorar la infraestructura de su escuela	28	21	1	0	0
2.2. Valorar la infraestructura de la escuela de Maya	0	1	18	31	0

Ítem 1. Apreciar la diferencia entre el material escolar disponible en la escuela de Maya y en la suya

Las valoraciones de los alumnos respecto a la disponibilidad y calidad de su propio material escolar indican que dos tercios de los alumnos tienen una opinión muy positiva, y algo menos de un tercio de ellos las califican de positivas. Un 2% de las respuestas ofrecen una valoración negativa y ningún alumno las consideró muy negativa. En cuanto a las opiniones del alumnado respecto al material escolar de Maya, estas reflejan que solo dos alumnos lo valoran muy positivamente y tres alumnos, positivamente. La valoración más repetida por el grupo de alumnos es negativamente, en algo más de la mitad de las respuestas, seguido de una opinión muy negativa al respecto por parte de cerca de cuatro de cada diez alumnos.

Ítem 2. Apreciar la diferencia entre la escuela de Maya y la suya

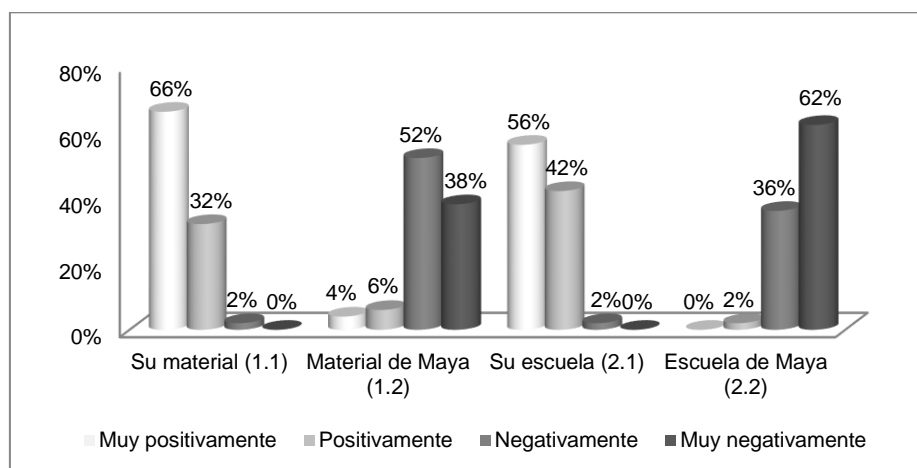
Más de la mitad del alumnado valora su centro muy positivamente y veintiuno de ellos, positivamente, lo que suma un total del 98% de las respuestas. Sólo un alumno tiene una opinión negativa de su centro y ninguno, muy negativo.

Igualmente, ningún alumno valora la escuela de Maya muy positivamente, y únicamente uno, positivamente. El resto de las opiniones del alumnado corresponden a una valoración negativa o muy negativa con, respectivamente, con algo más de un tercio y cerca de dos tercios de las respuestas.

La siguiente Figura 7.6 plasma los porcentajes correspondientes a las respuestas de los ítems 1 y 2.

Figura 7.6

Resultados ODS, ítems 1 y 2. Cuento Une école pour Maya



En definitiva, se observa en las gráficas que la mayoría de las opiniones positivas se centran en el centro y la disponibilidad del material escolar de los alumnos mientras que las valoraciones negativas están enfocadas a la situación de Maya. las valoraciones de los alumnos, tanto respecto a su escuela como al material del que disponen son positivas o muy positivas (98% de las respuestas) frente al 4% de opiniones negativas o muy negativas. Sin embargo, las opiniones relativas a la escuela y al material escolar de Maya son mayoritariamente muy negativas o negativas con un 94% de las respuestas frente al 6% de valoraciones positivas o muy positivas.

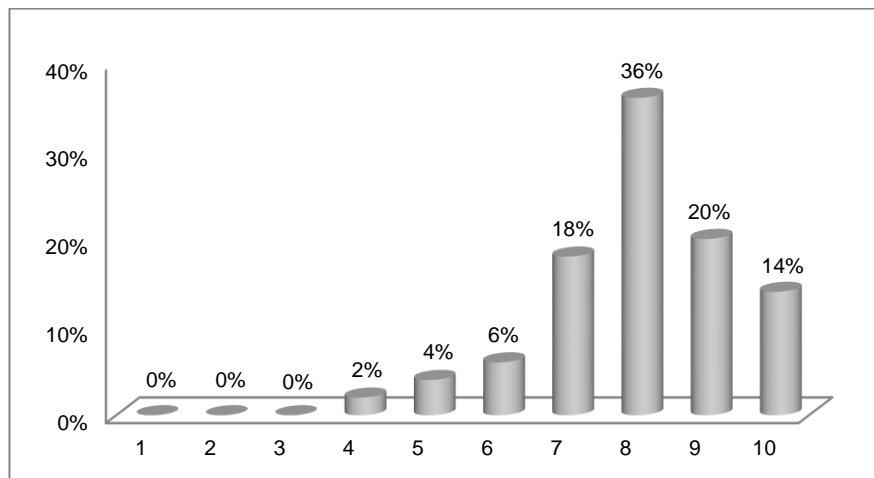
Ítem 3. Proyectar una escuela de calidad para Maya a través del material escolar

Este ítem permite estudiar la variedad encontrada entre los materiales escolares propuestos por los alumnos para la escuela de Maya. A partir de la cantidad de siete productos propuestos, se puede ver la mejora o no, respecto a los seis artículos escolares de los que dispone Maya en el cuento.

La siguiente Figura 7.7 indica la distribución de las repuestas de los alumnos según el número de productos escolares presentes en su propuesta. El eje horizontal indica el número de productos seleccionados, y el eje vertical el porcentaje de alumnos que han integrado cada uno de ellos en su propuesta.

Figura 7.7

Resultados ODS, ítem 3. Cuento Une école pour Maya



El número de materiales escolares que más se repite entre las sugerencias fue 8, propuesto por dieciocho alumnos. Sin embargo, el número más pequeño de artículos escolares propuesto fue cuatro, en el trabajo de un alumno. Entre todos, los alumnos incluyen en sus propuestas un total de 399 productos, lo que equivale a una media de 7,98 artículos escolares por alumno.

De los cincuenta alumnos, 44 sugieren, al menos, siete productos diferentes, frente a los seis que proponen entre 4 y 6 artículos distintos. Por lo tanto, los resultados indican una mejora con respecto a la situación inicial de Maya presentada en el cuento en un 88% de las sugerencias. La mejora es cuantitativa y cualitativa en la medida en que los resultados indican tanto el número de productos como la variedad de los mismos.

7.2. Cuento 2. *La famille de Maya*

7.2.1. Fase de prelectura

La siguiente Tabla 7.7 muestra los resultados por bloques obtenidos correspondientes a la fase de prelectura del cuento *La famille de Maya*.

Tabla 7.7

Resultados por bloques. Fase prelectura. Cuento *La famille de Maya*

Cuento 2. <i>La famille de Maya</i> . Fase de prelectura			
Bloque 2: Producción de textos orales			
CE	EAE	Actividad	Descripción
2c	6	1 y 2	Describe lo que ve y emite hipótesis a partir de elementos visuales

Bloque 2: Producción de textos orales

¿A las preguntas “Qu’est-ce que c’est? Qui vois-tu?” de la primera viñeta del PowerPoint, los alumnos han respondido empleando las siguientes palabras: “la famille”, “le père”, “la mère”, “le fils”, “la fille”, “un garçon”, “une fille”. De esta manera, la actividad ha permitido repasar en grupo clase los nombres de los miembros de la familia.

En la segunda viñeta, los elementos de respuesta propuestos a la pregunta “Regarde ces membres de ma famille. Devine: quels métiers font-ils?”, fueron:

- Mon père: footballeur, policier
- Ma tante: maîtresse, peintre
- Ma grand-mère: professeur, “à la retraite”
- Mon cousin: médecin, architecte, vendeur

Para el nombre de algunas de estas profesiones, la profesora ayudó y corrigió algunos de los nombres citados, tales como “footballiste”, influenciado por la lengua materna y corregido por la maestra, “jubilada” en castellano, con la precisión “à la retraite” aportada por la docente. Además, la profesora pidió que se empezaran las respuestas por “Il est” o “Elle est” para formular frases completas, y que no se respondiese exclusivamente con el nombre de la profesión.

Los nombres de profesiones sugeridos habían sido trabajados en las clases anteriores, lo que ha fomentado una reutilización del léxico previamente estudiado.

7.2.2. Fase de lectura

La siguiente Tabla 7.8 muestra los resultados por bloques obtenidos correspondientes a la fase de lectura del cuento *La famille de Maya*.

Tabla 7.8

Resultados por bloques. Fase lectura. Cuento La famille de Maya

Cuento 2. La famille de Maya. Fase de lectura						
Bloque 1: Comprensión de textos orales						
CE	EAE	Items	Descripción	Sí	No	Total
1c	1	11, 12, 13	Discrimina informaciones escuchadas en un texto oral	148	2	150
Bloque 2: Producción de textos orales						
CE	EAE	Actividad	Descripción			
2c	6	6	Elabora un discurso breve y sencillo con léxico conocido a partir de un documento visual			
Bloque 3: Comprensión de textos escritos						
CE	EAE	Items	Descripción de los ítems	Sí	No	Total
3a	1	1, 2, 3, 4, 5, 6, 19, 20, 21, 22, 23, 24	Relaciona una información escrita con su representación visual.	582	18	600
3a	3	7, 8, 9, 10	Marca la respuesta correcta a las preguntas de un cuestionario con la ayuda de un soporte visual	199	1	200
Bloque 4: Producción de textos escritos						
CE	EAE	Items	Descripción de los ítems	Sí	No	Total
		25, 26, 27, 28, 29, 30, 32	La ortografía de las palabras copiadas es correcta	304	46	350
4b	2	14, 15, 16, 17, 18	Ordena adecuadamente las letras de las palabras	233	17	250
		31, 33	Emplea en oraciones muy sencillas léxico relativo a la descripción física (31) y adjetivos de tamaño (33).	98	2	100

Bloque 1: Comprensión de textos orales

Los tres ítems correspondientes a este bloque son los ítems 11, 12 y 13. Corresponden a tres preguntas para las cuales el alumnado tiene que rodear, entre las dos ilustraciones propuestas en cada pregunta, la información escuchada que

responde a la pregunta. Cada alumno da tres respuestas. En total, se han detectado solo dos errores ya que, de las 150 respuestas estudiadas, 148 son acertadas. Entre los dos desaciertos, se encuentra uno correspondiente al ítem 12 y otro al ítem 13. En ambos casos, los alumnos dejan el elemento correcto sin rodear.

Bloque 2: Producción de textos orales

Tras el visionado de un vídeo corto de medio minuto, en el que se ve a una persona bailar el “Tendé”, se formularon las 3 preguntas siguientes:

- Quel est son métier?
- Connais-tu cette danse?
- Quelles parties du corps utilise-t-il pour danser?

Para la primera pregunta, los alumnos demostraron haber memorizado esta profesión, y respondieron “danseur” sin dificultad. Sin embargo, la maestra insistió en la formulación de frases completas, y recordó que una oración se empieza con “il est” o “elle est” antes de indicar una profesión.

Nadie ha respondido afirmativamente a la pregunta “Connais-tu cette danse?”. La maestra aprovechó para explicar que se trataba de una danza típica en el país de Maya que se llama “Tendé”.

Por último, las palabras citadas para indicar las partes del cuerpo movilizadas en la realización del baile fueron “le bras”, “la jambe”, “la main”, “le pied”, “la tête”, y “le corps”. El alumnado demostró su conocimiento sobre las partes del cuerpo, pero mencionó todas ellas en singular.

Bloque 3: Comprensión de textos escritos

Los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 19, 20, 21, 22, 23, 24 relacionados con este bloque evalúan la unión entre una palabra (nombres de profesiones) o un sintagma nominal (nombre de la parte del cuerpo y adjetivo) en lengua francesa y una ilustración.

Entre las 600 respuestas totales de los alumnos, se detectaron 18 errores, entre los cuales, 12 están relacionados con los nombres de profesiones, repartidos entre cinco alumnos. En todos los casos, se ha hecho una propuesta de respuesta y los elementos han sido unidos, pero se trata de confusiones. Un alumno asoció el dibujo de “constructeur de maisons” con “artisan”, “artisan” con “constructeur de maisons”, “sportive” con “danseur” y “danseur” con “sportive”. Otros dos alumnos intercambiaron las respuestas “artisan” y “constructeur de maisons” asociando uno con la ilustración del otro. En cuanto a los últimos dos alumnos que presentaron errores, el caso es el mismo y asociaron el dibujo de “sportive” con “cuisinière” y el dibujo de “cuisinière” con “sportive”. En cuanto a los 6 errores sobre las partes del cuerpo, están repartidos entre 6 alumnos. Dos alumnos cuentan dos errores cada uno. El primero asoció “petites mains” con la parte del dibujo correspondiente a “grandes jambes” y viceversa. El otro alumno, asoció “petites mains” en el sitio adecuado, pero lo mencionó dos veces y lo volvió a asociar al sitio de “petits pieds” del dibujo. Igualmente, asoció “petits pieds” en lugar de “grandes jambes”, dejando “grandes jambes” sin asociar.

Por lo que a respuestas correspondientes a los ítems 7, 8, 9 y 10 se refiere; sólo se detectó un error entre las 200 propuestas realizadas por los alumnos. El error está relacionado con el ítem 7, por el cual al alumno marcó la casilla “lisses” y no “frisés”.

En total, el número de respuestas de los alumnos para este bloque en esta fase de lectura se eleva a 800, de los cuales 781 son aciertos, lo que representa un 97,6% de respuestas correctas.

Bloque 3: Producción de textos escritos

En este bloque, los ítems 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, se relacionan con la ortografía correcta de las palabras copiadas por los alumnos. El número total de respuestas estudiadas en estos ítems es de 350, entre las cuales se han detectado 304 aciertos y 46 errores. Estos desaciertos están repartidos entre las respuestas de 23 alumnos.

La mayoría de los errores identificados se relacionan con los seis primeros ítems anteriormente mencionados, y con la concordancia en número o en género. Así, pues, se detectó un total de 26 errores de concordancia sobre el adjetivo (“grandes bras”, “petit bouche”, “grand bras”, “petit pieds”, “petite mains”, “petite nez”, “petite pieds”) y en menor medida, sobre el sustantivo (“petites main”). Se han contabilizado otros 16 desaciertos por omisión de letras en las palabras escritas (“gades” por “grandes”, “man” en lugar de “mains”), por inversión de letras (“bars” en vez de “bras”), por no completar un elemento (“petits pieds” sin escribir) o por una escritura incorrecta que dificulta o imposibilita la comprensión (“pestr nez”, “petitis plends”, “petite beiche”, “petito chez”, “petites vialus”, “gan jeveux”).

El ítem 32, que contempla la ortografía correcta de “las palabras relativas a la descripción física”, se considera cumplido cuando por lo menos dos términos están escritos con corrección. Las propuestas para este ítem han sido evaluadas como no cumplidas para tres alumnos por no presentar ninguna producción, y en el caso de otro alumno, por no proporcionar elementos suficientes para cumplir el criterio, pese a la exactitud de la propuesta (sólo escribió “cheveux lisses”). Del mismo modo, se han validado las respuestas que cumplen con el indicador del ítem a pesar de errores, que no se tienen en cuenta, tales como la ausencia de artículos y determinantes (“j’ai cheveux blonds”, “j’ai petit nez”, etc), los errores relacionados con la concordancia en género y número (“grand bras”, “cheveux courte”, “pieds grandes”, etc), la influencia de la lengua materna en algunas estructuras (“J’ai haut” o “j’ai unes yeux”), o el cambio de sujeto cuando el alumno ha optado por emplear “Il a” en vez de “J’ai”, escribiendo de esta manera una descripción en tercera persona del singular. Por otra parte, cabe mencionar que algunas descripciones presentan palabras que no aparecen en el cuento pero que han sido estudiadas previamente como “cou”, “tête” y “front”.

Los ítems 14 a 18 se refieren a la formación correcta de palabras relacionadas con las partes del cuerpo o las profesiones a partir de letras desordenadas. De las 250 respuestas totales de los alumnos, se han detectado 17 errores distribuidas entre 8 alumnos. Dos de ellos no han podido formar correctamente ninguna palabra sugerida. Las propuestas de dichos alumnos fueron respectivamente “noiryzn” por “nez”, “buoche” y “gotra” por “bouche”, “minas” y “moirs” por “mains”, “dansiiir” y “darseh” por “danseur”, así como “sportu” y “sportib” por “sportive”. Un alumno cuenta dos errores, concretamente sobre los ítems 16 y 17 proponiendo “main” por “mains” y “dansuer”

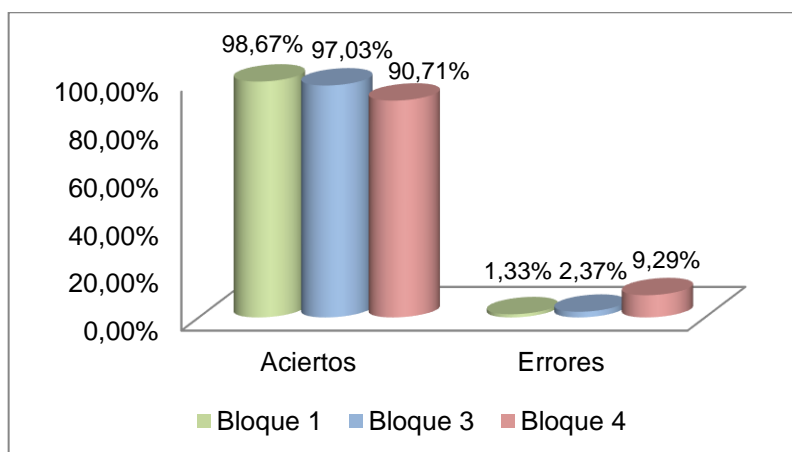
por “danseur”. Los otros cinco alumnos sólo presentaron un desacierto con una palabra; tres con el ítem 16 y propusieron todos “main” por “mains”, uno con el ítem 15 y sugirió “bounche” por “bouche”, y otro con el ítem 18 escribió “spol-tive” en lugar de “sportive”.

En cuanto a los ítems 31 y 33, correspondientes a la redacción de una descripción física personal sencilla, todos los alumnos escribieron por lo menos una parte del cuerpo y un adjetivo calificativo, menos un alumno que dejó las informaciones sin completar.

Los porcentajes de aciertos y errores por bloques correspondientes a los bloques de esta fase de lectura se muestran en la siguiente Tabla 7.8.

Figura 7.8

Resultados bloques 1, 3 y 4. Fase lectura. Cuento La famille de Maya



En esta fase de lectura, los resultados muestran que los alumnos han acertado más de nueve de cada diez respuestas relacionadas con la producción escrita. Las preguntas de comprensión oral fueron las que más acertaron los alumnos, acercándose al 99% de respuestas correctas, seguido de cerca por las respuestas relativas a la comprensión escrita, con un número de ítems conseguidos ligeramente inferior.

7.2.3. Fase de postlectura

La siguiente Tabla 7.9 muestra los resultados por bloques obtenidos correspondientes a la fase de postlectura del cuento *La famille de Maya*.

Tabla 7.9*Resultados por bloques. Fase postlectura. Cuento La famille de Maya*

Cuento 2. La famille de Maya. Fase de Postlectura								
Bloque 2: Producción de textos orales								
CE	EAE	Actividad	Descripción					
2c	6	3	Expresa un mensaje breve y sencillo sobre un tema cotidiano y de interés (las profesiones)					
Bloque 4: Producción de textos escritos								
CE	EAE	Items	Descripción de los ítems			Sí	No	Total
4b	2	34, 35	Escribe el nombre de una profesión (34), y al menos una parte del cuerpo requerida para ejercer esta profesión (35).			99	1	100

Bloque 2: Producción de textos orales

El ítem 2 descrito en el siguiente apartado 7.2.5., sobre los resultados de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, presenta las respuestas del alumnado correspondientes a este bloque.

Bloque 4: Producción de textos escrito

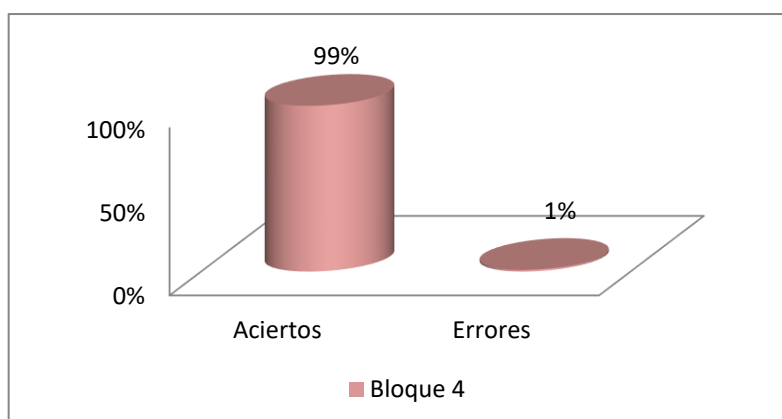
Los ítems 34 y 35, relativos a la redacción de un nombre de profesión y a la mención de, al menos, una parte del cuerpo solicitada para su ejercicio, se ha observado un solo error, en el que el alumno menciona una profesión (“policier”) pero sin indicar ninguna parte del cuerpo.

Se precisa que, al tratarse de una producción libre, se han dado por válido las respuestas con errores gramaticales u ortográficos que no impiden la comprensión del mensaje. Así pues, se aceptaron respuestas tales como “profsseur”, “infirmiér”, “médecin”, “mecanicien”, “veterinaire”, “le main”, o “la tete”.

La siguiente Figura 7.9 muestra los resultados obtenidos para el bloque 4 de la fase de postlectura.

Figura 7.9

Resultados bloque 4. Fase postlectura. Cuento *La famille de Maya*



7.2.4. Resultados por bloque de la aplicación del cuento

Los resultados por bloques de contenido de las tres fases de la aplicación del cuento *La famille de Maya* se plasman en la siguiente Tabla 7.10, en la que se muestran los aciertos y errores en cada bloque.

Tabla 7.10

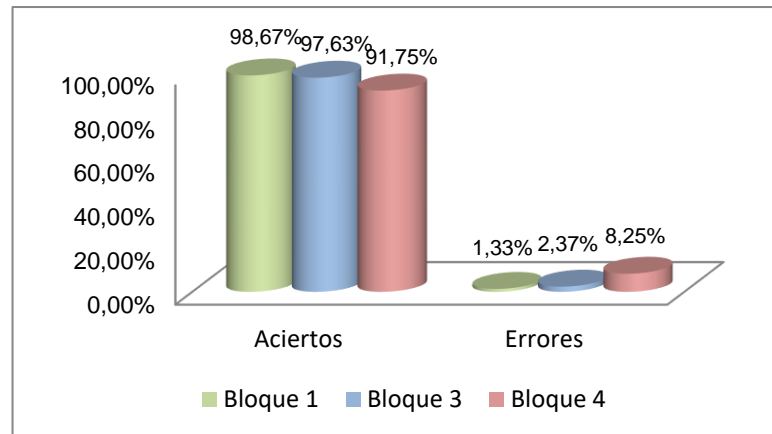
Resultados por bloques. Cuento *La famille de Maya*

Cuento 2. <i>La famille de Maya</i>				
Bloque de contenido	CE / EAE	Sí	No	Total
Bloque 1: Comprensión de textos orales	1c1	148	2	150
Bloque 2: Producción de textos orales	2c6		/	
Bloque 3: Comprensión de textos escritos	3a1	582	18	600
	3a3	199	1	200
Bloque 4: Producción de textos escritos	4b2	734	66	800
Total de los cuatro bloques		1663	87	1750

El total de las respuestas estudiadas con el cuento *La famille de Maya*, entre los bloques 1, 3 y 4, llega a 1750. Entre ellas, 150 corresponden al bloque 1, 800 al bloque 3, y otras 800 al bloque 4. El bloque 1 cuenta con una suma de 148 aciertos, el bloque 3, 781 respuestas buenas, y el bloque 4, 734 respuestas correctas. La siguiente Figura 7.10 presenta gráficamente los aciertos y desaciertos para cada uno de esos bloques en el conjunto de la aplicación relativa al cuento *La famille de Maya*.

Figura 7.10

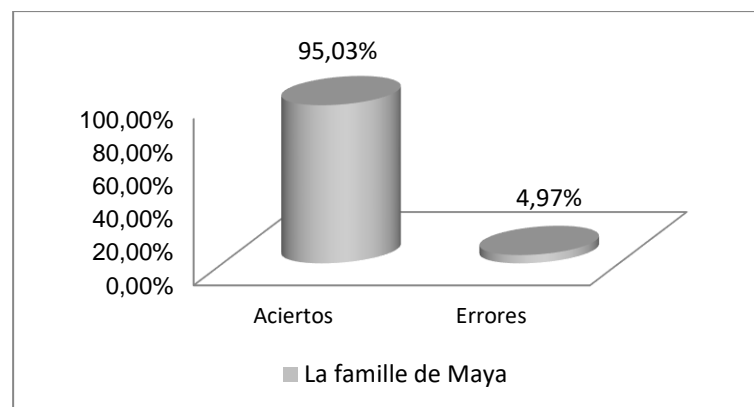
Resultados bloques 1, 3 y 4. Cuento *La famille de Maya*



A modo de conclusión, la siguiente Figura 7.11 ilustra los resultados obtenidos teniendo en cuenta el conjunto de ítems evaluados en la aplicación *La famille de Maya*, independientemente del bloque a los que pertenecen. El número de aciertos es de 1663 sobre un total de 1750 respuestas estudiadas, lo que representa un 95,03%.

Figura 7.11

Resultados *La famille de Maya*



7.2.5. Resultados objetivos de desarrollo sostenible

Los ítems y subítems elaborados para la evaluación de la integración de los ODS en el cuento *La famille de Maya* se han presentado anteriormente pero se recuerdan a continuación los tres ítems que se han redactado:

- Ítem 1: Asociar profesiones a un género (hombre, mujer o los dos)

- Ítem 2: Debatir sobre la relación entre el género y la realización de una profesión o actividad

- Ítem 3: Precisar su proyecto profesional y relacionarlo con un género o los dos

Se plasman, en la siguiente Tabla 7.11, el ODS y ODA integrados, en la fase de postlectura del cuento, así como su relación con los diferentes ítems elaborados para su evaluación.

Tabla 7.11

Relación entre ítems, ODS y ODA integrados. Cuento La famille de Maya

ODS / ODA	Ítems de evaluación
ODS 5: Igualdad de género	
ODA socioemocional 1: El/la alumno/a es capaz de reconocer y cuestionar la percepción tradicional de los roles de género desde una perspectiva crítica, a la vez que respeta el anclaje cultural.	1
ODA socioemocional 2: El/la alumno/a es capaz de identificar y denunciar todas las formas de discriminación de género y debatir los beneficios del empoderamiento pleno de todos los géneros.	2
ODA socioemocional 4: El/la alumno/a es capaz de reflexionar sobre su propia identidad de género y los roles de género.	3

Ítem 1. Asociar profesiones a un género (hombre, mujer o los dos)

A continuación, se muestran, en la siguiente Tabla 7.12, los resultados obtenidos para cada uno de los subítems del ítem 1.

Tabla 7.12

Resultados ODS, ítem 1. Cuento La famille de Maya

1. Asociar profesiones a un género	Hombre	Mujer	Los dos
1.1. El baile	2	10	38
1.2. La cocina	0	21	29
1.3. La construcción	44	0	6
1.4. La agricultura	13	5	32
1.5. El deporte profesional	1	0	49

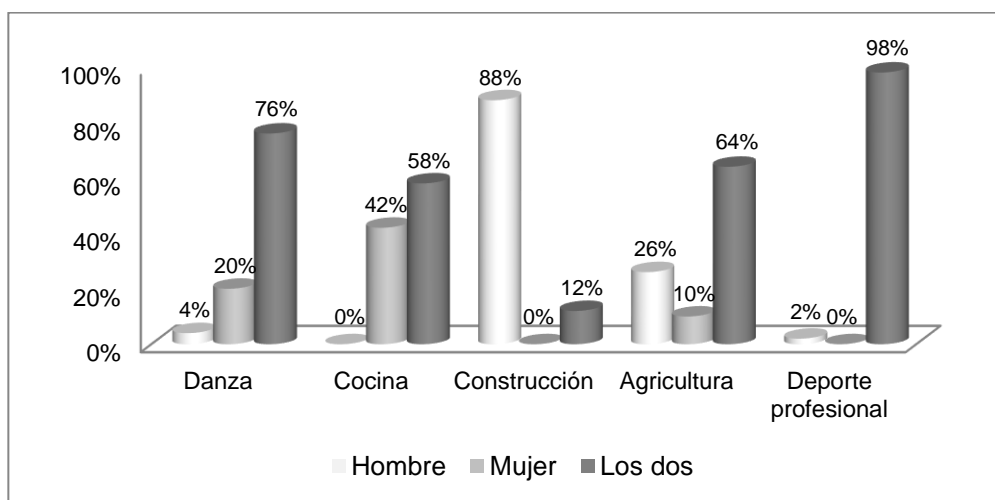
Entre las actividades por las que los alumnos opinan mayoritariamente que pueden ser practicadas tanto por hombres como mujeres, se encuentran la danza por treinta y ocho de los cincuenta alumnos, la cocina mencionada en veintinueve

respuestas, la agricultura por treinta y dos de ellos y el deporte profesional por todos los alumnos excepto uno. Sin embargo, la construcción, según cuarenta y cuatro participantes, es una actividad más bien relacionada con el *hombre*. Los otros seis alumnos asociaron esta profesión con *los dos* géneros. Ninguna de las profesiones obtiene una mayoría de respuestas correspondientes a *mujer*.

La siguiente Figura 7.12 plasma los porcentajes de las respuestas del alumnado.

Figura 7.12

Resultados ODS, ítem 1. Cuento La famille de Maya



Al sumar el total de las respuestas del alumnado, se observó que 60 de las 250 respuestas asocian una actividad exclusivamente con el género masculino, y 36 exclusivamente con el género femenino. La mayoría de las respuestas, más concretamente 154 de las 250, no relacionan las actividades con un solo género sino con los dos.

Los alumnos han expresado la percepción que tienen de los roles de género con respecto a la práctica de una actividad profesional (ODA socioemocional 1 del ODS 5).

Ítem 2. Hablar/Debatir sobre la relación entre el género y la realización de una profesión o actividad

Los alumnos debatieron en grupo clase contestando a las siguientes preguntas: ¿Existen profesiones para hombres y otras para mujeres? ¿Si sí, cuáles y si no, por qué? ¿Piensas que los hombres y las mujeres pueden hacer las mismas cosas? (ODA socioemocional 2 del ODS 5).

Los alumnos respondieron, con un acuerdo consensuado: las profesiones no son de hombres o de mujeres, y ambos pueden realizar todas las actividades. El profesor guio a los alumnos pidiendo a uno de ellos que propusiese el nombre de una profesión, de tal manera que los compañeros pudieran opinar al respecto. Se sugirieron las profesiones de policía, arquitecto/a y profesor/a, a lo que el conjunto de los alumnos opinó que tanto hombres como mujeres podían ejercer dichas actividades. Igualmente, ningún alumno propuso ninguna actividad que pudieran hacer los hombres y no las mujeres, y ninguna actividad que pudieran hacer las mujeres y no los hombres. Estas preguntas se formularon en grupo clase, con lo que no se expresaron todos los alumnos. Sin embargo, resulta llamativo observar que esta aparente “unanimidad” y los resultados obtenidos para la construcción (ítem 1) no coinciden.

Ítem 3. Precisar su proyecto profesional y relacionarlo con un género o los dos

Se plasma, en la siguiente tabla 7.13, las profesiones que los alumnos quieren ejercer de mayores y si según ellos, la puede ejercer *un hombre, una mujer o los dos*.

Tabla 7.13

Resultados ODS, ítem 3. Cuento La famille de Maya

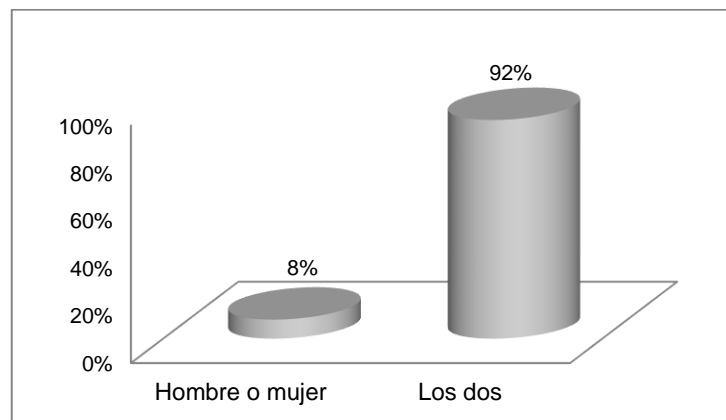
Asociación de género	Profesión elegida
Hombre	policier, architecte, mécanicien
Mujer	actrice
Los dos	policier (x6), architecte (x5), professeur (x5), médecin (x4), maîtresse/institutrice (x3), pompier (x3), vétérinaire (x3), avocat (x2), ingénieur (x2), infirmier, traducteur, postier, électricien, secrétaire, actrice, chef d'entreprise, mécanicien, dentiste, scientifique, youtuber, pilote, journaliste.

Entre las 50 respuestas aportadas por los alumnos, encontramos una variedad de 22 profesiones diferentes, siendo muchas de ellas repetidas. La que más se repite, es la de policía que aparece 7 veces, seguida de arquitecto (6 veces), profesor (5 veces), médico (4 veces), maestra, bombero y veterinario (3 veces), ingeniero, mecánico y abogado (2 veces). Las demás profesiones fueron mencionadas por un solo alumno.

En definitiva, unos cuatro alumnos asociaron el ejercicio de su profesión a un solo género (tres de ellos indicaron que su profesión era para hombres, y uno como para mujeres). Por lo tanto, cuarenta y seis de los cincuenta alumnos estimaron que la profesión que quieren ejercer de mayor es tanto para hombres como mujeres. La siguiente Figura 7.13 traduce en porcentajes las respuestas de los alumnos, según la asociación de la profesión con solo un género o con los dos.

Figura 7.13

Resultados ODS, ítem 3. Cuento La famille de Maya



Tras indicar las profesiones que proyectan ejercer de mayores, los alumnos las relacionaron con los géneros (ODA Socioemocional 4 del ODS 5).

7.3. Cuento 3

Los resultados que se exponen a continuación reflejan los datos obtenidos en la redacción de un cuento por parte de los alumnos, en base a los diferentes criterios de análisis siguientes:

- Estrategias básicas para producir un texto escrito
- Léxico
- Corrección gramatical

Estrategias básicas para producir un texto escrito

Con este criterio, se evalúa la adecuación entre la imagen propuesta y la realización de las funciones comunicativas.

Todos los textos producidos tuvieron relación directa con el apoyo visual, ya que, los alumnos mencionaron las actividades deportivas y la expresión del gusto. Por otra parte, cabe señalar que no se propuso ningún título, pero 44 de las 50 producciones introdujeron su historia con una presentación de Maya. Aunque las imágenes hayan sido aprovechadas parcialmente, todas las páginas, menos una, tienen un texto que las acompañan y en correspondencia con lo que ilustran. En efecto, un alumno escribió “je déteste” en la página 4, cuando el dibujo de un corazón indicaba que le gustaba la actividad a Maya.

Con este indicador, 35 propuestas se han valorado como *excelente*, y una como *muy bien*.

Léxico

Mediante este criterio, se ha observado la riqueza de recursos léxicos utilizados para expresar una idea, así como la corrección ortográfica del vocabulario empleado.

Como ya se adelantaba con el criterio anterior, todos los alumnos emplearon expresiones del gusto como “J’aime”, “je n’aimepas” y “je déteste”. Además, en cuanto a las actividades, todos los alumnos supieron mencionar el nombre de los deportes ilustrados. Se leyó en la página 2 “la course” y “la marche”. Todos los alumnos escribieron “la danse” en la página 3 y “le football” en la página 4. No se han detectado

errores ortográficos en el nombre de las actividades, excepto un alumno que escribió “dense” en vez de “danse”. Se han hallado algunos errores puntuales en las expresiones del gusto, tales como “Jaime” sin el apóstrofe entre el sujeto y el verbo o “deteste” con omisión de la tilde en la primera “e”, y en algunos términos como “Afrique” sin “u”. Por otra parte, un alumno cambió la ortografía del nombre de la protagonista, escribiendo “Malla” en vez de Maya. También, se han encontrado errores ortográficos el verbo “s’appeler” conjugado en primera persona del singular en presente del indicativo. Cinco alumnos se equivocaron en las letras doble, más concretamente, tres de ellos escribieron “je m’apelle” con una sola “p”, y otros dos “je m’appele” con una sola “l”. Además, un alumno no copió correctamente el saludo “bonjour” en la primera página, e intercaló, en la primera sílaba, una “u” entre la primera “o” y la “n”, y otro la despedida “au revoir” y escribió “au revour”. En dos producciones, se ha escrito respectivamente “Je déteste Faire de la danse” y “Je n’aime pas Faire de la course” con una “f” mayúscula.

El léxico empleado en los escritos se utiliza de manera adecuada, aunque resulta llamativo que cuarenta y ocho de ellos han recurrido a un repertorio de vocabulario limitado. El léxico relativo al tiempo, visto en el primer cuento, solo fue mencionado por dos alumnos y obviado por el resto. En este criterio, dos producciones se han valorado como *excelente*, cuarenta y siete como *muy bien*, y una como *bien*.

Corrección gramatical

El indicador relativo a la corrección gramatical se centra en el empleo de estructuras gramaticales y sintácticas sencillas y memorizadas para expresar las ideas. Se han observado algunos errores relativos al empleo de la forma infinitiva del verbo en las expresiones del gusto, como “J’aimejoue”. Se ha notado que los dos errores con el infinitivo se han cometido con el verbo del primer grupo “jouer”. Todas las formulaciones propuestas con el verbo “faire”, empleado con las actividades y deportes, fueron correctas. Igualmente, se han detectado errores en formulaciones que utilizan el verbo “s’appeler”. Algunas propuestas aparecen sin el pronombre como en “je appelle”, con el pronombre sin apócope con “je me appelle” o con un error como

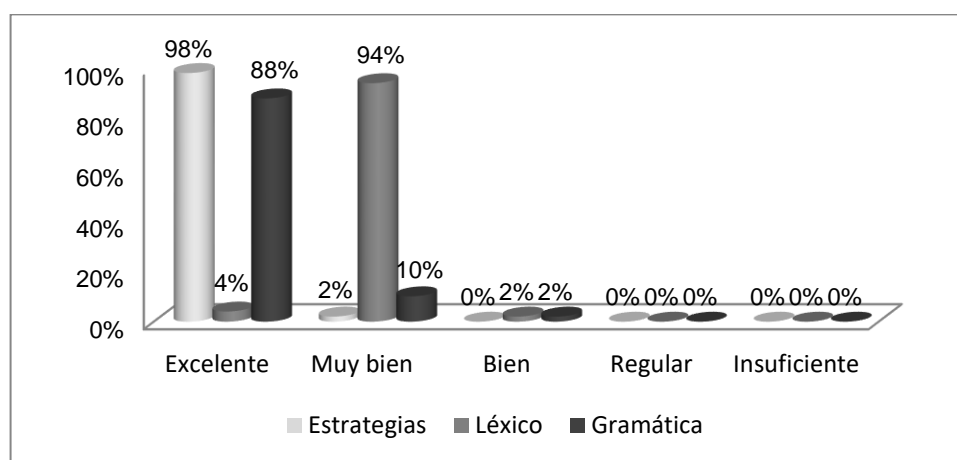
en “Je n’appelle”. También se han detectado, en varias producciones, la omisión de la preposición “en” antes del continente “Afrique”.

En este criterio, cuarenta y cuatro producciones se han valorado como *excelente*, cinco como *muy bien*, y una como *bien*.

La siguiente Figura 7.14 muestra los resultados obtenidos en cada uno de los criterios traducidos en porcentajes.

Figura 7.14

Resultados criterios Cuento 3. Quinto de Primaria



Aunque ningún alumno modificó las ilustraciones propuestas, se ha observado que, entre los 50 cuentos, 23 incluyeron unas imágenes adicionales en la última página, con o sin mensaje de despedida. Casi la mitad de los alumnos manejó la plataforma y demostró iniciativa en la creación su relato. Un alumno utilizó incluso la opción “lápiz” del programa y escribió “au revoir” sin el teclado.

En definitiva, las producciones de los alumnos se componen de oraciones sencillas, recurriendo a estructuras gramaticales memorizadas. El léxico empleado fue el que los alumnos habían estudiado más recientemente (los deportes y las actividades) pero, mayoritariamente, obviaron parte de las ilustraciones que no mencionaron en sus historias (el tiempo).

CAPÍTULO 8. RESULTADOS SEXTO DE PRIMARIA

Apprendre une langue

c'est avoir une fenêtre en plus

par laquelle regarder le monde.

Proverbe chinois

INTRODUCCIÓN

Este capítulo 8 presenta los resultados obtenidos en el sexto curso de Educación Primaria.

Los resultados se presentan siguiendo la misma estructura que el orden elegido en el capítulo anterior. Asimismo, se describen primeramente los resultados relativos al cuento *L'école de Maya*, luego los que están relacionados con el cuento *La journée de Maya*, y últimamente, la tercera aplicación que consiste en la redacción de un cuento propio por parte del alumnado.

Igualmente, en el caso de los dos primeros cuentos, se describen los resultados por fases (prelectura, lectura y postlectura), seguido de los resultados relativos a la aplicación del cuento antes de describir los resultados vinculados con la sostenibilidad y la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Para la tercera aplicación, se describen los resultados en función de los indicadores formulados en la rúbrica de evaluación.

8.1. Cuento 1. *L'école de maya*

8.1.1. Fase de prelectura

La siguiente Tabla 8.1 muestra los resultados por bloques obtenidos correspondientes a la fase de prelectura del cuento *L'école de Maya*.

Tabla 8.1

Resultados por bloques. Fase prelectura. Cuento L'école de Maya

Cuento 1. <i>L'école de Maya</i>. Fase de prelectura						
Bloque 2: Producción de textos orales						
CE	EAE	Actividad	Descripción			
2c	6	2	Responde de forma breve y sencilla a preguntas relativas a la presentación personal.			
Bloque 3: Comprensión de textos escritos						
CE	EAE	Items	Descripción	Sí	No	Total
3c	4	1, 2, 3, 4	Asocia los datos de un formulario de presentación con la información correcta	144	0	144
3b	5	12, 13	Relaciona una información escrita con su representación visual.	72	0	72
Bloque 4: Producción de textos escritos						
CE	EAE	Items	Descripción	Sí	No	Total
4a	2	9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18	Completa un formulario de presentación personal con la información correcta	244	44	288
4b	2	5, 6, 7, 8	La ortografía de las palabras copiadas es correcta	141	3	144

Bloque 2: Producción de textos orales

Las preguntas formuladas ante el grupo clase son las mismas que las del cuento *Une école pour Maya* destinado al quinto curso de Primaria:

- Et toi, comment tu t'appelles?
- Quelle est ta date d'anniversaire?
- Tu habites dans quel pays?

Al igual que para el alumnado de quinto, se formularon en orden, de tal manera que el mayor número posible de alumnos pudiese responder a las preguntas. Antes

que pedir a pocos alumnos de responder a las tres interrogaciones, unos participaron en la primera pregunta, otros en la segunda y otros en la tercera.

Igualmente, los modelos de oraciones “Je m’appelle”, “Mon anniversaire est le” y “J’habite/Mon pays s’appelle”, expuestos en las dos primeras viñetas del PowerPoint de presentación aparecían proyectados.

Si no se señaló ninguna dificultad para indicar el nombre, la docente ayudó y corrigió algunos meses del año de algunos participantes cuando expresaron su fecha de cumpleaños, tales como “janvier”, que un alumno pronunció “january”, influenciado por la lengua inglesa, o “avril”, verbalizado como “abril”, influenciado por la lengua materna.

En cuanto a la mención del país, se contestó “espagnol”. A raíz de esta respuesta, la maestra comentó la diferencia entre “España”, el país, y “Espagnol”, la nacionalidad.

Bloque 3: Comprensión de textos escritos

Las respuestas de los alumnos, respecto a los ítems correspondientes al bloque 3 de esta fase de prelectura, fueron todas correctas. Los 36 alumnos asociaron los datos del formulario de presentación de Maya con la información correcta y seleccionaron las fotos de la casa, así como, la de la familia de Maya.

Bloque 4: Producción de textos escritos

Los ítems 5, 6, 7 y 8 permiten evaluar la ortografía correcta de los datos personales de Maya en el formulario. De las 144 respuestas que formularon los alumnos, se detectaron 2 errores en un alumno y 1 error en otro. Los desaciertos del primer alumno estuvieron relacionados con los ítems 7 y 8, ya que se copió “Septent” en lugar de “septiembre”, “Nigieu” en vez de “Le Niger”. En cuanto al tercer error, también estuvo relacionado con el ítem 8, con “Leniege” como respuesta.

Los otros ocho ítems de este bloque evalúan la producción escrita mediante un formulario que hay que completar con datos relacionados con la presentación

personal (ítems 9, 10 y 11) y frases con palabras que incompletas sobre datos personales de Maya (ítems 14 a 18). Entre las 288 respuestas, 244 son aciertos y 44 son errores.

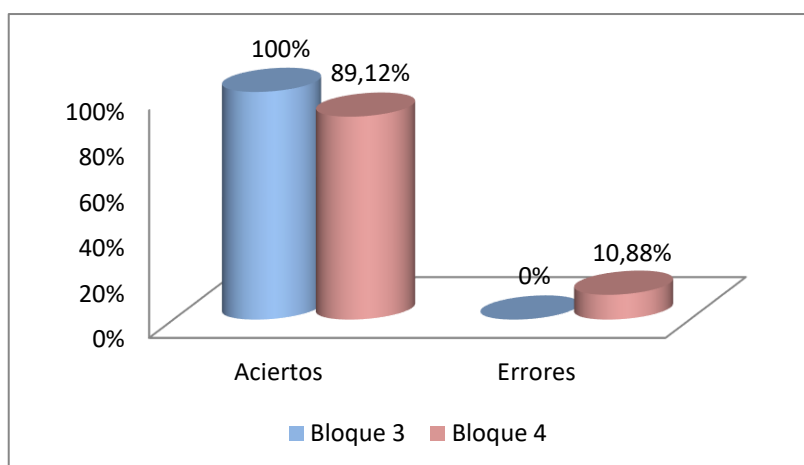
Se han detectaron 27 errores en los ítems 9, 10 y 11, y 19 desaciertos en los ítems 14 a 18. De los 27 primeros errores, repartidos entre 19 alumnos, ninguno estuvo relacionado con el ítem 9, 13 lo estuvieron con el ítem 10 y 14 con el ítem 11. Por lo que al ítem 10 se refiere, la totalidad de las respuestas correspondieron a una fecha, pero se observa en ellas una influencia de la lengua materna o de otra lengua extranjera, con respuestas tales como “11 january”, “15 juny”, “13 june”, “22 dicember” o “28 abril”. En cuanto al ítem 11, las respuestas consideradas incorrectas expresan la nacionalidad y no el país, o presentan una palabra incorrecta. Entre las propuestas, se han observado respuestas como “espagnol”, “español”, “sperkep”, “aspagnol”, “sapgnol”, “espagan”, “espaig” o “espagnol”.

Todos los alumnos acertaron las respuestas relativas al ítem 15, con lo que los 17 errores detectados en las respuestas corresponden a los ítems 14, 16, 17 y 18, y se reparten entre 12 alumnos. Dos de ellos cuentan con tres errores, otros dos, dos errores cada uno, y ocho alumnos cuentan con un error. El error relacionado con el ítem 14 propone “fiele” en vez de “fille” y se han observado las propuestas “Afirque” y “Afryque” en los dos errores vinculados al ítem 16. Además, ambos alumnos escribieron en el crucigrama una respuesta distinta a la que propusieron en la frase, con respectivamente “Aferque” y “Afyquee”. Sobre la palabra “Niger” (ítem 17), un alumno lo dejó en blanco y no lo completó, y otros dos propusieron “Niaery” y “Nirer”. Por último, el ítem 18 relacionado con la palabra “anniversaire” es el que cuenta con más errores con un total de 11 desaciertos. Todos ellos se deben, sea a la omisión o adición de una o más letras, sea a una inversión de dos o más letras, dando sugerencias como “anniersaire”, “annversairre”, “aninversaire”, “aniveisaire”, “annversairy”, “anivesaire” o “annvvereasisrr”.

La siguiente Figura 8.1 plasma los porcentajes de respuestas correctas e incorrectas relativas a los bloques 3 y 4 en esta fase de prelectura.

Figura 8.1

Resultados bloques 3 y 4. Fase prelectura. Cuento *L'école de Maya*



En esta fase de prelectura, la totalidad de los ítems relacionados con la comprensión escrita se acertaron, y casi nueve de cada diez ítems asociados a la producción escrita se consideraron válidos.

8.1.2. Fase de lectura

La siguiente Tabla 8.2 muestra los resultados por bloques obtenidos correspondientes a la fase de lectura del cuento *L'école de Maya*.

Tabla 8.2

Resultados por bloques. Fase lectura. Cuento *L'école de Maya*

Cuento 1. <i>L'école de Maya</i> . Fase de lectura						
Bloque 1: Comprensión de textos orales						
CE	EAE	Items	Descripción	Sí	No	Total
1c	5	34, 35, 36, 37	Discrimina informaciones escuchadas en un texto oral	141	3	144
1d	7	19, 20, 21, 22, 23, 24	Relaciona palabras con su fonema nasal [ǰ] o [ǻ]	186	30	216
Bloque 3: Comprensión de textos escritos						
CE	EAE	Items	Descripción de los ítems	Sí	No	Total
3c	4	38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 54, 55, 56	Relaciona una información escrita con su representación visual.	396	0	396
3c	5	31, 32, 33	Marca la respuesta correcta a las preguntas de un cuestionario con la ayuda de un soporte visual	108	0	108
Bloque 4: Producción de textos escritos						
CE	EAE	Items	Descripción de los ítems	Sí	No	Total

Cuento 1. L'école de Maya. Fase de lectura

Bloque 1: Comprensión de textos orales						
CE	EAE	Items	Descripción	Sí	No	Total
1c	5	34, 35, 36, 37	Discrimina informaciones escuchadas en un texto oral	141	3	144
1d	7	19, 20, 21, 22, 23, 24	Relaciona palabras con su fonema nasal [ɔ̃] o [ɑ̃]	186	30	216
Bloque 3: Comprensión de textos escritos						
CE	EAE	Items	Descripción de los ítems	Sí	No	Total
3c	4	38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 54, 55, 56	Relaciona una información escrita con su representación visual.	396	0	396
3c	5	31, 32, 33	Marca la respuesta correcta a las preguntas de un cuestionario con la ayuda de un soporte visual	108	0	108
4a	2	25, 26, 27, 28, 29, 30, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53	La ortografía de las palabras copiadas es correcta	479	25	504

Bloque 1: Comprensión de textos orales

Los ítems, del 34 al 37, consisten en rodear, entre los elementos propuestos, los que se escuchan en un texto oral. Los alumnos suman un total de 141 aciertos sobre 144 respuestas. Los tres errores afectan el ítem 36. Un alumno rodeó un elemento de más (“musique”), además de las cuatro respuestas esperadas. Otros dos alumnos rodearon el dibujo correspondiente a la asignatura “physique-chimie”, dejando “histoire-géographie” sin rodear.

Los ítems 19 a 24 se refieren a la discriminación de las nasales [ɔ̃] y [ɑ̃]. De las 216 respuestas estudiadas, 186 son aciertos y 30 son errores, repartidos entre 14 alumnos. 13 alumnos invirtieron dos palabras, clasificando una palabra con el fonema [ɔ̃] en la categoría de las palabras que contienen el fonema [ɑ̃] y viceversa. De ellos, cuatro permutaron “parents” y “maison”; dos, “chambres” y “maison”; dos, “ans” y “maison”; dos, “parents” y “salon”; uno, “onze” y “parents”; uno, “chambres” y “salon”; 1, “onze” y “ans”. Un alumno no acertó con los ítems 19, 20, 22 y 23, siendo el único en no validar, por lo menos, la mitad de los ítems de esta actividad. Asoció “ons” y “chambres” con la categoría correspondiente al fonema [ɔ̃] y “salon” y “onze” con el fonema [ɑ̃].

Bloque 3: Comprensión de textos escritos

Los ítems 39 a 45 y 54 a 56 consisten en relacionar una información escrita con la ilustración correspondiente, y los ítems 31 a 33, en marcar la respuesta correcta a preguntas de un cuestionario de opciones múltiples. Las 504 respuestas dadas por los alumnos son aciertos y ningún error fue detectado en este bloque 3 de la fase de lectura.

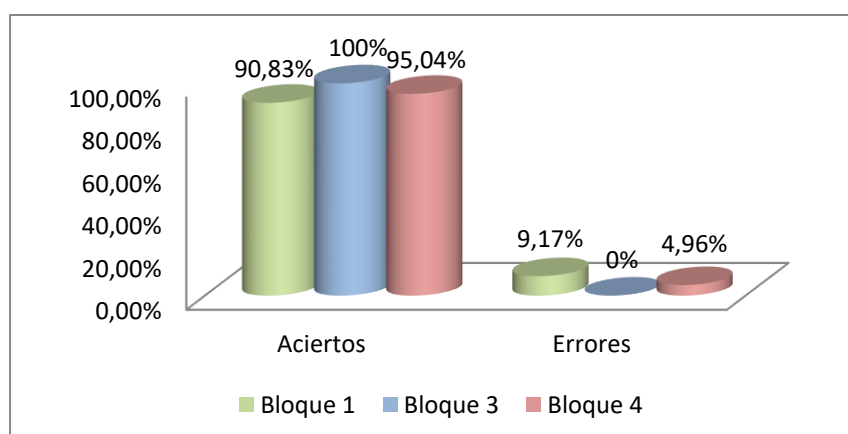
Bloque 4: Producción de textos escritos

En este bloque 4 de la fase de lectura, las respuestas de los alumnos suman un total de 479 aciertos por 25 errores. Se localizó solo un error entre las respuestas propuestas por los alumnos para los ítems 25 a 30. Este se relaciona con el ítem 26, por el cual el alumno copió “ons” en lugar de “ans”. En cuanto a los ítems 46 a 53, suman un total de 24 errores repartidos entre 14 alumnos. No se detectó ningún error para los ítems 46 y 47. En cuanto a los demás ítems, se ha leído “cousine” en lugar de “cuisine”; “tollets”, “toilette”, “tollests” y “toilettes” en lugar de “toilettes”; “technologie” y “technolie” en lugar de “technologie”; “mathématique” y “mathematique” en vez de “mathématiques”; así como “music” y “niotte” en lugar de “musique”.

La siguiente Figura 8.2 muestra los porcentajes relativos a los resultados obtenidos en cada bloque de esta fase de lectura.

Figura 8.2

Resultados bloques 1, 3 y 4. Fase lectura. Cuento L'école de Maya



En esta fase de lectura, los alumnos volvieron a acertar todas las respuestas relacionadas con el bloque 3, seguido de un poco más un 95% de aciertos para el

bloque 4. Se han encontrado, en esta fase, algo más de nueve respuestas aceptadas cada diez propuestas asociadas al bloque 1.

8.1.3. Fase de postlectura

La siguiente Tabla 8.3 muestra los resultados por bloques obtenidos correspondientes a la fase de postlectura del cuento *L'école de Maya*.

Tabla 8.3

Resultados por bloques. Fase postlectura. Cuento L'école de Maya

Cuento 1. <i>L'école de Maya</i> . Fase de Postlectura							
Bloque 2: Producción de textos orales							
CE	EAE	Actividad	Descripción				
2c	5	3	Presentación breve y sencilla a partir de un trabajo previamente preparado				
Bloque 4: Producción de textos escritos							
CE	EAE	Ítems	Descripción de los ítems		Sí	No	Total
4b	2	57	Escribe léxico relativo a las asignaturas e infraestructuras del colegio (57) con una ortografía que no entorpece la comprensión (58).		36	0	36
		58			36	0	36

Bloque 2: Producción de textos orales

Tres alumnos que intervinieron leyendo la presentación de su escuela. La maestra corrigió la pronunciación cuando era necesario. Un alumno pronunció “historie” en lugar de “histoire” y la “g” inicial de “géographie” con el fonema [x], como en castellano, en vez de [ʒ]. Se destacó también la dificultad de los alumnos para pronunciar la “u” de “une”, que precede las asignaturas de todas las etiquetas, con el sonido [y] y no [u].

Bloque 4: Producción de textos escritos

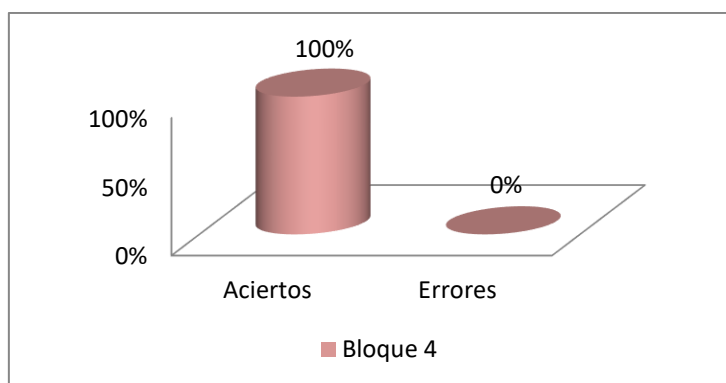
Todos los alumnos aportaron respuestas consideradas válidas para los ítems 57 y 58. Los 36 alumnos copiaron los elementos del diseño de su escuela (aulas e infraestructuras) con una corrección ortográfica que no llega a entorpecer la

comprensión ni provocar malentendidos. Sin embargo, se observaron errores tales como “gimnase”, “secretariat”, “biblioteque”, “toilets” o “clase”.

La siguiente Figura 8.3 plasma los resultados correspondientes al bloque 4 de esta fase de postlectura.

Figura 8.3

Resultados bloque 4. Fase postlectura. Cuento L'école de Maya



8.1.4. Resultados por bloque de la aplicación del cuento

Los resultados por bloques de contenido de las tres fases de la aplicación del cuento *L'école de Maya* se plasman en la siguiente Tabla 8.4, en la que se muestran los aciertos y errores en cada bloque.

Tabla 8.4

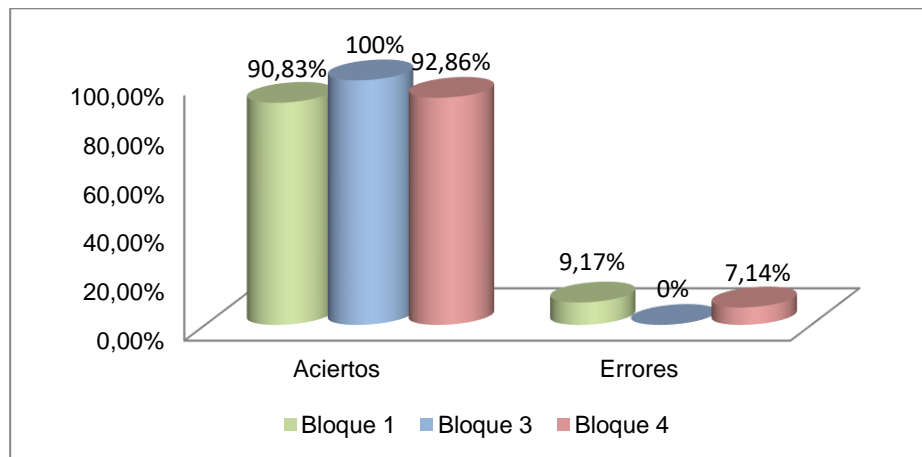
Resultados por bloques. Cuento L'école de Maya

Cuento 1. L'école de Maya				
Bloque de contenido	CE / EAE	Sí	No	Total
Bloque 1: Comprensión de textos orales	1c5	141	3	144
	1d7	186	30	216
Bloque 2: Producción de textos orales	2c5 / 2c6		/	
Bloque 3: Comprensión de textos escritos	3b5	72	0	72
	3c4	540	0	540
	3c5	108	0	108
Bloque 4: Producción de textos escritos	4a2	723	69	792
	4b2	213	3	216
Total de los cuatro bloques		1587	105	1692

En total, se han estudiado 2088 respuestas aportadas por los alumnos con el cuento *L'école de Maya*. De ellas, 360 están relacionadas con el bloque 1, 720 con el bloque 3, y 1008 con el bloque 4. El bloque 1 suma un total de 323 respuestas correctas, el bloque 3 cuenta con 720 aciertos y el bloque 4, 932. La Figura 8.4 representa el porcentaje de aciertos y errores por bloques en la totalidad de la aplicación del cuento *L'école de Maya*.

Figura 8.4

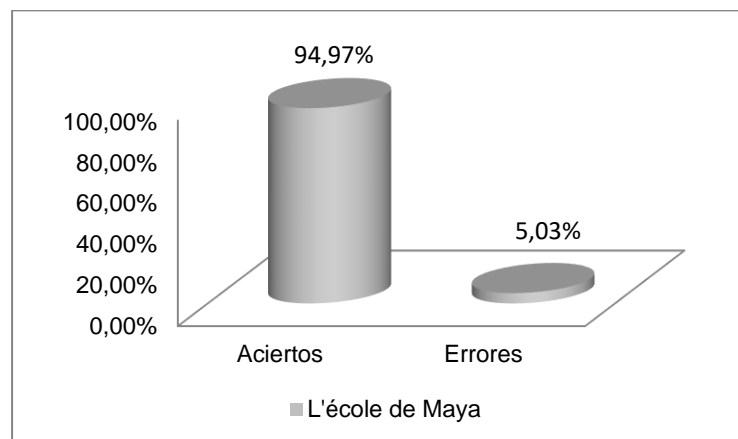
Resultados bloques 1, 3 y 4. Cuento L'école de Maya



En definitiva, de las 2088 respuestas totales 1983 son aciertos, y 105 son errores, lo cual corresponde a un total de 94,97% de respuestas correctas en la aplicación *L'école de Maya* (Figura 8.5).

Figura 8.5

Resultados L'école de Maya



8.1.5. Resultados objetivos de desarrollo sostenible

Los ítems y subítems elaborados para la evaluación de la integración de los ODS en el cuento *L'école de Maya* se han presentado anteriormente pero se recuerdan a continuación dichos ítems:

- Ítem 1: Apreciar el acceso a la educación según el género
- Ítem 2: Apreciar la diferencia entre la escuela de Maya y la suya
- Ítem 3: Proyectar una escuela para los niños y las niñas de Níger

La siguiente Tabla 8.5 describe la relación de los ODS y ODA integrados en la fase de postlectura del cuento, con los diferentes ítems elaborados para su evaluación.

Tabla 8.5

Relación entre ítems, ODS y ODA integrados. Cuento L'école de Maya

ODS / ODA	Ítems de evaluación
ODS 4: Educación de calidad	
<i>ODA cognitivo 3:</i> El/la alumno/a sabe sobre la desigualdad en el acceso y la consecución de educación, particularmente entre niñas y niños en áreas rurales, así como sobre las razones de la falta de acceso equitativo a las oportunidades de educación de calidad y de aprendizaje a lo largo de la vida.	1, 2
<i>ODA socioemocional 1:</i> El/la alumno/a es capaz de crear conciencia sobre la importancia de la educación de calidad para todos, un enfoque humanístico y holístico a la educación, la EDS y enfoques relacionados.	3
<i>ODA conductual 1:</i> El/la alumno/a es capaz de contribuir para facilitar e implementar educación de calidad para todos, la EDS y enfoques relacionados en distintos niveles.	3
ODS 5: Igualdad de género	
<i>ODA cognitivo 2:</i> El/la alumno/a comprende los derechos básicos de las mujeres y las niñas, incluido su derecho a no sufrir explotación ni violencia y sus derechos reproductivos	1, 3

La siguiente tabla 8.6 muestra las respuestas de los alumnos relacionadas con los ítems 1 y 2.

Tabla 8.6

Resultados ODS, ítems 1 y 2. Cuento L'école de Maya

Ítems y subítems	Valoración		
1. Apreciar el acceso a la educación según el género	Sí	No	NC
1.1. Valorar positivamente la escuela si sólo pueden ir los niños	0	36	0
1.2. Valorar la importancia de la escuela para todos independientemente del género	35	1	0
2. Apreciar la diferencia entre la escuela de Maya y la suya	Sí	No	NC

2.1. Considerar que las condiciones de estudio de Maya son ideales	0	36	0
2.2. Preferir su escuela en comparación con la de Maya	36	0	0

Ítem 1. Apreciar el acceso a la educación según el género

Todos los alumnos valoraron negativamente la escuela si sólo pueden ir los niños, tal y como se presentaba en el cuento. Además, 35 de los 36 alumnos estimaron que la escuela es igual de importante para los niños como para las niñas, lo que representa un 97,2% frente a un 2,80% que ha respondido que no.

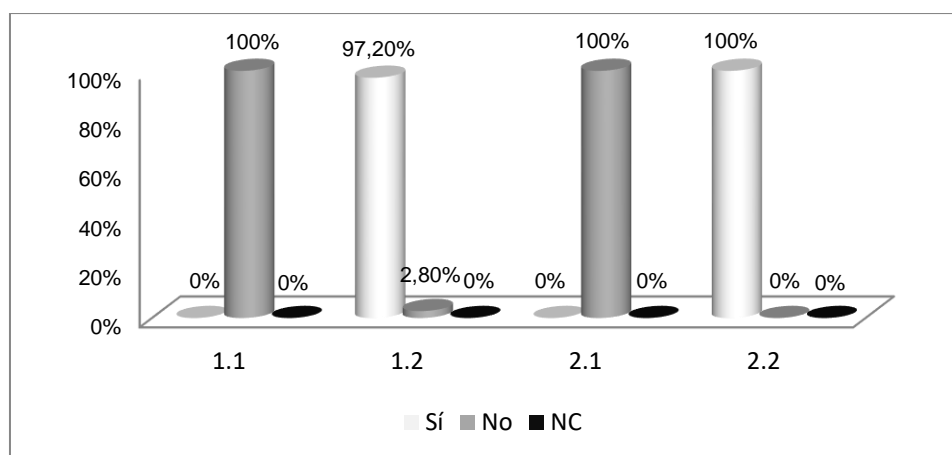
Ítem 2. Apreciar la diferencia entre la escuela de Maya y la suya

Todos los alumnos han afirmado que las condiciones de estudio de Maya para estudiar no son ideales. El mismo porcentaje del alumnado opina que tiene preferencia por su escuela en comparación con la de la protagonista del cuento.

La siguiente Figura 8.6 plasma los porcentajes relativos a las respuestas de los alumnos facilitadas por los ítems 1 y 2.

Figura 8.6

Resultados ODS, ítems 1 y 2. Cuento L'école de Maya



Los alumnos expresaron su opinión en cuanto a acceso a la escuela para los niños y las niñas (ODA cognitivo 2 del ODS 5), y han valoraron la calidad de la educación de la protagonista del cuento comparándola con la suya (ODA cognitivo 3 del ODS 4).

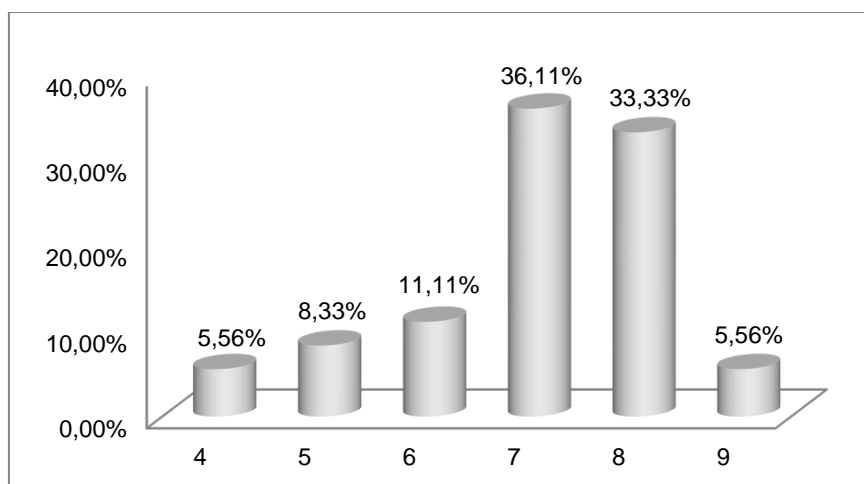
Ítem 3. Proyectar una escuela para los niños y las niñas de Níger

El número de clases diferentes en el diseño de escuela ideal para Maya de los alumnos oscila entre 4 y 9. Todos los alumnos han propuesto al menos cuatro clases, lo cual supone una mejoría con respecto a las tres clases que tenía la protagonista en el cuento.

El número de clases que más se repite es 7, presente en un 36,11% de las propuestas; y los que menos repeticiones tienen entre las sugerencias del alumnado son 4 y 9, ambos en un 5,56% de los casos. Además, un 8,33% del alumnado ha incluido 5 clases, el 11,11% de las propuestas se componen de 6 clases diferentes y el 33,33% constan de una variedad de 8 clases. La siguiente Figura 8,7 indica la distribución de las repuestas de los alumnos según el número de clases presentes en su propuesta. El eje horizontal indica el número de clases seleccionadas, y el eje vertical, el porcentaje de alumnos que han integrado cada uno de ellos en su propuesta.

Figura 8.7

Resultados ODS, subítem 3.1. Cuento L'école de Maya

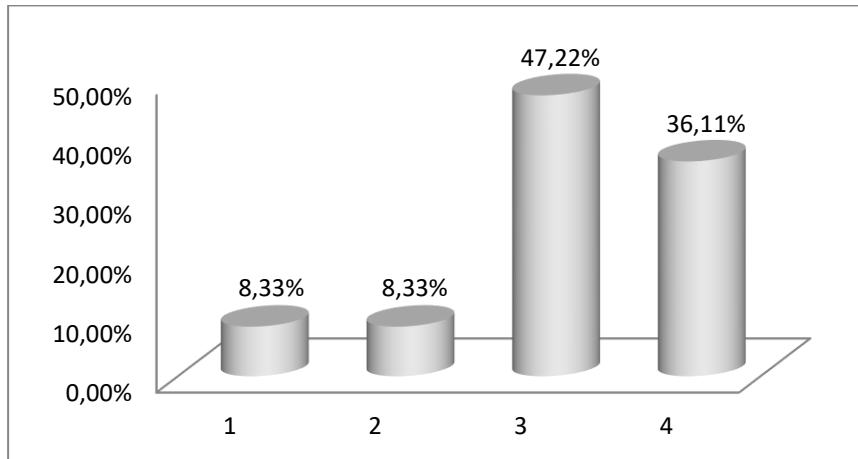


También, el conjunto de los alumnos integró al menos una infraestructura en el diseño de su escuela, entre las cuatro etiquetas propuestas. Se entiende por infraestructura, cualquier elemento que no corresponde a un aula en la que se imparte una asignatura (“une piscine”, “une bibliothèque”, “une salle informatique”, “un gymnase”). De hecho, el 8,33% de los alumnos propusieron una infraestructura. El

mismo porcentaje lo ha hecho con dos. El número de infraestructuras que más incluyeron los alumnos es de tres, presente en el 47,22% de las sugerencias seguido de cuatro infraestructuras, en el trabajo del 36,11% de los alumnos (Figura 8.8).

Figura 8.8

Resultados ODS, subítem 3.2. Cuento L'école de Maya



El alumnado diseñó un modelo de escuela para la protagonista del cuento. Las propuestas mejoran la situación descrita en el cuento, incluyendo más clases e infraestructuras educativas (ODA socioemocional 1 y conductual 1 del ODS 4, ODA cognitivo 2 del ODS 5).

8.2. Cuento 2. *La journée de Maya*

8.2.1. Fase de prelectura

La siguiente Tabla 8.7 muestra los resultados por bloques obtenidos correspondientes a la fase de prelectura del cuento *La journée de Maya*.

Tabla 8.7

Resultados por bloques. Fase prelectura. Cuento La journée de Maya

Cuento 2. <i>La journée de Maya</i> . Fase de prelectura			
Bloque 2: Producción de textos orales			
CE	EAE	Actividad	Descripción
2c	6	1 y 2	Describe lo que ve y emite hipótesis a partir de elementos visuales

Bloque 2: Producción de textos orales

En grupo clase, los alumnos supieron reconocer los platos presentados en la primera viñeta de la presentación. Se corrigió la pronunciación de la “r” en “tortilla” y “crêpes” para que no la pronunciaran como en castellano, y se precisó que los franceses no pronuncian [paeʎa], como en España, sino [paela]. En cuanto a los ingredientes de la tortilla, un voluntario respondió “les oeufs” y “les pommes de terre”, pero preguntó cómo se decía “cebolla” en francés”. Otro alumno dio la solución, “les oignons”. Para la paella, un alumno dijo “le riz”, “la viande”, “les légumes”, y para los crepes, se respondió “les oeufs”, “le lait” y “le chocolat”. Las respuestas son correctas, a falta de la harina en la masa de los crepes, y los alumnos emplearon el léxico conocido relacionado con la alimentación. Cabe señalar que los ingredientes se anuncian con el artículo, y no con el partitivo, indicador de una cantidad indeterminada.

En cuanto a la comida ilustrada en la segunda viñeta, los alumnos propusieron “la viande” y “les champignons”, sin llegar a acertar ya que no se dijo “les bananes”.

8.2.2. Fase de lectura

La siguiente Tabla 8.8 muestra los resultados por bloques obtenidos correspondientes a la fase de lectura del cuento *La journée de Maya*.

Tabla 8.8

Resultados por bloques. Fase lectura. Cuento La journée de Maya

Cuento 2. La journée de Maya. Fase de lectura						
Bloque 1: Comprensión de textos orales						
CE	EAE	Items	Descripción	Sí	No	Total
1c	5	10, 11, 12, 13, 14	Discrimina informaciones escuchadas en un texto oral	171	9	180
Bloque 2: Producción de textos orales						
CE	EAE	Actividad	Descripción	Sí	No	Total
2c	6	1	Responde de forma breve y sencilla a preguntas relativas su vida cotidiana (actividades rutinarias)			
Bloque 3: Comprensión de textos escritos						
CE	EAE	Items	Descripción de los ítems	Sí	No	Total
3c	4	1, 2, 3, 4, 5, 6	Relaciona una información escrita con su representación visual	215	1	216
3b	5	7, 8, 9	Marca la respuesta correcta a las preguntas de un cuestionario con la ayuda de un soporte visual	105	3	108
3d	6	20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30	Reconoce estructuras sintácticas de la lengua francesa (el partitivo)	352	44	396
Bloque 4: Producción de textos escritos						
CE	EAE	Items	Descripción de los ítems	Sí	No	Total
4a	2	15, 16, 17, 18, 19, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41	La ortografía de las palabras copiadas es correcta	516	60	576
4b	2	42, 43	Escribe nombres de alimentos (42) con expresión de cantidad o partitivo (43)	70	2	72

Bloque 1: Comprensión de textos orales

Los ítems relacionados con el bloque 1 de la fase de lectura suman un total de 171 aciertos entre las 180 respuestas dadas por los alumnos, lo que representa un 95% de respuestas correctas. Los 9 errores detectados se refieren a los ítems 11, 12 y 14, y se reparten entre ocho alumnos, uno con dos desaciertos y siete con un fallo.

El dibujo correspondiente a “riz” se ha dejado sin rodear (ítem 11). En cuanto al ítem 12, los cuatro alumnos no han rodeado el dibujo asociado a “oignons”, y dos de ellos han rodeado en su lugar la ilustración que representa zanahorias. Lo mismo ha ocurrido con los cuatro errores relacionados con el ítem 14. No se ha rodeado en las cuatro ocasiones y en dos de ellas, se han seleccionado las zanahorias en su lugar.

Bloque 2: Producción de textos orales

Para cada una de las siguientes preguntas, un alumno respondió.

- À quelle heure tu te lèves?
- À quelle heure tu te douches?
- À quelle heure tu prends le petit déjeuner?
- À quelle heure tu déjeunes?
- À quelle heure tu dînes?
- À quelle heure tu te couches?

Los alumnos no manifestaron dificultades significativas para entender las preguntas. Sin embargo, la ayuda y corrección de la docente fue necesaria para la formulación de frases completas, concretamente con los verbos pronominales. Al final de los turnos de palabras, la maestra explicitó la especificidad de la construcción de la conjugación con la ayuda de los infinitivos. Asimismo, preguntó al grupo clase cual era el verbo de la frase interrogativa “À quelle heure tu te lèves?”. Insistió en el pronombre “se” del infinitivo “se lever” para indicar que esta forma requería presencia de pronombres.

Un alumno verbalizó en voz alta, en español, que lo mismo ocurría en lengua española.

Bloque 3: Comprensión de textos escritos

Entre las respuestas aportadas para los ítems 1 a 6, se ha observado un solo error y está relacionado con el ítem 2. El alumno no asoció *Maya se douche* con su reloj correspondiente, dejando esta única opción sin completar.

Los ítems 7, 8 y 9, conciernen las tres respuestas a un cuestionario de opciones múltiples. Se han anotado 105 aciertos entre las 108 respuestas aportadas por los alumnos. Los tres desaciertos, uno para cada ítem, se reparten entre dos alumnos. El primero de ellos marcó, para el ítem 7, el dibujo *tomate/zanahoria* en vez de *aceite/plátano*. Por lo que al ítem 8 se refiere, el alumno marcó las dos opciones incorrectas dejando la correcta, el pescado, sin marcar. El segundo alumno dejó la pregunta correspondiente al ítem 9 sin contestar.

En cuanto a los ítems 20 a 30, se refieren al reconocimiento de estructuras gramaticales de la lengua francesa, más concretamente a las formas del partitivo. En total, son 396 las respuestas aportadas por el alumnado, entre las cuales 352 son correctas. Se han identificado 44 errores en 21 alumnos, entre los cuales 16 suman dos errores, y 4 que acumulan tres desaciertos. Se ha hallado un error para cada uno de los ítems 20, 21 y 22, dos fallos en el ítem 26 y tres tanto en el ítem 24 como en los ítems 27 y 30. Los ítems que contabilizan más errores son el 25, el 23 y el 28 con respectivamente 6, 7 y 17 fallos. La mayoría de los desaciertos encontrados consisten en permutaciones de palabras, asociadas con el partitivo incorrecto, como es el caso de un alumno que relacionó “viande” con el partitivo “du” y “lait” con “de la”, u otro que escribió “bananes” en “du”, “lait” en “de l’”, y “huile” en “des”. Entre las respuestas destacables, se encuentra la propuesta de un alumno que copió “eau” en la columna relacionada con “du”, “bananes” y “lait” en la de “de l’”. Para completar la tabla, el alumno añadió una línea adicional en la columna “de l’” y mencionó dos veces la palabra “sauce” en “de la” y “des”. Cabe notar que el alumno, a pesar de no relacionar “sauce” con el partitivo adecuado, añadió la letra “s”, marca del plural, al copiar la palabra en “des”, evidenciando su conocimiento de la regla.

Cabe precisar que de los 17 fallos relacionados con la palabra “lait”, masculina en francés y femenina en español, 16 se deben a la asociación del término con el partitivo femenino “de la”. Además, un alumno no copió “lait” en ninguna columna, pero asoció dos veces “viande” en “du” y “de la”.

Bloque 4: Producción de textos escritos

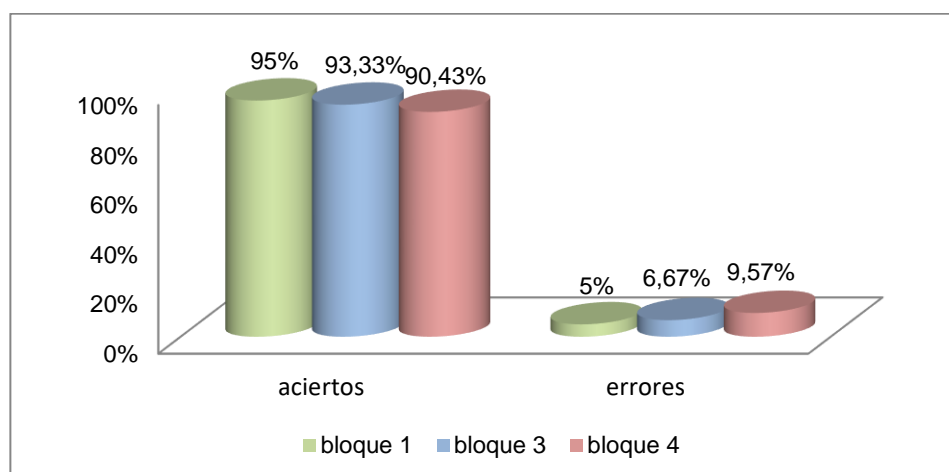
Los ítems 15 a 19 suman en total 180 respuestas, entre las cuales 162 son correctas. Los 18 errores se reparten entre once alumnos. Uno de ellos contabiliza tres desaciertos, cinco de ellos tienen dos, y cinco, un error. Las inexactitudes observadas se deben a una mala distinción de las palabras en la cadena de letras, o a una copia desacertada de las palabras encontradas.

La selección inadecuada de palabras en la cadena, integrando letras en una palabra cuando son de otra, provocó propuestas tales como “poule”, “triz”, “oignonst” y “shuile” en vez de “poulet”, “riz”, “oignons” y “huile”. Otros alumnos, a pesar de separar apropiadamente las palabras en la cadena, copiaron palabras de manera errónea, como “tomate”, “poilet”, “tomato”, “huile”, “ognon”. En cuanto a los ítems 31 a 41, se detectaron 42 errores entre las 396 respuestas aportadas por los alumnos. El ítem 32, relativo a la ortografía de la palabra “riz”, no presentó ningún fallo y el ítem 39, relativo a la ortografía de la palabra “lait”, presentó un solo error. El ítem que más errores acumuló fue el 40, ya que 13 alumnos escribieron “crêpes” con una ortografía errónea. Se observó que los ítems no se cumplieron por varios motivos. 4 de ellos se debieron a que los alumnos dejasen algunas palabras sin copiar. 11 errores estuvieron relacionados con la omisión o el cambio de una tilde (“crêpe”, “crepes”), otros 12 porque no se escribió la “s”, marca del plural (“fruit”, “crêpe”), y por último, se detectó, en 13 fallos, que los alumnos permutaron, añadieron o suprimieron letras del término (“vinade”, “viade”, “huile”, “eua”, “favrine”, “euau”, “creps”). En cuanto a los ítems 42 y 43, todos los alumnos estipularon ingredientes, pero dos no expresaron con el partitivo o una cantidad sino con artículos. Asimismo, se leyó en sus producciones “le riz”, “le tomate”, “le fromage” o “le jambon”.

En esta fase de lectura, los alumnos acertaron 171 respuestas de las 180 respuestas observadas correspondientes al bloque 1. Sobre las 720 respuestas vinculadas con el bloque 3, se comprobó que el alumnado respondió adecuadamente a un total de 672 veces, y para el bloque 4, se detectaron 586 aciertos sobre el total de 648 respuestas. La siguiente Figura 8.9 plasma los porcentajes de aciertos y errores de los alumnos en los ítems de cada bloque.

Figura 8.9

Resultados bloques 1, 3 y 4. Fase lectura. Cuento *La journée de Maya*



En esta fase de lectura, se ha observado un mínimo de 9 aciertos de cada diez preguntas en todos los bloques. Los ítems del bloque 1, relativo a la comprensión oral, son los que más respuestas correctas obtuvieron de media en comparación con los demás bloques, seguido de los ítems relacionados con la comprensión escrita, y por último, la producción escrita.

8.2.3. Fase de postlectura

La siguiente Tabla 8.9 muestra los resultados por bloques obtenidos correspondientes a la fase de postlectura del cuento *La journée de Maya*.

Tabla 8.9

Resultados por bloques. Fase postlectura. Cuento *La journée de Maya*

Cuento 2. <i>La journée de Maya</i> . Fase de Postlectura								
Bloque 2: Producción de textos orales								
CE	EAE	Actividad	Descripción					
2c	6	3	Presentación breve y sencilla a partir de un trabajo previamente preparado					
Bloque 4: Producción de textos escritos								
CE	EAE	Items	Descripción			Sí	No	Total
4b	2	44, 45	Escribe la hora en el espacio correspondiente, nombres de alimentos con una expresión correcta de cantidad (partitivo)			70	2	72

Bloque 2: Producción de textos orales

Tres alumnos voluntarios leyeron los platos elaborados, uno presentó el desayuno, otro la comida y otro la cena.

Los alumnos no tuvieron dificultad con el léxico relativo a los alimentos que habían elegido. En alguna ocasión, se corrigió la pronunciación de los ingredientes, como la palabra “pain” pronunciada sin la nasal [ɛ̃] y con la “n” final, como en castellano. Igualmente, se rectificó la fonética de las consonantes finales, como en “poulet”, y “œufs” en plural, que se pronuncian respectivamente [puleɛ] y [ø].

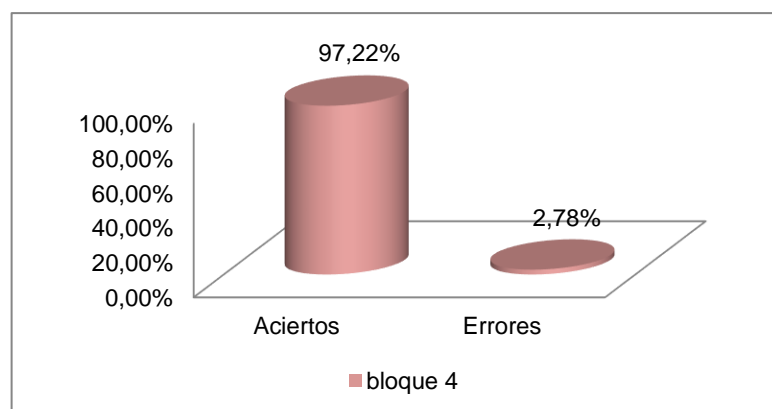
Bloque 4: Producción de textos escritos

El ítem, correspondiente a la indicación de una hora para tomar la comida elaborada, fue cumplido por todos los alumnos (ver ítem 2 de los resultados ODS). Sin embargo, se han observado dos errores en cuanto al ítem 45. El alumno que no había empleado los partitivos para expresar la cantidad indeterminada de alimentos en la fase anterior de lectura (ítem 43), ha vuelto a mencionar sus ingredientes con artículos, entre los cuales “le poulet” y “les fruits”, en la comida que propone. Igualmente, otro alumno presenta los alimentos de su desayuno con artículos, como “le lait”, “le beurre” o “los oeufs”. A pesar de no haber cumplido el ítem, cabe señalar que los artículos seleccionados por estos alumnos son adecuados. Por otra parte, se dieron por válidas las respuestas con un partitivo correcto, aunque no se adecúe a la imagen correspondiente, concretamente entre el singular y el plural. Así, se aceptó la propuesta “de la carotte” en lugar de “des carottes” cuando se pegan varias de estas verduras, o “des fromages” por “du fromage”, cuando solo aparece una unidad. Del mismo modo, se dieron por correctas propuestas con algún error puntual, cuando el resto de formulaciones eran correctas, como es el caso de un alumno que incluyó “du la glace” en el postre de su cena.

En esta fase de postlectura, los alumnos acertaron un 97,22% de sus respuestas relacionadas con el bloque 4, con 70 ítems estimados correctos sobre las 72 respuestas analizadas (Figura 8.10).

Figura 8.10

Resultados bloque 4. Fase postlectura. Cuento *La journée de Maya*



8.2.4. Resultados por bloque de la aplicación del cuento

Los resultados por bloques de contenido de las tres fases de la aplicación del cuento *La journée de Maya* se plasman en la siguiente Tabla 8.10, en la que se muestran los aciertos y errores en cada bloque.

Tabla 8.10

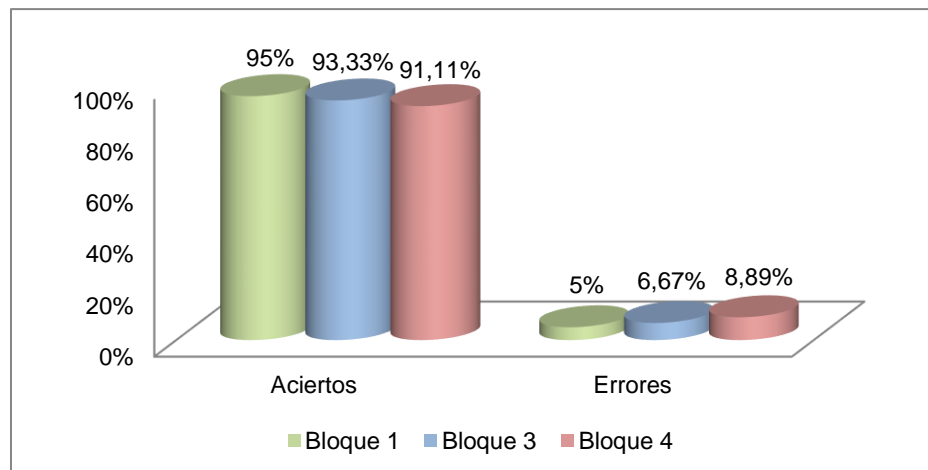
Resultados por bloques. Cuento *La journée de Maya*

Cuento 2. <i>La journée de Maya</i>				
Bloque de contenido	CE / EAE	Sí	No	Total
Bloque 1: Comprensión de textos orales	1c5	171	9	180
Bloque 2: Producción de textos orales	2c6		/	
Bloque 3: Comprensión de textos escritos	3b5	105	3	108
	3c4	215	1	216
	3d6	352	44	396
Bloque 4: Producción de textos escritos	4a2	516	60	576
	4b2	140	4	144
Total de los cuatro bloques		1499	121	1620

En total, los alumnos proporcionaron 1620 respuestas, entre las cuales 180 corresponden al bloque 1, 720 al bloque 3, y 720 al bloque 4. El número de respuestas acertadas es de 171 para el bloque 1, 672 para el bloque 3, y 656 para el bloque 4. La siguiente Figura 8.11 traduce en porcentajes los aciertos y desaciertos en cada uno de los bloques de la aplicación del cuento *La journée de Maya*.

Figura 8.11

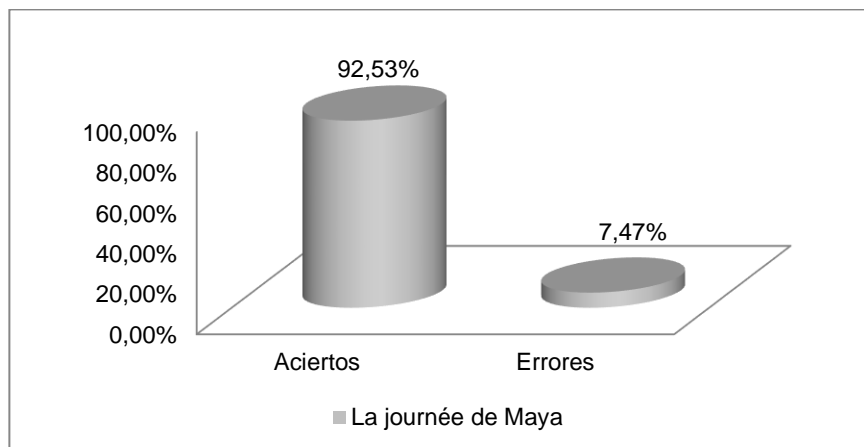
Resultados bloques 1, 3 y 4. Cuento *La journée de Maya*



A modo de conclusión, se han analizado entre los bloques 1, 3 y 4 en las tres fases de la aplicación del cuento *La journée de Maya*, un total de 1620 respuestas, entre las cuales 1499 han sido acertadas. Este resultado corresponde a un 92,53% de respuestas correctas (Figura 8.12).

Figura 8.12

Resultados *La journée de Maya*



8.2.5. Resultados objetivos de desarrollo sostenible

Los ítems y subítems elaborados para la evaluación de la integración de los ODS en el cuento *La journée de Maya* se han presentado previamente pero se recuerdan a continuación dichos ítems:

- Ítem 1: Completar un cuestionario sencillo sobre su propia alimentación y la de Fatou

- Ítem 2: Idear un modelo de alimentación para Fatou

La siguiente Tabla 8.11 describe la relación de los ODS y ODA integrados, en la fase de postlectura del cuento, con los diferentes ítems elaborados para su evaluación.

Tabla 8.11

Relación entre ítems, ODS y ODA integrados. Cuento La journée de Maya

ODS / ODA	Ítems de evaluación
ODS 2: Hambre cero	
<i>ODA socioemocional 3:</i> El/la alumno/a es capaz de crear una visión para un mundo sin hambre ni malnutrición.	2
<i>ODA socioemocional 4:</i> El/la alumno/a es capaz de reflexionar sobre sus propios valores y de lidiar con actitudes, estrategias y valores distintos en relación a la lucha contra el hambre y la malnutrición y la promoción de la agricultura sostenible.	1
<i>ODA socioemocional 5:</i> El/la alumno/a es capaz de sentir empatía, responsabilidad y solidaridad por y con la gente que sufre de hambre y malnutrición.	1
ODS 10: Reducción de las desigualdades	
<i>ODA socioemocional 4:</i> El/la alumno/a se vuelve consciente de las desigualdades a su alrededor y en el mundo, y es capaz de reconocer sus consecuencias problemáticas.	1

Ítem 1. Completar un cuestionario sencillo sobre su propia alimentación y la de Fatou

En la siguiente Tabla 8.12, se plasman las respuestas de los alumnos a las preguntas del cuestionario correspondientes al ítem 1.

Tabla 8.12

Resultados ODS, ítem 1. Cuento La journée de Maya

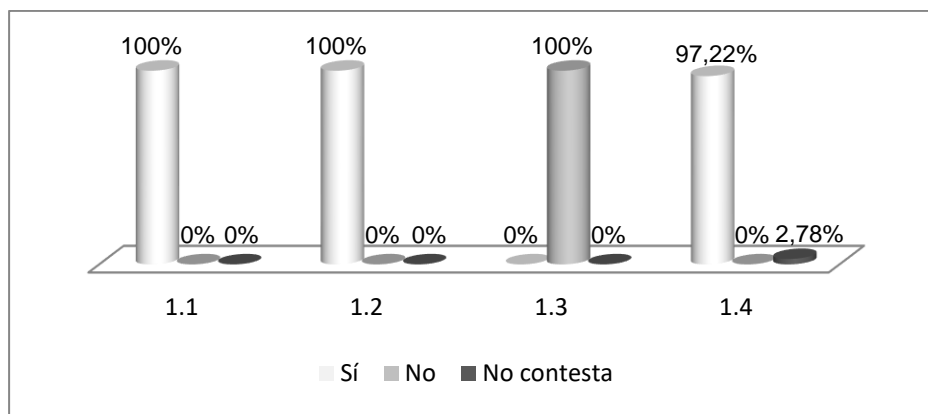
Ítem y subítems	Valoración		
	Sí	No	NC
1. Completar un cuestionario sencillo sobre su propia alimentación y la de Fatou			
1.1. Indicar el número de comidas que uno se toma al día	36	0	0
1.2. Indicar el número de comidas que Fatou se toma al día	36	0	0
1.3. Conocer a una persona que tiene una alimentación como la de Fatou	0	36	0
1.4. Indicar que la propia alimentación es mejor que la de Fatou	35	0	1

Todos los alumnos indicaron el número de comidas que toman al día, y mencionaron las mismas. veintiún alumnos dicen tomar cuatro comidas diarias y quince afirman tomar cinco. Sin embargo, las comidas citadas no siempre corresponden al número indicado. Asimismo, se han leído respuestas de alumnos que estipulan tomar cuatro o cinco comidas, pero citan sólo dos o tres. Según las comidas nombradas, todos los alumnos desayunan y comen, treinta y cuatro de ellos meriendan, y treinta y tres de ellos cenan. Además, doce alumnos han precisado tomar un almuerzo. Algunos escribieron esta última comida en castellano, lo que deja pensar que desconocen la palabra francesa. Este dato se limita a una suposición porque la palabra francesa “goûter” significa tanto almuerzo como merienda. Sin embargo, esta apreciación se fundamenta en el hecho de que los alumnos mencionaron el nombre de las comidas en orden cronológico. Todos los alumnos que citaron “goûter”, en francés, sin haber especificado almuerzo en español, lo hicieron entre la comida y la cena, lo cual deja imaginar que lo asociaban exclusivamente con la merienda.

Además, todos los alumnos acertaron estipulando que Fatou toma una única comida al día, y precisaron que no conocen a nadie que coma en las mismas condiciones que ella. En el momento de señalar su opinión en cuanto a la mejor alimentación, entre la de Fatou o la suya, todos marcaron que prefieren su propia alimentación, menos un alumno, que no seleccionó ninguna opinión y dejó la pregunta sin responder. La siguiente Figura 8.13 muestra los porcentajes de respuestas relativas a los subítems del ítem 1.

Figura 8.13

Resultados ODS, subítems del ítem 1. Cuento La journée de Maya



Con sus respuestas, los alumnos han expresado las comidas que toman diariamente y han comparado su alimentación con la de Fatou, un personaje del cuento, manifestando preferencia hacia su propia alimentación (ODA socioemocional 4 y 5 del ODS 2, ODA socioemocional 4 del ODS 10).

Ítem 2. Idear un modelo de alimentación para Fatou

La siguiente Tabla 8.13 describe los resultados relacionados con los subítems 2.1 y 2.2.

Tabla 8.13

Resultados ODS, ítem 2. Cuento La journée de Maya

Ítem y subítems	Valoración		
	Sí	No	NC
2. Idear un modelo de alimentación para Fatou			
2.1. Completar la ficha con unas ilustraciones de alimentos en adecuación con la comida	36	0	0
2.2. Cada plato propuesto contiene varios alimentos	36	0	0

Todos los alumnos han completado su ficha con alimentos en adecuación con la comida, y todos lo han hecho con varios alimentos en cada plato.

Todas las fichas relativas al desayuno, a la comida y a la cena, llevan alimentos en adecuación al concepto que se tiene de las diferentes comidas en nuestras sociedades occidentales.

Los desayunos propuestos se componen de leche, fruta, productos dulces y huevos. Un alumno ha incluido en el desayuno patatas fritas (“*des frites*”). En cuanto a las comidas y las cenas propuestas, los entrantes y los platos principales llevan productos salados tales como el huevo, el pollo, el pescado, el pan, el arroz, las verduras o las patatas. Como postres, se sugieren alimentos dulces como las frutas, el helado o las galletas. Cabe señalar que la hora estipulada en las fichas del desayuno oscila entre las 7 y las 7h30. En cuanto a las fichas de la comida, todas indican las 12, lo cual se ajusta al horario francés más que el español. En cambio, la hora de la cena presenta una horquilla más amplia, entre el horario francés (19h45) y el horario español (21h00).

Los alumnos han ideado, entre todos, un menú diario completo para Fatou, con alimentos variados para el desayuno, la comida y la cena (ODA socioemocional 3 del ODS 2).

8.3. Cuento 3

Los resultados, que se exponen a continuación, reflejan los datos obtenidos en la redacción de un cuento por parte de los alumnos, en base a los diferentes criterios de análisis siguientes:

- Estrategias básicas para producir un texto escrito
- Léxico
- Corrección gramatical
- Coherencia / cohesión

Estrategias básicas para producir un texto escrito

Con este criterio, se evalúa la adecuación del mensaje expresado con respecto a las imágenes propuestas en cada página.

Este criterio no supuso ningún problema para los alumnos, ya que todos proponen un texto en adecuación con las imágenes. Además, el alumnado utilizó la ayuda visual en su casi integralidad para elaborar su historia ya que todos los alumnos mencionaron en todas las páginas tanto la hora como las acciones ilustradas. Solo algunos detalles, como los productos que se encuentran en la cesta de Maya (página 3), o el tiempo que hace cuando se levanta (página 2) no se contemplaron. Solo se ha observado que un alumno dejó la última página ilustrada en blanco. Se han valorado treinta y cinco propuestas como *excelente* y una como *muy bien* en este criterio.

Léxico

Todos los alumnados describieron las imágenes con una gama amplia de vocabulario. Treinta y cinco de los treinta y seis alumnos citaron todos los alimentos de la comida de Maya, y uno, todos excepto “les carottes”. Además, se ha observado que los alumnos emplearon distintos verbos relacionados con la comida, tales como “comer”, “tomar” y “preparar”. En cuanto a los animales presentes en la imagen de la visita de Maya al zoo, todos los animales fueron citados por los alumnos. En cuanto al vocabulario relativo a la rutina, no se han detectado problemas y todos los alumnos emplearon verbos tales como “se réveiller”, “se lever”, “se doucher”, o “s’habiller”.

En cuanto a errores ortográficos, un alumno saludó con “bounjour” en vez de “bonjour”. También se ha observado que tres alumnos han doblado la consonante “r” a “carottes” en vez de la “t”. Otros dos alumnos cometieron el mismo error con el animal “singés” añadiendo una “l” entre la “g” y la “e”. Igualmente, se ha detectado en la producción de un alumno una mayúscula en medio de una frase, al escribir “à Sept heures”. Por último, un alumno escribió en la primera página, el continente de Maya en español (“África”).

El vocabulario empleado por los alumnos resultó variado a pesar de algunos errores ortográficos puntuales. En este criterio, la producción de un alumno se ha valorado como *muy bien*, y las demás, como *excelente*.

Corrección gramatical

Las formulaciones de los alumnos fueron correctas, y las construcciones utilizadas presentaron pocos errores, y siempre de manera puntual. Todos los alumnos:

- expresaron la hora con la preposición “à”,
- conjugaron los verbos en primera persona del singular como “je m’appelle”, “je me lève”, “je m’habille”, “je vais” o “je prends”.
- emplearon los partitivos en sus producciones para expresar una cantidad indeterminada, con los alimentos y los animales, tales como “du poulet”, “de l’eau”, “des éléphants” o “des tigres”.

Se ha observado que casi todos los alumnos presentaron a Maya de la misma manera que se hizo en el PowerPoint (“Bonjour. Ça va? Je m’appelle Maya. J’ai 11 ans. J’habite au Niger”. Además, un alumno formuló otra pregunta correcta en la primera página: “Comment tu t’appelles?”.

Entre los fallos detectados, dos alumnos escribieron “je m’habillé” con tilde en la “e” final, inexistente en la conjugación del verbo en presente del indicativo. Un alumno conjugó el verbo “aller” como si fuera pronominal, proponiendo una forma muy parecida al español (“je me vais”) pero incorrecta en francés. Igualmente, se leyó una vez “j’au 11 ans” en vez de “j’ai 11 ans”. Por último, se detectaron tres errores relacionados con el empleo de los partitivos. Dos alumnos escribieron “je boisl’eau”

en vez de “je bois de l’eau”, y otro “les tigres” cuando utilizó el partitivo en el momento de enumerar los demás animales.

Coherencia / cohesión

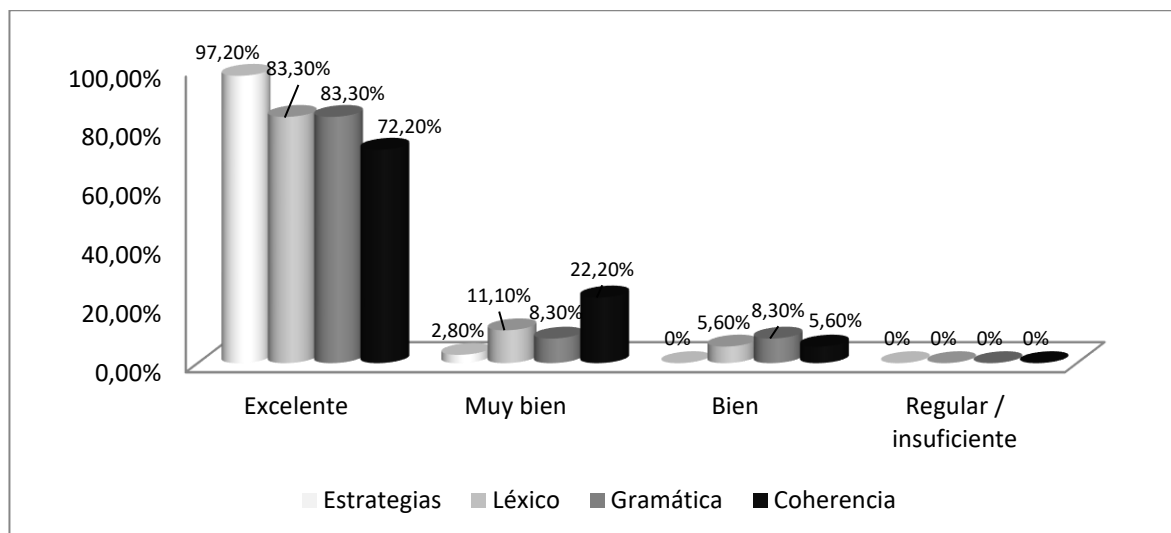
Las diferentes palabras sencillas empleadas en las producciones para enlazar las ideas fueron “et”, “avec”, “après”, “et après”. Todos los alumnos utilizaron “et”, la mayoría de ellos también emplearon otro como “avec”, “après” o “et après”.

No se han detectado empleos erróneos en el uso de esos conectores sencillos, y la valoración del criterio se basa en la cantidad y frecuencia de su empleo. En este criterio, veintiseis producciones se han valorado como *excelente* con la presencia de tres conectores empleados adecuadamente. Ocho producciones, con dos conectores se han valorado como *muy bien* de ellos y dos producciones, con un solo conector, como *bien*.

La siguiente Figura 8.14 muestra los resultados obtenidos en cada uno de los criterios.

Figura 8.14

Resultados criterios Cuento 3. Sexto de Primaria



CAPÍTULO 9. RESULTADOS PRIMERO DE ESO

*On se lasse de tout,
excepté d'apprendre.*

Virgile

INTRODUCCIÓN

El capítulo 9 presenta los resultados obtenidos en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.

De la misma manera que con los resultados presentados para los cursos de Educación Primaria, se describen los resultados de las fases de prelectura, lectura y postlectura, los resultados del conjunto de la aplicación, así como los resultados relacionados con la sostenibilidad y la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, primeramente, con el cuento *La ville de Pepito*, en primer lugar, y con el cuento *Pepito et les métiers*, en segundo lugar.

Igualmente, se evidencian los resultados de la tercera aplicación en función de los indicadores formulados en la rúbrica de evaluación.

9.1. Cuento 1. *La ville de pepito*

9.1.1. Fase de prelectura

La siguiente Tabla 9.1 muestra los resultados por bloques obtenidos correspondientes a la fase de prelectura del cuento *La ville de Pepito*.

Tabla 9.1

Resultados por bloques. Fase prelectura. Cuento La ville de Pepito

Cuento 1. <i>La ville de Pepito</i>. Fase de prelectura						
Bloque 2: Producción de textos orales						
CE	EAE	Actividad		Descripción		
2b	2	2		Presenta oralmente los idiomas que habla		
Bloque 3: Comprensión de textos escritos						
CE	EAE	Items		Descripción de los ítems		Sí No Total
3b	2	4, 17, 18, 19, 20		Entiende información escrita específica relativa a la presentación personal del protagonista		234 16 250
3c	3	8, 9, 10, 11, 12		Entiende información escrita específica y la relaciona con su representación visual		249 1 250
Bloque 4: Producción de textos escritos						
CE	EAE	Items		Descripción de los ítems		Sí No Total
4a	1	1, 2, 3, 6		Completa un formulario de presentación personal con la información correcta		194 6 200
4b	2	5, 7, 13, 14, 15, 16, 21, 22, 23, 24, 25		Escribe y copia palabras con corrección ortográfica		529 21 550

Bloque 2: Producción de textos orales

Los alumnos participantes presentan los idiomas que hablan, sin dificultad. Los idiomas citados entre los hablados por el alumnado son el español, el inglés, el francés y el polaco.

Bloque 3: Comprensión de textos escritos

De los 16 errores relativos a los ítems 4, 17, 18, 19 y 20, doce están relacionados con el ítem 4, por el cual ocho de los alumnos que se equivocaron indicaron el país en el que viven en lugar de la lengua, es decir, "Vietnam" en vez de "vietnamien". En cuanto a los otros cuatro errores relativos a este ítem, se han

detectado respuestas incompletas con un solo elemento de los dos esperados, “français” o “vietnamien”. El ítem 17 suma cuatro fallos, por el que los alumnos propusieron una respuesta incompleta, y escribieron un solo elemento de los tres esperados. Mencionaron “france” o “français”, omitiendo tanto “géographie” como “musique”. No se han encontrado errores en los ítems 18, 19 y 20.

Asimismo, en lo que se refiere al ítem 8, un alumno rodeó dos de las tres fotografías propuestas (entre las cuales, la correcta). Todos los alumnos acertaron los ítems 9, 10, 11, 12, 18, 19, 20.

Bloque 4: Producción de textos escritos

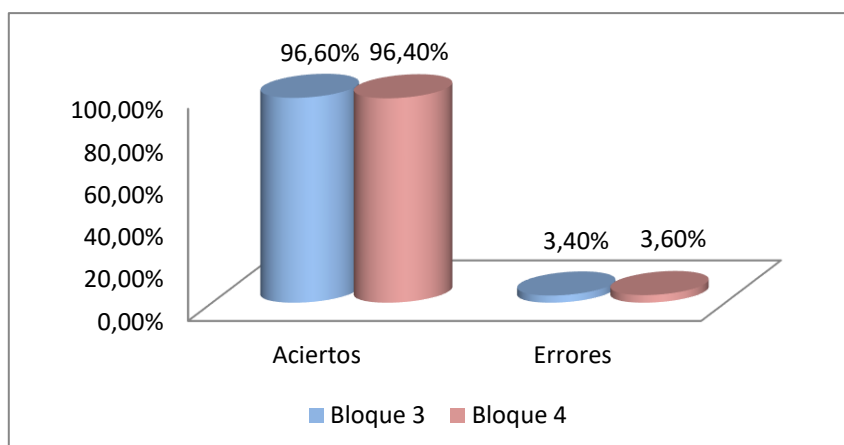
Los ítems 1, 2, 3 y 6 suman un total de 200 respuestas entre las cuales se han observado seis fallos. El ítem 3 suma cuatro errores, en los que tres alumnos escribieron “vietnamien”, la nacionalidad o el idioma del protagonista y no el país, “Vietnam”, y otro alumno respondió con el continente, “Asie”. Dos errores estuvieron relacionados con el ítem 6, por el que un alumno indicó “voit” para indicar las lenguas que habla, y otro dejó simplemente la pregunta sin responder.

Los ítems 5 y 7, relativos a los idiomas que habla Pepito y los que hablan los alumnos, cuentan con cinco desaciertos cada uno. Los errores detectados fueron intercambios de letras como “vientam” en vez de “Vietnam”, errores ortográficos como “spagnol”, omitiendo la “e” inicial, o palabras incorrectas como “freçais”. Para los ítems 13 a 16, relacionados con la ortografía de las asignaturas copiadas, se ha observado que se escribió “france” o “française” en lugar de “français”, “geography” en vez de “géographie”, y “mathématique” sin la “s” final. Los ítems 1, 2, 14, 15, 21, 22, 23, 24, 25 no tienen errores ya que los acertaron todos los alumnos.

En esta fase de prelectura, los alumnos acertaron 483 de las 500 respuestas dadas para el bloque 3, y acertaron 723 de las 750 respuestas relacionadas con el bloque 4. La siguiente Figura 9.1 traduce estas cifras en porcentaje.

Figura 9.1

Resultados bloques 3 y 4. Fase prelectura. Cuento *La ville de Pepito*



La diferencia entre la consecución de los ítems relativos al bloque 3 y al bloque 4, es mínima. En ambos casos, fueron pocos los errores detectados entre todas las respuestas estudiadas.

9.1.2. Fase de lectura

La siguiente Tabla 9.2 muestra los resultados por bloques obtenidos correspondientes a la fase de lectura del cuento *La ville de Pepito*.

Tabla 9.2

Resultados por bloques. Fase lectura. Cuento *La ville de Pepito*

Cuento 1. <i>La ville de Pepito</i> . Fase de lectura							
Bloque 1: Comprensión de textos orales							
CE	EAE	Items	Descripción	Sí	No	Total	
1a	1	44, 45, 46	Discrimina informaciones escuchadas en un texto oral	147	3	150	
Bloque 3: Comprensión de textos escritos							
CE	EAE	Items	Descripción de los ítems	Sí	No	Total	
3b	2	47, 48, 49, 50	Entiende información específica relativa al protagonista marcando la respuesta correcta a un cuestionario	182	18	200	
3c	3	51, 52, 53, 54, 59, 60, 61, 62, 63, 64	Entiende información escrita específica y la relaciona con su representación visual.	484	16	500	
3f	3	26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34	Entiende información específica y relaciona el léxico con su campo.	445	5	450	
Bloque 4: Producción de textos escritos							
CE	EAE	Items	Descripción de los ítems	Sí	No	Total	
4b	2	65, 66, 67, 68, 69	Escribe oraciones y textos breves y sencillos en relación a su vida cotidiana e interés.	215	35	250	

Bloque 1: Comprensión de textos orales

Los ítems relativos al bloque 1 de esta fase de lectura suman en total 150 respuestas, entre las cuales 147 fueron correctas y 3 incorrectas. No se han observado errores para el ítem 44. El ítem 45 tiene un solo fallo y el ítem 46 suma dos desaciertos. Se ha detectado que un alumno rodeó el pan en lugar de las frutas y verduras, y que otro señala como respuesta “boulangerie” y no “supermarché” además de rodear el pan.

Bloque 3: Comprensión de textos escritos

Los ítems, del 47 al 50, consisten en marcar la respuesta correcta a las preguntas de un cuestionario de opciones múltiples. De las 200 respuestas totales, 18 son erróneas. Ninguna está relacionada con el ítem 49. Respecto al ítem 47, dos alumnos se equivocaron respondiendo ambos “la boulangerie” en lugar de marcar “la pharmacie”. Se detectaron nueve errores relativos al ítem 48, con cinco alumnos que marcaron “des pulls et des pantalons”, y tres que seleccionaron “des fruits et des légumes”, en lugar de la respuesta esperada “du pain et des croissants”. Un alumno no contestó y dejó la pregunta en blanco. En cuanto a los siete errores relativos al ítem 50, cuatro alumnos optaron por responder “en été” y tres “au printemps”, cuando la respuesta correcta era “en hiver”.

No se ha observado ningún error en los ítems 51, 52, 53 y 54 relativos a la asociación del nombre de las estaciones con la ilustración correspondiente. En cuanto a los ítems 59, 60 y 61, un solo alumno se equivocó en los ítems 60 y 61, al asociar la estación “automne” con la frase que describe el tiempo de “hiver” y viceversa. Se han detectado catorce errores entre siete alumnos en los ítems 62, 63 y 64 sobre las preposiciones de lugar. Cinco alumnos conmutaron respuestas (“proche de” por “à côté de” o “proche de” por “loin de”), un alumno escribe “proche de” por “à côté de”,

“loin de” por “proche de” y “à côté de” por “loin de” y otro mencionó dos veces “loin de”, una vez correcta y la otra por “proche de”.

Los cinco errores relativos a los ítems 26 a 34, relacionados con la cadena de palabras sobre el tiempo y los comercios, se reparten entre dos alumnos. Uno de ellos asoció “boulangerie” con el tiempo, “vent” con los comercios y no mencionó “orages”, y el otro escribió “orange” en comercios y no hizo alusión a “bibliothèque”.

Bloque 4: Producción de textos escritos

De las 200 respuestas correspondientes a los ítems comprendidos entre el 65 y el 69, 215 son aciertos y 35 son errores. Mediante estos ítems, se esperaba del alumnado unas descripciones del tiempo que hace en las diferentes ciudades señaladas en el mapa. Además de las ausencias de sugerencia, se han integrado las propuestas con una sola palabra como elemento de respuesta en los ítems considerados no válidos, tales como “nuages”, “negie”, “pluie”, “vent” u “orages”. Por otra parte, también cuentan como errores las propuestas incorrectas por combinar inadecuadamente las estructuras verbales y nominales de la expresión del tiempo, como “il pluie”, “il y a pleut” o “il soleil”. Por lo tanto, se admiten como correctas toda sugerencia cuya formulación para expresar el tiempo es correcta, tales como, en el caso del ítem 65, “il neige”, “il y a de la neige” o “il grèle”; o del ítem 69, “il fait beau”, “il y a du soleil”, “le soleil brille”.

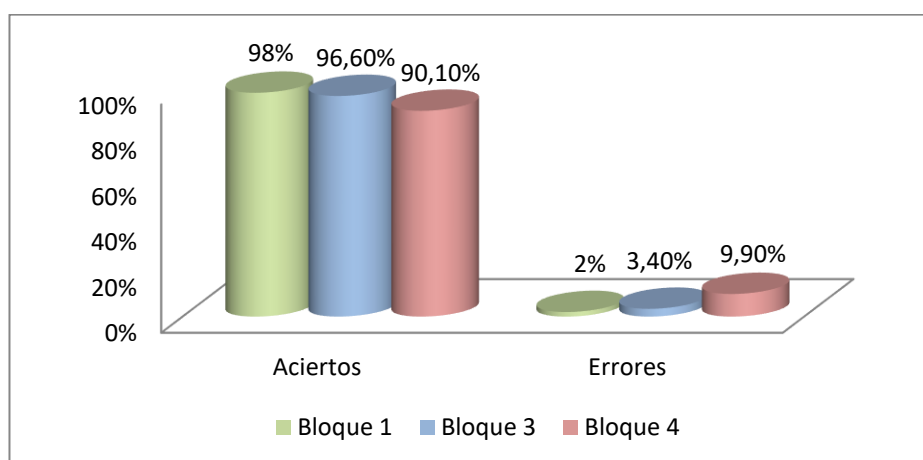
En cuanto a la ortografía correcta de las palabras copiadas relativas al tiempo y a los comercios (ítems 35 a 43) y a las estaciones (ítems 55 a 58), se han detectado respectivamente 33 y 21 fallos, lo que suma un total de 54 errores entre las 650 respuestas correspondientes a estos ítems. Todo el alumnado copió adecuadamente la palabra “vent” (ítem 42). Se han observado, en las propuestas incorrectas, respuestas tales como “pluei”, “plui”, “nauge”, “nuaage”, “boulangeries” (con “s”), “boulangeri”, “supermarche”, “supermarchés”, “solei”, “soeil”, “lorages” (con la “l” de “soleil” de la cadena), “loranges” (con la “l” de “soleil” y una “n” añadida), “oranges”, o “phrmacie”. En cuanto a los 21 errores detectados en las palabras de las estaciones, ninguno está relacionado con el ítem 58 (palabra “hiver”). De las demás estaciones,

se han leído propuestas como “printens”, “pintemps”, “printems”, “éte”, “ete”, “eté”, “automme” o “autonne”.

En esta fase de lectura, los ítems correspondientes al bloque 1 suman un total de 147 aciertos y 3 errores sobre 150 respuestas, las 1150 respuestas relativas al bloque 3 cuentan con 1111 aciertos y 39 errores, y de las 900 respuestas relacionadas con el bloque 4, se han detectado 811 aciertos y 89 errores. La siguiente Figura 9.2 plasma los porcentajes correspondientes a estos datos.

Figura 9.2

Resultados bloques 1, 3 y 4. Fase lectura. Cuento La ville de Pepito



9.1.3. Fase de postlectura

La siguiente Tabla 9.3 muestra los resultados por bloques obtenidos correspondientes a la fase de postlectura del cuento *La ville de Pepito*.

Tabla 9.3

Resultados por bloques. Fase postlectura. Cuento La ville de Pepito

Cuento 1. <i>La ville Pepito</i> . Fase de postlectura								
Bloque 2: Producción de textos orales								
CE	EAE	Actividad	Descripción de los ítems					
2b	2	4	Responde a preguntas de forma breve y sencilla sobre un tema de su interés (sus condiciones de vida y las del protagonista)					
Bloque 4: Producción de textos escritos								
CE	EAE	Ítems	Descripción de los ítems			Sí	No	Total
4b	2	70, 71, 72, 73	Escribe oraciones y textos breves y sencillos en relación a su vida cotidiana e interés (el tiempo en su ciudad).			178	22	200

Bloque 2: Producción de textos orales

El ítem 4 de los resultados relacionados con los ODS, obtenidos con el cuento *La ville de Pepito*, describe las respuestas aportadas por el alumnado. El anexo X presenta su transcripción.

Bloque 4: Producción de textos escritos

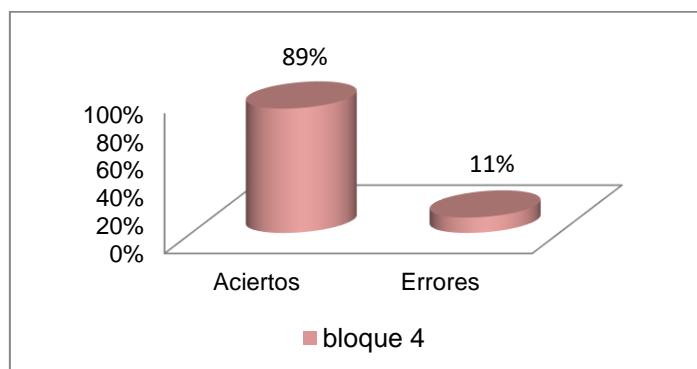
Entre las expresiones del tiempo que hace en Murcia en las diferentes estaciones (ítems 70 a 73), se han considerado 178 respuestas como correctas y 22 como incorrectas entre las 200 sugerencias estudiadas.

Entre los ítems desestimados, están las respuestas de alumnos con una sola palabra, como “chaut”, “chaud”, “froit”, “soleil”, “pluie” o “nuages”, de oraciones que no constituyen frases completas, tales como “à peu près chaud”, “à peu près froid”. Igualmente, las expresiones en grados, como “soleil, 20°” o “12°/14°” no se han dado por válidas. Sin embargo, se han considerado correctas las respuestas con algún error como “il y a de nuages”, “il y a du pluie”, “il pluit”, o “il y a de plui”, siempre y cuando se encuentra dentro de una oración más completa que presenta una formulación correcta del tiempo. Asimismo, la respuesta “il fait froid mais il ne pas de neige” se ha aceptado, siendo la expresión “il fait froid” correcta e “il ne pas de neige”, incorrecta.

En total, los alumnos acertaron un 89% de sus respuestas respecto al bloque 4 de esta fase de postlectura (Figura 9.3).

Figura 9.3

Resultados bloque 4. Fase postlectura. Cuento La ville de Pepito



9.1.4. Resultados de la aplicación del cuento

Los resultados por bloques de contenido de las tres fases de la aplicación del cuento *La ville de Pepito* se plasman en la siguiente Tabla 9.4, en la que se muestran los aciertos y errores en cada bloque

Tabla 9.4

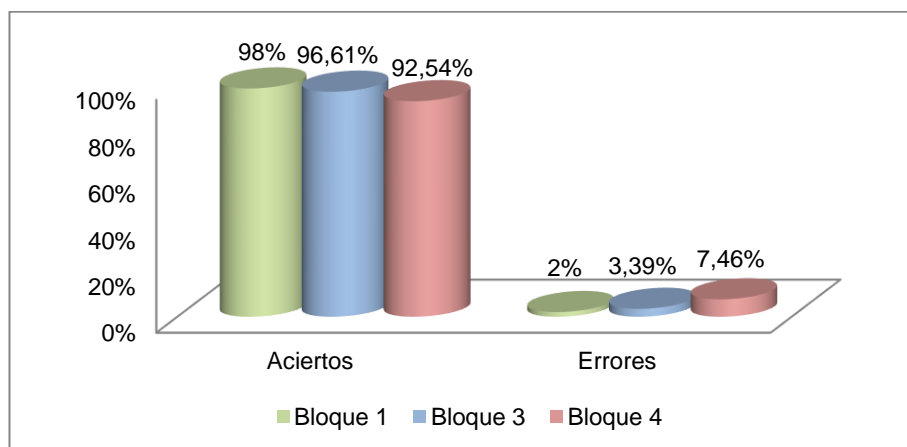
Resultados por bloques. Cuento La ville de Pepito

Cuento 1. La ville de Pepito				
Bloque de contenido	CE / EAE	Sí	No	Total
Bloque 1: Comprensión de textos orales	1a1	147	3	150
Bloque 2: Producción de textos orales	2b2		/	
Bloque 3: Comprensión de textos escritos	3b2	416	34	450
	3c3	733	17	750
	3f3	445	5	450
Bloque 4: Producción de textos escritos	4a1	194	6	200
	4b2	1518	132	1650
Total de los cuatro bloques		3453	197	3650

Entre las respuestas del alumnado en las diferentes fases de la aplicación del cuento *La ville de Pepito*, el bloque 1 suma un total de 150 respuestas con 147 aciertos. Se han encontrado, para el bloque 3, 1594 propuestas correctas sobre 1650 respuestas estudiadas, y en cuanto al bloque 4, se han considerado 1712 ítems por buenos entre las 1850 respuestas aportadas (Figura 9.4).

Figura 9.4

Resultados bloques 1, 3 y 4. Cuento La ville de Pepito

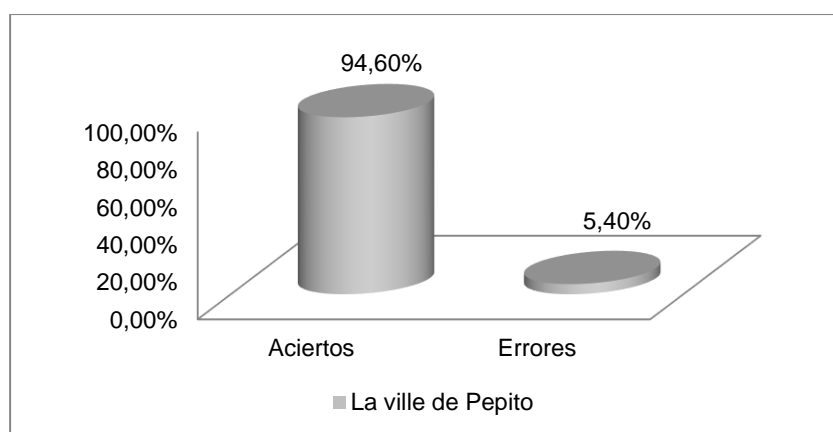


En la aplicación de este cuento, las respuestas estudiadas relativas al bloque 1, son las que más cuentan aciertos cuentan, seguido de las respuestas relacionadas con el bloque 3. El menor resultado, entre los tres bloques, se ha observado en producción escrita, pero superando a pesar de todo los nueve aciertos cada diez respuestas.

En definitiva, el número total de respuestas estudiadas entre los ítems de los diferentes bloques, y las diferentes fases de la aplicación del cuento *La ville de Pepito*, es de 3650. Se han observado 3453 aciertos, lo que equivale a un 94,60% de respuestas correctas (Figura 9.5).

Figura 9.5

Resultados La ville de Pepito



9.1.5. Resultados objetivos de desarrollo sostenible

Los ítems y subítems elaborados para la evaluación de la integración de los ODS en el cuento *La ville de Pepito* ya se han presentado pero se recuerdan a continuación dichos ítems:

- Ítem 1: Concienciarse sobre el tiempo que hace en el lugar de residencia y valorar el efecto del tiempo en el bienestar de las personas
- Ítem 2: Apreciar los asentamientos del lugar de residencia indicando el grado de proximidad o lejanía de un comercio con respecto al lugar de residencia
- Ítem 3: Relacionar los asentamientos del lugar de residencia con la calidad de vida y el bienestar de las personas

- Ítem 4: Contrastar sistemas de vida con respecto a la del protagonista del cuento y de otros

Se plasman, en la siguiente Tabla 9.5, los ODS y ODA integrados, en la fase de postlectura del cuento, así como su relación con los diferentes ítems elaborados para su evaluación.

Tabla 9.5

Relación entre ítems, ODS y ODA integrados. Cuento La ville de Pepito

ODS / ODA	Ítems de evaluación
ODS 3: Salud y bienestar	
ODA cognitivo 3: El/la alumno/a comprende las dimensiones sociales, políticas y económicas de la salud y el bienestar, y conoce los efectos de la publicidad y las estrategias para promover la salud y el bienestar.	1
ODS 9: Industria, innovación e infraestructuras	
ODA conductual 2: El/la alumno/a es capaz de evaluar distintas formas de industrialización y comparar su resiliencia.	2, 4
ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles	
ODA cognitivo 1: El/la alumno/a comprende las necesidades humanas físicas, sociales y psicológicas básicas, y es capaz de identificar cómo estas necesidades se abordan actualmente en sus propios asentamientos físicos urbanos, periurbanos y rurales.	2, 3
ODA socioemocional 3: El/la alumno/a es capaz de reflexionar sobre su región en el desarrollo de su propia identidad, y comprende los roles que los entornos natural, social y técnico han tenido en la formación de su identidad y de su cultura.	1, 2, 3, 4

Ítem 1. Concienciarse sobre el tiempo que hace en el lugar de residencia y valorar el efecto del tiempo en el bienestar de las personas

Subítem 1.1. Indicar el tiempo que hace en su ciudad en cada estación

Las respuestas del alumnado relativas a este subítem se han descrito en el apartado anterior 9.1.3, correspondiente al bloque 4 de la fase de postlectura.

La siguiente Tabla 9.6 muestra las respuestas del alumnado, relativas a los subítems 1.2, 1.3 y 1.4.

Tabla 9.6

Resultados ODS, ítem 1. Cuento La ville de Pepito

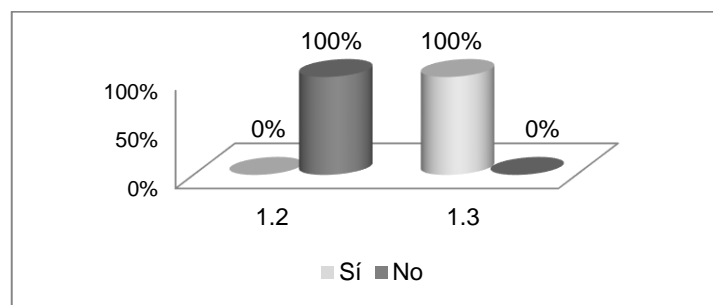
Subítems	Valoración			
	Sí	No	Sol	Lluvia
1.2. Opinar que el tiempo es igual en todas las ciudades/países del mundo	0	50		
1.3. Opinar que el tiempo es importante para sentirse bien en su ciudad	50	0		
			Tormenta	Nieve

1.4. Indicar su preferencia en cuanto al tiempo que hace para ir a comprar	50	0	0	6
--	----	---	---	---

Todos los alumnos han seleccionado sí o no para dar su opinión con respecto al tiempo. Han optado por una de las opciones para indicar si pensaban que era el mismo en todas las ciudades y todos los países del mundo, y si opinaban que el tiempo tenía un impacto sobre el bienestar de las personas. El 100% de los alumnos son conscientes de que el tiempo no es el mismo en todas las partes del mundo. Igualmente, todos indican que el clima es factor de bienestar (Figura 9.6).

Figura 9.6

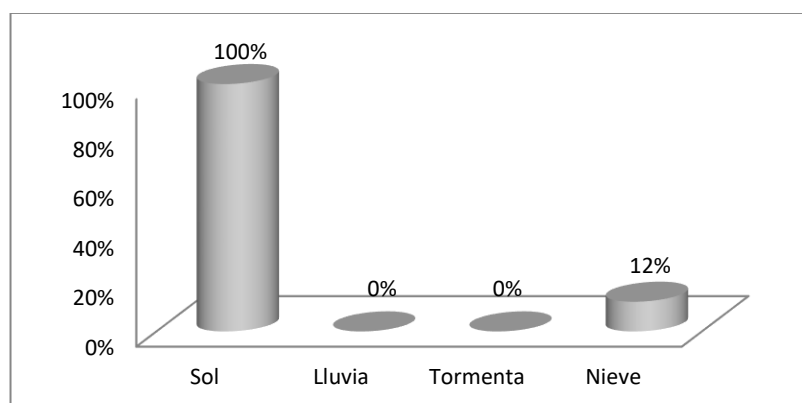
Resultados ODS. subítems 1.2 y 1.3. Cuento La ville de Pepito



Para indicar el tiempo que prefieren para ir a comprar, todos los alumnos han seleccionado la opción “sol”. 6 alumnos han marcado dos opciones, tanto “sol” como “nieve”. La siguiente Figura 9.7 muestra los porcentajes correspondientes a sus respuestas.

Figura 9.7

Resultados ODS. subítem 1.4. Cuento La ville de Pepito



Los alumnos expresaron el tiempo que hace en su ciudad, y manifiestan su preferencia en cuanto al tiempo que prefieren que haga para salir de compras (ODS socioemocional 3 del ODS 11), tomando consciencia de las condiciones meteorológicas en la realización de las actividades cotidianas. De la misma manera, demostraron percibir los efectos que tiene el tiempo sobre el bienestar de la población (ODA cognitivo 3 del ODS 3).

Ítem 2. Apreciar los asentamientos del lugar de residencia indicando el grado de proximidad de un comercio con respecto al lugar de residencia

La siguiente Tabla 9.7 plasma las respuestas del alumnado en cuanto a cercanía o lejanía de diferentes comercios con respecto a su domicilio.

Tabla 9.7

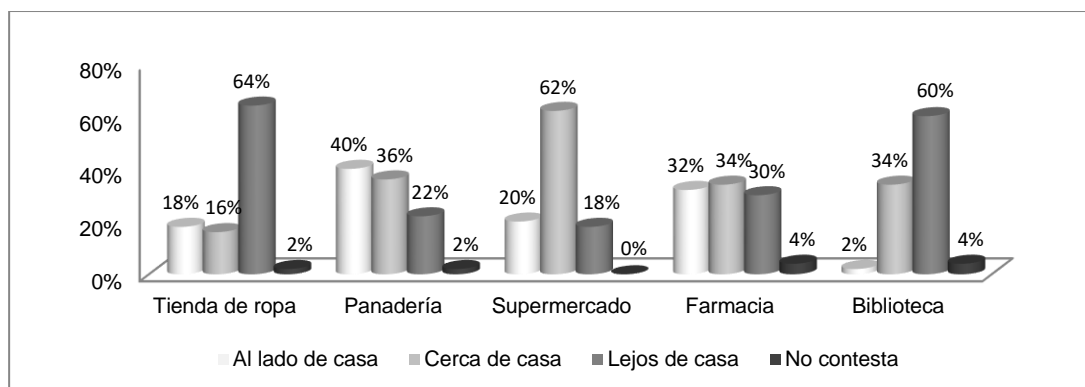
Resultados ODS, ítem 2. Cuento La ville de Pepito

Comercios	No contesta	Al lado	Cerca	Lejos
2.1. Tienda de ropa	1	9	8	32
2.2. Panadería	1	20	18	11
2.3. Supermercado	0	10	31	9
2.4. Farmacia	2	16	17	15
2.5. Biblioteca	2	1	17	30

Entre las diferentes sugerencias, se ha observado que 3 alumnos no relacionaron todos los comercios con un grado de cercanía o lejanía, sino que unieron “al lado”, “cerca” y “lejos” a uno de los comercios propuestos, motivo por el cual 6 elementos quedan reflejados en la columna “no contesta”. Los porcentajes de sus respuestas quedan reflejadas en la siguiente Figura 9.8.

Figura 9.8

Resultados ODS, ítem 2. Cuento La ville de Pepito



Treinta y dos alumnos indicaron vivir lejos de una tienda de ropa, frente a ocho que dijeron vivir cerca, y uno que no lo precisó. En cuanto a la panadería, cuatro de cada diez alumnos dijeron tener una al lado de casa. Once alumnos la ubicaron lejos de casa y uno de ellos no ofreció datos al respecto. De los cincuenta alumnos, fueron treinta y uno los que consideraron que el supermercado se encontraba cerca de casa frente a nueve que lo situaron lejos del domicilio. A pesar de los dos alumnos que no facilitaron información, la farmacia fue el comercio que menos contraste aportó en las respuestas ya que dieciséis personas la localizaron al lado de casa, diecisiete, cerca, y quince, lejos. Por último, y también con dos alumnos que no respondieron, quince respuestas indicaron que la biblioteca se encontraba lejos de la casa y una, al lado de su lugar de residencia.

Independientemente de la subjetividad que suponen los conceptos de “al lado”, “cerca” y “lejos”, los alumnos valoraron la industrialización que tienen a su alrededor (ODA conductual 2 del ODS 9) identificando la situación de los asentamientos de los comercios con respecto a su lugar de residencia (ODA cognitivo 1 del ODS 11).

Ítem 3. Relacionar los asentamientos del lugar de residencia con la calidad de vida y el bienestar de las personas

Los resultados obtenidos sobre la opinión de los alumnos relativa a los comercios, su presencia en todas las ciudades y países, así como la importancia de poder acceder a ellos, quedan plasmados en la siguiente Tabla 9.8.

Tabla 9.8

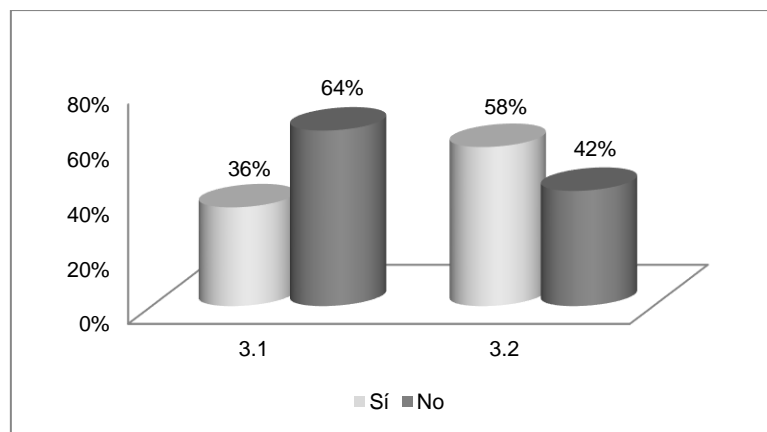
Resultados ODS, ítem 3. Cuento La ville de Pepito

Ítems y subítems	Valoración	
	Sí	No
3. Relacionar los asentamientos del lugar de residencia con la calidad de vida y el bienestar de las personas		
3.1. Opinar que cada ciudad/país dispone de los mismos comercios	18	32
3.2. Opinar que la cercanía de los comercios es importante para sentirse bien en su ciudad	29	21
	Su ciudad	La ciudad de Pepito
3.3. Manifestar su preferencia entre su ciudad o la de Pepito para hacer la compra.	50	0

Treinta y dos alumnos piensan que la disponibilidad y el acceso a los comercios no es el mismo en todos los países ni en todas las ciudades frente dieciocho que opina que sí. En cuanto a la determinación de la importancia de tener comercios cerca de su lugar de residencia para sentirse bien en su ciudad, la diferencia expresada por los alumnos es menor. Casi tres de cada cinco alumnos estima que estar cerca de los comercios tiene un impacto en el bienestar de las personas (Figura 9.9).

Figura 9.9

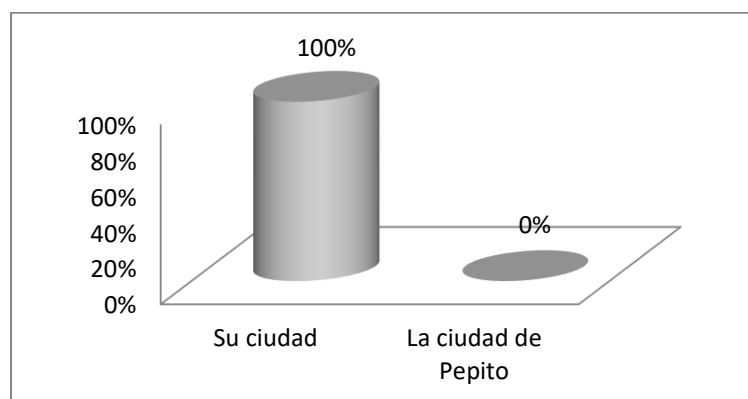
Resultados ODS, subítems 3.1 y 3.2. Cuento La ville de Pepito



En lo que a la actividad de comprar se refiere, todos los alumnos han indicado preferir su ciudad antes que la ciudad del protagonista del cuento (Figura 9.10).

Figura 9.10

Resultados ODS, subítems 3.3. Cuento La ville de Pepito



Mediante sus opiniones, los alumnos han manifestado en qué medida la proximidad de los comercios es importante para la calidad de vida (ODA cognitivo 1 del ODS 11). Igualmente, en comparación con la ciudad del protagonista presentado

en el cuento, los alumnos han indicado preferir las instalaciones comerciales de su ciudad para poder comprar (ODA socioemocional 3 del ODS 11).

Ítem 4. Contrastar sistemas de vida con respecto a la del protagonista del cuento y de otros

Las preguntas formuladas al grupo clase fueron:

- Tu aimerais habiter dans la ville de Pepito?
- Tu penses que Pepito mange les mêmes aliments que toi? Quelles sont les différences selon toi?
- Tu aimerais habiter dans un pays avec le climat froid? Et dans le désert?
- Comment vas-tu acheter: à pied? En voiture? À vélo?

Los alumnos que respondieron a la primera pregunta afirmaron preferir Murcia a la ciudad de Pepito. La profesora le preguntó a uno de ellos porque prefería su ciudad y no ha sabido explicar su opinión. En cuanto a las respuestas sobre los alimentos de la segunda pregunta, las respuestas fueron más contrastadas. Un alumno piensa que Pepito come lo mismo que él porque a Pepito le gustará lo mismo que a él, mientras que otro opina lo contrario. Precisa que en Vietnam, no hay “marineras” y que comen perro. La respuesta dada cuando la profesora ha preguntado a un alumno si le gustaría vivir con clima frío, el alumno dijo que no y que le gustaba más el sol, pero no tanto como en el desierto, lugar dónde, según él, hace demasiado sol. A la última pregunta, un alumno indicó los comercios a los que iba andando (panadería, supermercado, tienda de ropa) y en coche (biblioteca).

A través de estas preguntas, los alumnos han reflexionado sobre los desplazamientos y los medios que utilizan para alcanzar un lugar comercial de su ciudad (ODS socioemocional 3). Además de preferir su ciudad a la de Pepito, los alumnos han valorado distintos contextos a partir de sus representaciones y prioridades (ODA conductual 2 del ODS 9).

9.2. Cuento 2. *Pepito et les métiers*

9.2.1. Fase de prelectura

La siguiente Tabla 9.9 muestra los resultados por bloques obtenidos correspondientes a la fase de prelectura del cuento *Pepito et les métiers*.

Tabla 9.9

Resultados por bloques. Fase prelectura. Cuento *Pepito et les métiers*

Cuento 2. <i>Pepito et les métiers</i> . Fase de prelectura			
Bloque 2: Producción de textos orales			
CE	EAE	Actividad	Descripción de los ítems
2b	2	1 y 2	Expresa un mensaje de forma breve y sencilla emitiendo hipótesis a partir de elementos visuales

Bloque 2: Producción de textos orales

En el momento de adivinar las profesiones de los personajes presentes en las viñetas, los alumnos acertaron sin problema, ya que las conocían. Se respondió tanto “musicien”, “danseuse”, “dessinateur”, “sculpteur” como “agricultrice”. La profesora no se limitó a las profesiones, y preguntó por el instrumento que tocaba el músico (dibujo A), a lo que se respondió “le gong”. Además, los alumnos llegaron a decir que el ilustrador pintaba “un paysage”, y del escultor que “coupe du bois”, “taille du bois et de la pierre”. En cuanto a la viñeta D, mencionaron “le tracteur”, “le cheval” y “la plante”.

En el juego de las profesiones (Anexo X), se trataba de enumerar el mayor número de profesiones posibles en quince segundos. Llegaron a enumerar trece diferentes, demostrando dominar un repertorio amplio de léxico relativo a las profesiones. La profesora corregía las pronunciaciones incorrectas, influenciadas por la lengua materna, como “*architecte*” (“*architecte*”), o las profesiones enunciadas en español, como “*criminólogo*” (“*criminologue*”). La profesión de “*charpentier*” es la palabra por la que los alumnos tuvieron más dificultad.

9.2.2. Fase de lectura

La siguiente Tabla 9.10 muestra los resultados por bloques obtenidos correspondientes a la fase de lectura del cuento *Pepito et les métiers*.

Tabla 9.10

Resultados por bloques. Fase lectura. Cuento Pepito et les métiers

Cuento 2. Pepito et les métiers. Fase de lectura						
Bloque 1: Comprensión de textos orales						
CE	EAE	Items	Descripción	Sí	No	Total
1a	1	29, 30, 31,	Discrimina informaciones escuchadas en un texto oral	138	12	150
Bloque 3: Comprensión de textos escritos						
CE	EAE	Items	Descripción de los ítems	Sí	No	Total
3a	1	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11	Entiende información escrita específica y la relaciona con su representación visual.	538	12	550
3b	2	26, 27, 28	Entiende información específica relativa al protagonista marcando la respuesta correcta a un cuestionario	126	24	150
3e	3	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25	Entiende los constituyentes y la organización de Estructuras sintácticas (formación del masculino y femenino de las profesiones)	331	19	350
Bloque 4: Producción de textos escritos						
CE	EAE	Items	Descripción de los ítems	Sí	No	Total
4b	2	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18	Escribe y copia palabras con corrección ortográfica	329	21	350
		32, 33, 34, 35, 36, 37	Ordena adecuadamente las letras de las palabras	267	33	300
4f	3	38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47	Completa un mensaje con léxico conocido gracias a un apoyo visual	427	73	500

Bloque 1: Comprensión de textos orales

Los ítems relativos al bloque 1 de esta fase de lectura son los 29, 30 y 31, por los cuales el alumnado tenía que rodear o marcar las respuestas correctas a un cuestionario relacionado con un texto oral. De las 150 respuestas totales de los alumnos, se han observado 138 aciertos por 12 errores. Uno de ellos está vinculado con el ítem 29, por el cual un alumno escribió las palabras en francés debajo de los dibujos sugeridos entre los cuales se encuentra la opción correcta, sin señalarla. El mismo alumno repitió esta misma operación en la pregunta siguiente, correspondiente al ítem 30. En cuanto a los diez errores detectados para el ítem 31, en lugar de

responder “le soir”, cinco alumnos marcaron la respuesta “le matin” y cuatro marcaron “l’après-midi”. Un alumno marcó las tres propuestas sugeridas, con lo que se ha contabilizado su respuesta entre las incorrectas.

Bloque 3: comprensión de textos escritos

Los ítems 1 a 4 se refieren a la asociación de la ilustración de un entorno con su palabra correspondiente, y los ítems 5 a 11, a la asociación de una profesión con su representación en forma de dibujo. De las 550 respuestas relacionadas con estos ítems, 538 son correctas y 12 erróneas. En lo que a ítems 1 y 2 se refiere, dos alumnos relacionaron el dibujo de “la ville” con las palabras “laville” y “la campagne”, y el dibujo de “la campagne” con “la ville y la campagne”. Otro alumno unió un dibujo con una palabra, pero asoció “la ville” con el dibujo relativo a “la campagne” y viceversa. No se ha observado ningún error vinculado con los ítems 3 y 4. En cuanto a los ítems 5 a 11, tampoco se han visto fallos en los ítems 5, 7, 9 y 11. El ítem 6 cuenta con tres respuestas erróneas, con un alumno que dejó el espacio sin responder, y otros dos que asociaron la palabra “sculpteur” con la ilustración del “dessinateur”. Estos mismos dos alumnos relacionaron la palabra “dessinateur” con el dibujo relativo al “sculpteur” (ítem 8). En cuanto al ítem 10, el error observado consiste en una omisión de respuesta ya que el alumno dejó el espacio sin sugerir ninguna propuesta.

Los ítems 26, 27 y 28, relacionados con las respuestas a un cuestionario de comprensión escrita, suman un total de 126 aciertos y de 24 errores entre las 150 soluciones aportadas por el alumnado. El ítem 25 reúne 7 errores, por los cuales, ante la respuesta correcta “le soir”, dos alumnos respondieron “le matin”, tres marcaron “l’après-midi”, y dos dejaron la pregunta en blanco. El ítem 12 cuenta con 12 respuestas erróneas. En lugar de marcar la respuesta esperada “à la campagne”, ocho alumnos señalaron la opción “en ville”, dos alumnos marcaron la propuesta “à la plage”, y otros dos dejaron la pregunta en blanco sin marcar ninguna respuesta.

Los ítems 19 a 25 consisten en ubicar el nombre de profesiones en masculino o femenino en el sitio adecuado de la tabla. Entre las 350 respuestas, se han localizado 331 aciertos y 19 errores. 7 de ellos pertenecen a un mismo alumno que dejó la tabla entera en blanco sin proponer ninguna respuesta. En cuanto a los demás

12 errores, dos alumnos se confundieron con el ítem 19, uno copió “sculpteur” en lugar de “musicien” y uno dejó la respuesta en blanco. Se han observado tres errores relacionados con el ítem 20, por el que, en lugar de indicar “danseuse”, se han leído las propuestas “agricultrice”, “sportive”, y una vez la pregunta sin responder. En cuanto al ítem 21, relacionado con la profesión “dessinateur”, se ha encontrado una vez el hueco sin rellenar. El fallo relacionado con la profesión “agricultrice” (ítem 22) que se ha tenido en cuenta, fue por la respuesta “danseuse” de un alumno. Un mismo alumno sugiere equivocadamente “musicien” en lugar de “sculpteur” (ítem 23) y “danseuse” por “sportive” (ítem 24). En cuanto al ítem 25, se ha encontrado otro hueco sin responder. Aunque no lo contempla la descripción de los ítems, y por lo tanto no afecta la consecución de estos, cabe señalar que se han hallado varias faltas de ortografía, tales como “dansuse”, “dansuse”, “danseuese”, “danseusse”, “desinateur”, “esculpteur”, “fotografe”, “photograph” o “phtographie”.

Bloque 4: producción de textos escritos

Los ítems del 12 al 18, correspondientes al bloque 4 de esta fase de lectura, se refieren a la corrección de la ortografía de las palabras relativas a las profesiones. Son en total 350 elementos de respuesta entre los cuales se han encontrado 329 aciertos y 21 errores. No se ha encontrado ningún error relativo a la ortografía de “musicien” (ítem 12). No se ha dado por válido el ítem 13 para el alumno que dejó en blanco la respuesta de “dessinateur”. En cuanto a los ítems 14 y 15, se leyó respectivamente “agricultura”, “agricutlrice” y “agricutrice” en lugar de “agricultrice”, y “sculpter”, “sulpteur” y “sculpeur” en vez de “sculpteur”. La palabra “photographe” (ítem 16) se copió dos veces de manera errónea con las propuestas “photogrape” y “photograp”. El ítem 17, con diez errores anotados, es el que más fallos cuenta con un hueco sin completar y la palabra “danseuse” copiada como, “danseusse” tres veces, “dansseuse” otras tres, “daunese”, “danseus” y “danseu”. El ítem 18, relacionado con la profesión “sportive”, se escribió “sportitive” y “desportive”.

Los ítems 32 a 37 están relacionados con palabras vinculadas con profesiones o la naturaleza cuyas letras necesitaban ordenarse. Se han detectado, entre las 300 respuestas totales, 267 aciertos y 33 errores. Ninguno de ellos se ha observado en

las palabras “plage” y “sportif” (ítems 33 y 34). Con catorce errores anotados con la palabra “théâtre”, el ítem 32 es el que más desaciertos tiene. Se han observado como propuestas, “theatre” cinco veces, “théatre” cuatro veces, “téhatre” dos veces, “theéâtre”, “teathre” y “theâtré”. La palabra “arbres” (ítem 35) suma siete errores con “abres” cuatro veces, “arbes”, “abrrers” y “abebes”. Se ha localizado una sola equivocación con el ítem 36 y la palabra “vaches”, copiada sin la “s” final. Los once errores restantes se han localizado con el ítem 37, y la profesión “agricultrice”, que dejó un hueco sin respuesta y se copió como “agricultice” siete veces, “agricuultricie”, “agriculterus” y “agricultura”.

El mensaje completado mediante un apoyo visual que ilustra las palabras que faltan (ítems 38 a 47) suman un total de 500 respuestas, entre las cuales 427 son acertadas y 73 erróneas. Antes de describir los errores, cabe precisar que al tratarse de una producción libre, se ha considerado correcta cualquier respuesta coherente. Asimismo, se ha aceptado tanto la palabra “fleuve” como “rivière” (ítem 41), “Vietnam”, “village” y “ville” (ítem 38). Del mismo modo, no se han tenido en cuenta los errores ortográficos y morfológicos que no alteran la pronunciación de la palabra y la comprensión de la producción, tales como “fleures” (ítem 43), “campagne” (ítem 44), “cheveaux” (ítem 45) o “vache” (ítem 46).

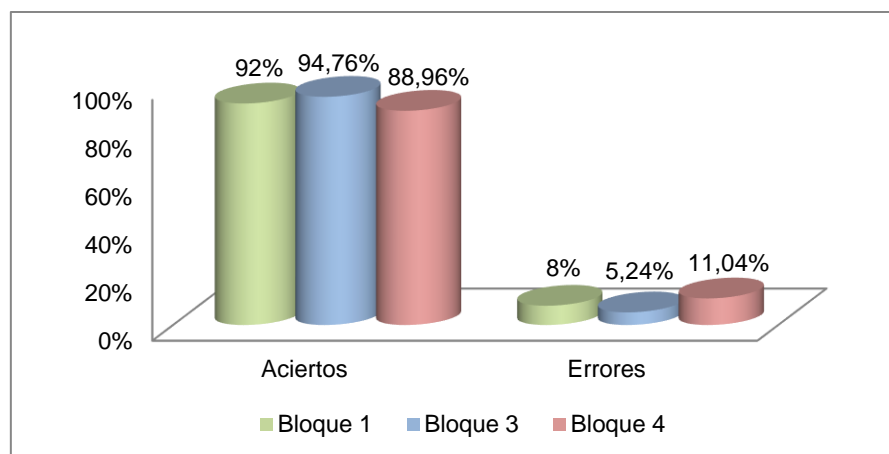
Además de los treinta y cuatro huecos encontrados sin contestar, se han detectado sugerencias como “photografa”, “phtogafe” y “photographi” en lugar de “photographe” (ítem 39) así como “montain”, “montange” o “montaige” en vez de “montagne” (ítem 40). Se ha leído “campane”, “river”, “plage”, “lac” o “riverll” cuando la respuesta esperada era “rivière” (ítem 41). En cuanto a la palabra “arbres” (ítem 42), se han observado respuestas como “arebes”, “abres”, “abrrers” o “arbes”. En lugar de “fleurs” (ítem 43), se ha sugerido “rivere”, y en lugar de “campagne” (ítem 44), se han localizado propuestas como “camp”, “campange”, o “river”. Igualmente, por “chevaux” (ítem 45), se han detectado propuestas como “girafes” o “travail”. Por último, también se han encontrado las propuestas “arbres” en lugar de “vaches” (ítem 46), o “moutones”, “mountoun” y “cabres” en lugar de “moutons” (ítems 47).

En esta fase de lectura, el bloque 1 suma un total de 138 aciertos y 12 errores entre las 150 respuestas dadas por los alumnos. Sobre un total de 1050 respuestas

relacionadas con el bloque 3, 995 son correctas y 55 erróneas. En cuanto al bloque 4, 1023 de las 1150 respuestas son correctas frente a los 127 fallos. La siguiente Figura 9.11 traduce los porcentajes que corresponden a los resultados de esta fase de lectura para cada uno de estos tres bloques.

Figura 9.11

Resultados bloques 1, 3 y 4. Fase lectura. Cuento Pepito et les métiers



Se observado un total de casi nueve aciertos de cada diez ítems relativo al bloque 4, en esta fase de lectura. Proporcionalmente, este número de aciertos ha sido superado tanto en los ítems relacionados con el bloque 1 como los del bloque 3.

9.2.3. Fase de postlectura

La siguiente Tabla 9.11 muestra los resultados por bloques obtenidos correspondientes a la fase de postlectura del cuento *Pepito et les métiers*.

Tabla 9.11

Resultados por bloques. Fase postlectura. Cuento Pepito et les métiers

Cuento 2. Pepito et les métiers. Fase de Postlectura						
Bloque 2: Producción de textos orales						
CE	EAE	Actividad	Descripción			
2b	2	5	Responde a preguntas de forma breve y sencilla sobre un tema de su interés (las profesiones y los lugares para ejercerlas)			
Bloque 4: Producción de textos escritos						
CE	EAE	Items	Descripción de los ítems	Sí	No	Total
4a	1	48	Completa un formulario con una información básica relativa a sus intereses (una profesión)	50	0	50

Bloque 2: Producción de textos orales

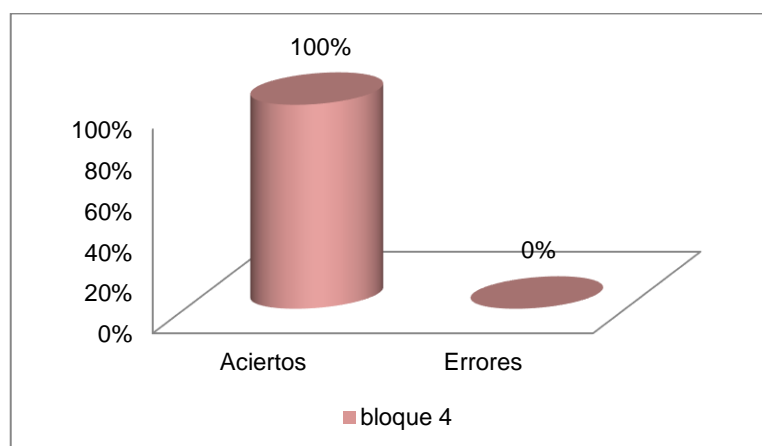
El ítem 4 de los resultados relacionados con los ODS, obtenidos con el cuento *Pepito et les métiers*, describe las respuestas aportadas por los alumnos.

Bloque 4: Producción de textos escritos

En cuanto al ítem correspondiente al bloque 4 de esta fase de postlectura, todos los alumnos han indicado el nombre de la profesión que quieren ejercer de adultos, o han precisado que no lo saben todavía. Se presentan con más detalles las respuestas aportadas en el desarrollo del ítem 1 de los resultados sobre los ODS del cuento. La siguiente Figura 9.12 muestra entonces los resultados en porcentaje relativos al bloque 4 de esta fase de postlectura.

Figura 9.12

Resultados bloque 4. Fase postlectura. Cuento Pepito et les métiers



9.2.4. Resultados por bloque de la aplicación del cuento

Los resultados por bloques de contenido de las tres fases de la aplicación del cuento *Pepito et les métiers* se plasman en la siguiente Tabla 9.12, en la que se muestran los aciertos y errores en cada bloque.

Tabla 9.12

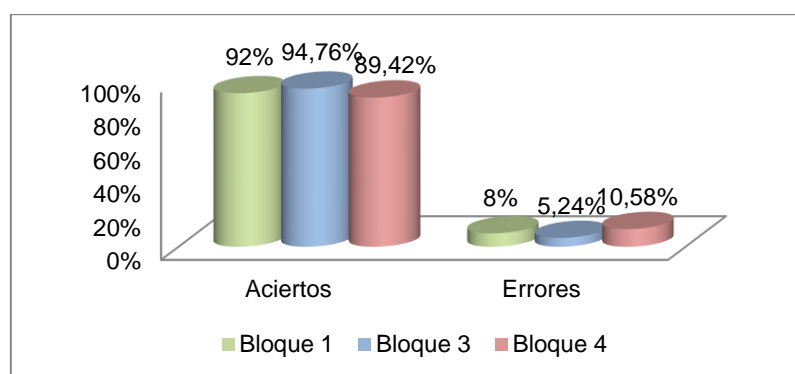
Resultados por bloques. Cuento *Pepito et les métiers*

Cuento 2. <i>Pepito et les métiers</i>				
Bloque de contenido	CE / EAE	Sí	No	Total
Bloque 1: Comprensión de textos orales	1a1	138	12	150
Bloque 2: Producción de textos orales	2b2		/	
Bloque 3: Comprensión de textos escritos	3a1	538	12	550
	3b2	126	24	150
	3e3	331	19	350
Bloque 4: Producción de textos escritos	4a1	50	0	50
	4b2	596	54	650
	4f3	427	73	500
Total de los cuatro bloques		2206	194	2400

El número total de respuestas dadas por el alumnado correspondientes al bloque 1, en la aplicación del cuento *Pepito et les métiers*, es de 150, entre las cuales 138 son correctas. El bloque 3, suma un total de 995 aciertos entre las 1050 respuestas estudiadas. En cuanto al bloque 4, se han observado 1073 respuestas correctas, entre las 1200 estudiadas. La siguiente Figura 9.13 muestra los porcentajes de aciertos y errores correspondientes a cada bloque en la aplicación del cuento *Pepito et les métiers*.

Figura 9.13

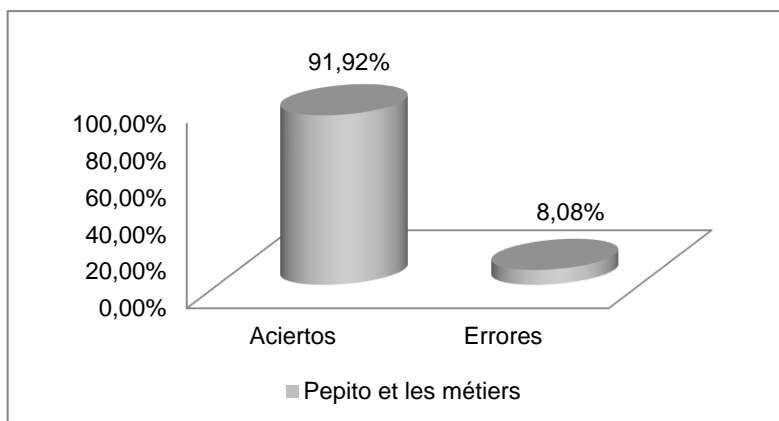
Resultados bloques 1, 3 y 4. Cuento *Pepito et les métiers*



En definitiva, en la aplicación del cuento *Pepito et les métiers*, se ha observado que, de 2400 respuestas aportadas, el alumnado ha acertado un total de 2206, lo que representa un 91,92% (Figura 9.14).

Figura 9.14

Resultados Pepito et les métiers



9.2.5. Resultados objetivos de desarrollo sostenible

Los ítems y subítems elaborados para la evaluación de la integración de los ODS en el cuento *Pepito et les métiers* se han presentado anteriormente pero se recuerda a continuación dichos ítems:

- Ítem 1: Indicar la profesión que se quiere hacer y el lugar dónde se quiere ejercer.
- Ítem 2: Precisar la posibilidad de ejercer la profesión elegida según el lugar
- Ítem 3: Asociar una necesidad humana a un entorno natural (ciudad, monte, campo, playa)
- Ítem 4: Hablar sobre las profesiones y sobre la relación de éstas con los lugares

La siguiente Tabla 9.13 describe la relación de los ODS y ODA integrados, en la fase de postlectura del cuento, con los diferentes ítems elaborados para su evaluación.

Tabla 9.13

Relación entre ítems, ODS y ODA integrados. Cuento Pepito et les métiers

ODS / ODA	Ítems de evaluación
ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico	
<i>ODA socioemocional 1:</i> El/la alumno/a es capaz de discutir críticamente los modelos económicos y las visiones de futuro de la economía y la sociedad, y de hablar de estos en esferas públicas.	4
<i>ODA socioemocional 4:</i> El/la alumno/a es capaz de identificar sus derechos individuales y clarificar sus necesidades y valores en relación al trabajo.	2

ODA socioemocional 5: El/la alumno/a es capaz de idear una visión y planes para su vida económica personal de acuerdo con un análisis de sus competencias y contextos.	1, 2
ODS 9: Industria, innovación e infraestructuras	
ODA conductual 2: El/la alumno/a es capaz de evaluar distintas formas de industrialización y comparar su resiliencia.	2
ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles	
ODA cognitivo 1: El/la alumno/a comprende las necesidades humanas físicas, sociales y psicológicas básicas, y es capaz de identificar cómo estas necesidades se abordan actualmente en sus propios asentamientos físicos urbanos, periurbanos y rurales.	3, 4

Ítem 1. Indicar la profesión que se quiere hacer y el lugar dónde se quiere ejercer

La siguiente Tabla 9.14 muestra los resultados relativos al ítem 1. Se plasma en ella las profesiones que los alumnos quieren ejercer de mayores y el lugar en el que desean trabajar. Se indican en una misma fila las profesiones que se han estipulado junto con el lugar deseado por el alumno para realizar su actividad.

Tabla 9.14

Resultados ODS, ítem 1. Cuento Pepito et les métiers

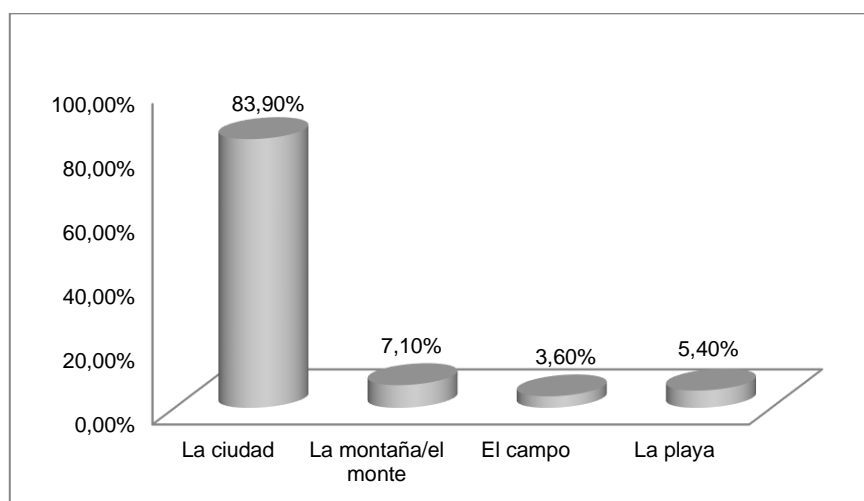
Lugar elegido para trabajar	Número de respuestas	Profesión elegida
1.1. La ciudad	47	avocat(e) (x6), médecin (x5), architecte (x4), policier (x4), professeur (x4), informaticien (x3), décorateur d'intérieur (x2), psychiatre (x2), ne sait pas (x2), chirurgien, athlète, <i>photographe</i> , gynécologue, criminologue, archéologue, entrepreneur, notaire, actrice, basketteur, assistant économique, cuisinière, <i>triathlète</i> , dessinateur, vétérinaire.
1.2. La montaña/el monte	4	<i>Photographe</i> , NASA, avocat, <i>triathlète</i> ,
1.3. El campo	2	<i>Photographe</i> , <i>triathlète</i>
1.4. La playa	3	<i>Photographe</i> , secouriste, <i>triathlète</i>

En total, son 56 las respuestas contabilizadas entre los 50 alumnos. En efecto, se han señalado las profesiones “photographe” y “triathlète” en cursiva en la tabla, ya que los dos alumnos han señalado la ciudad, la montaña/el monte, el campo, así como la playa entre los lugares en los que desean trabajar. Los demás han indicado un solo sitio. Dos alumnos han escrito que no saben qué profesión quieren ejercer de mayor, pero han indicado que desean trabajar en la ciudad.

Teniendo en cuenta las 56 respuestas aportadas, el porcentaje de las respuestas de los alumnos para cada entorno se ve reflejado en la Figura 9.15.

Figura 9.15

Resultados ODS, ítem 1. Cuento Pepito et les métiers



Eligiendo una profesión para cuando sean mayores, así como un lugar en el que ejercerla, los alumnos han planeado una visión de futuro que han contextualizado (ODA socioemocional 5 del ODS 8). Con más del ochenta por ciento de las respuestas, la gran mayoría de los alumnos indican que desean trabajar en la ciudad, seguido de la montaña/el monte. Los sitios que menos atraen al alumnado para ejercer su profesión son la playa y el campo.

Ítem 2. Precisar la posibilidad de ejercer la profesión elegida según el lugar

La siguiente Tabla 9.15 muestra los resultados relacionados con el ítem 2.

Tabla 9.15

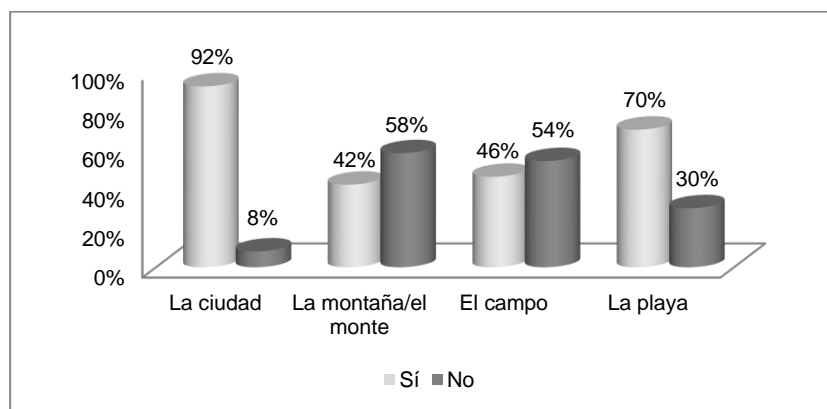
Resultados ODS, ítem 2. Cuento Pepito et les métiers

Subítems	Valoración	
	Sí	No
2.1. La ciudad	46	4
2.2. La montaña/el monte	21	29
2.3. El campo	23	27
2.4. La playa	35	15

Todos los alumnos eligieron una de las dos opciones posibles (sí o no) para indicar si cada uno de los lugares propuestos permitía el ejercicio de las funciones del trabajo elegido por cada uno de ellos. Cabe señalar que los cincuenta alumnos seleccionaron una respuesta para cada lugar, incluso los dos alumnos que mencionaron que no sabían qué profesión ejercer más tarde. Uno de ellos respondió “sí” a la posibilidad de ejercer en todos los lugares, y otro “sí” en la ciudad y “no” en los demás sitios. Estas respuestas, a pesar de no tener ninguna profesión asociada, se han tenido en cuenta. De hecho, más que la relación entre la profesión elegida y las respuestas dadas en este momento, el interés reside en el pensamiento y la reflexión que conduce a elegir una respuesta u otra. Además, la selección de los alumnos es subjetiva, tal y como lo destacan las opciones señaladas, que no siempre coinciden, de alumnos han elegido una misma profesión. Al respecto, las dos propuestas relacionadas con la profesión de “psychiatre” difieren en cuanto a la posibilidad de ejercer en el campo, ya que uno de los alumnos piensa que sí y el otro que no. La siguiente Figura 9.16 plasma los porcentajes correspondientes a las respuestas de los alumnos.

Figura 9.16

Resultados ODS, ítem 2. Cuento Pepito et les métiers



La gran mayoría de los alumnos opina que su profesión se puede ejercer en la ciudad. Este dato coincide con el sitio en el que desean trabajar (ítem 1), que igualmente ha obtenido el porcentaje más alto. Una mayoría de ellos, en menor medida, piensa también que la profesión que han elegido se puede practicar en la playa. En cuanto a la montaña/el monte y el campo, menos de la mitad de los alumnos piensan en la adecuación del sitio para trabajar.

Los alumnos han señalado la posibilidad o no de ejercer, más adelante, la profesión de su elección en los diferentes lugares (ODA socioemocional 5 del ODS 8). Asimismo, la reflexión que les ha llevado a inclinarse por una respuesta u otra les ha permitido pensar en las necesidades y valores en relación al trabajo (ODA socioemocional 4 del ODS 8), y han evaluado la adecuación de un sitio para poder realizar una actividad (ODA conductual 2 del ODS 9).

Ítem 3. Asociar una necesidad humana a un entorno natural (ciudad, monte, campo, playa)

Mediante este ítem, se estudian las respuestas de los alumnos en cuanto al sitio ideal, según ellos, para vivir, trabajar, y viajar/estar de vacaciones.

La siguiente Tabla 9.16 recoge las respuestas señaladas por el alumnado.

Tabla 9.16

Resultados ODS, ítem 3. Cuento Pepito et les métiers

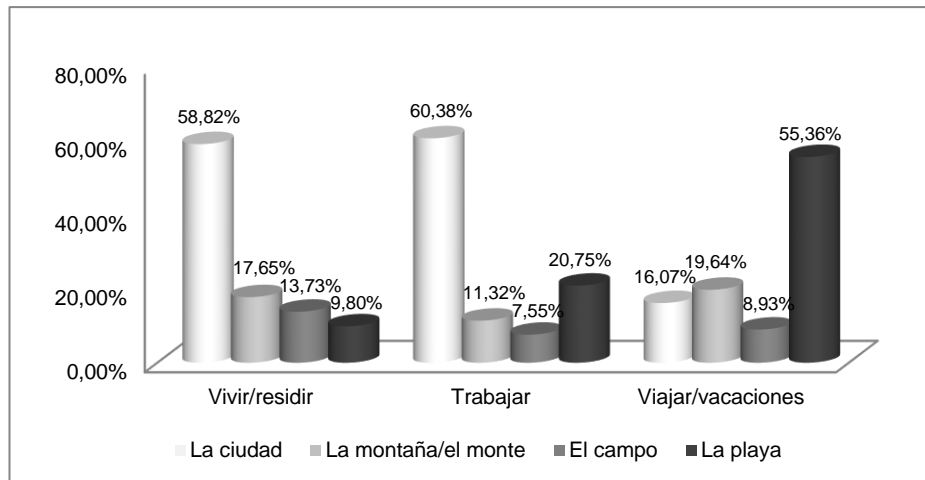
	La ciudad	La montaña/el monte	El campo	La playa
3.1. Vivir/residir	30	9	7	5
3.2. Trabajar	32	6	4	11
3.3. Viajar/estar de vacaciones	9	11	5	31

Los alumnos han completado libremente la tabla según sus opiniones, y algunos de ellos han optado por señalar más de un lugar para cada necesidad propuesta.

Por lo tanto, la expresión en porcentaje de sus respuestas relativas a vivir/residir, trabajar y viajar/estar de vacaciones, se ha realizado según el número total de respuestas dadas por el alumnado (Figura 9.17).

Figura 9.17

Resultados ODS, ítem 3. Cuento Pepito et les métiers



Para más de la mitad de los alumnos, el mejor sitio para vivir es la ciudad frente a la playa, por lo que los alumnos indicaron que el lugar menos adecuado para residir. También, los alumnos piensan, mayoritariamente, que la ciudad es el lugar ideal para trabajar, cuando menos de uno de cada diez estima que es el campo. Por último, un poco más de la mitad de los alumnos colocan la playa como mejor espacio para viajar o irse de vacaciones. El lugar menos valorado para viajar ha sido el campo.

Los alumnos, por medio de su valoración, han relacionado las necesidades humanas que son vivir, trabajar e ir de vacaciones con lugares y espacios que les son conocidos (ODA cognitivo 1 del ODS 11)

Ítem 4. Hablar sobre las profesiones y sobre la relación de estas con los lugares

Las preguntas formuladas al grupo clase fueron:

- Tous les métiers existent en ville, à la campagne, à la montagne et à la plage? Donne des exemples.
- Tu penses qu'il y a des métiers qui ne sont pas importants? Et des métiers indispensables? Donne des exemples.
- Tu connais des professions nouvelles (qui existent depuis peu de temps)?
- Que penses-tu des métiers de *youtuber* ou d'*instagramer*?

- Quand tu es en vacances / en voyage, qui travaille pour organiser des activités? Pour dormir? Pour manger? Donne des exemples de métiers.

La profesora reformuló la primera pregunta, y pidió a los alumnos que dieran ejemplos de profesiones que se pueden ejercer en cada uno de los lugares. En el caso de la ciudad, mencionaron, entre otros, “avocat”, “architecte”, “médecin”, y “policier”. Las respuestas aportadas por los alumnos fueron pertinentes para todos los lugares. La profesora preguntó a continuación si todos los trabajos que habían mencionado anteriormente se podían ejercer en todos los sitios. Un alumno voluntario reaccionó y respondió que el “secouriste” solo podía ejercer en la playa. Reflexionó cuando la profesora le preguntó si también se podía ejercer en una piscina.

En cuanto a la importancia y la necesidad de las profesiones, ningún alumno dijo que conocía un trabajo que no era importante. Las profesiones necesarias mencionadas fueron relacionadas con la salud, ya que se respondió “médecin” y “chirurgien”. Al preguntar por otras profesiones necesarias, también se respondió que todas tenían su importancia.

Según los alumnos, la nueva profesión fue “reality”. Tras preguntar su opinión respecto a los “youtuber” e “instagramer”, los alumnos dieron el nombre de algunos de ellos, como Ibai, el Rubius o Dulceida. Las opiniones fueron divididas ya que algunos tenían una opinión positiva al respecto (se dijeron “drôle”, “amusant”), y otras negativas (“inutile”).

Por último, los alumnos relacionaron profesiones a sus vacaciones con conceptos tales como “hôtel”, “restaurant”, “camping”, “piscine”, “secouriste”, “marchand de glace”, o “magasins”.

A través de estas preguntas, los alumnos han debatido sobre la importancia de los trabajos y reflexionado en cuanto a la presencia o no de todas las profesiones en distintos lugares (ODA cognitivo 1 del ODS 11). Además, han discutido las profesiones de *youtuber* e *instagramer*, y se han concienciado sobre los trabajos que se realizan durante sus vacaciones (ODA socioemocional 1 del ODS 8)

9.3. Cuento 3

Los resultados, que se exponen a continuación, reflejan los datos obtenidos en la redacción de un cuento por parte de los alumnos, en base a los diferentes criterios de análisis siguientes:

- Estrategias básicas para producir un texto escrito
- Léxico
- Corrección gramatical
- Coherencia / cohesión

Estrategias básicas para producir un texto escrito

Los textos propuestos por los alumnos tienen relación con las imágenes propuestas, menos un alumno que escribe el mismo texto en dos páginas diferentes. Contrariamente a los alumnos de Etapa de Primaria, muchos de ellos no se limitaron a describir las imágenes y procuraron elaborar una historia. Numerosos títulos fueron propuestos, entre los cuales “Una journée avec Pepito”, “La vie de Pepito”, “Le meilleur jour de ma vie”, “Ma routine”, “Le journal de Pepito”, “Pepito déteste le sport”, “Le week-end de Pepito”. Muchos de los alumnos han insertado, con las opciones del programa *Book Creator*, imágenes o textos con la opción “lápiz”, para completar la plantilla propuesta inicialmente.

La gran mayoría de los alumnos optaron por redactar su cuento en tercera persona del singular, aunque uno de ellos alternó primera y tercera persona, y otro alumno empleó varios sujetos diferentes. Cabe señalar que un alumno cambió el nombre del personaje que llamó “Juanito”. También se ha observado que un alumno no realizó ninguna producción. La producción de este alumno se ha valorado como *insuficiente*, 48 producciones como *excelente*, y una como *muy bien*.

Léxico

Se ha observado que, de manera general, el repertorio de vocabulario del alumnado fue amplio y variado. De hecho, muchos de ellos emplearon palabras distintas para describir su idea sobre una misma imagen. Es el caso de las personas que bailan en la última ilustración, a las que los alumnos presentaron como “mes

amis”, “mes voisins”, o “mon coach”. Por otra parte, se han empleado expresiones y palabras de un nivel supuestamente superior al de los alumnos tales como “se rendre” como sinónimo de “aller” o “avoirhâte de”, equivalente de “tener prisa por/tener ganas de”.

Sin embargo, se han detectado algunos errores relacionados con el empleo del vocabulario y su corrección ortográfica. Un alumno escribió una frase en español (“Pepito está comiendo”). Se han observado varios errores puntuales como “je m’apelle” en vez de “je m’appelle”, “anvie” en lugar de “envie”, y algunos términos incorrectos, influenciados por la lengua materna como “primière” en vez de “première” o “les debes” por “les devoirs”, o con letras permutadas (“ganger” por “gagner”). También, se ha observado que algunas palabras que aparecían en los dos cuentos anteriores no fueron escritas adecuadamente, como “matematiques” por “mathématiques” o “nauges” por “nuages”. Para valorar el criterio, se ha tenido en cuenta la variedad y el buen uso del léxico empleado, así como la corrección ortográfica.

En este criterio, un total de 38 producciones han sido valoradas como *excelente*, 10 como *muy bien*, 1 *bien*, y 1 como *insuficiente*.

Corrección gramatical

En cuanto a estructuras gramaticales empleadas en las producciones, nos ha resultado llamativo observar que muchas de ellas contenían estructuras elaboradas y complejas. Se han detectado formulaciones en gerundio (“Pepito étudie en pensantau sport”), en futuro próximo (“il va manger de la dinde”, “il va pleuvoir”), y verbos conjugados en tiempos del pasado (“Pepito étudiait quand il a voulu jouer”, “Pepito s’est bien amusé”, “C’était du poulet”). El nivel de las expresiones y de las formulaciones correspondieron, en general, al nivel que se espera de los alumnos e incluso lo superaron. Sin embargo, se han detectado varios errores a lo largo de las producciones propuestas.

En efecto, algunos verbos se quedaron sin conjugar (“je faire de l’athlétisme”, “je faire mes devoirs”, “Salut être Pepito” o “Pepito aller à une fête”) y se han observado también algunas oraciones sin verbo (“ilsoif”) o con la omisión del sujeto (“Pepito est

triste parce que veut faire su sport”). Además, se han detectado errores de concordancia en género y en número (“mon plat préférée”, “mon amies”). También se han observado errores en la expresión de la hora, en influenciado por la lengua materna, con la preposición “et” entre las horas y los minutos (“à 12h et 20), bien con una formulación errónea, como en “ce sont les douze heure et vinght”, en lugar de “il est midi vingt”, o “A le 17 heures” por “À 17 heures”. Se han hallado igualmente algunos fallos relacionados con las preposiciones (“venu à manger”) o con la expresión del tiempo (“il y a de soleil, des nuages et vent”).

En definitiva, son 19 las producciones valoradas como *excelente*, 18 como *muy bien*, 12 como *bien*, 1 como *regular* y 1 como *insuficiente*.

Coherencia / cohesión

Los conectores empleados fueron variados. Se encontraron en las producciones expresiones como “puis”, “avec”, “mais”, “pendant que”, “parce que”, “pour+infinitif”, “comme”, “après”, “car”, “alors”, y “soudain”, muchas veces bien utilizadas.

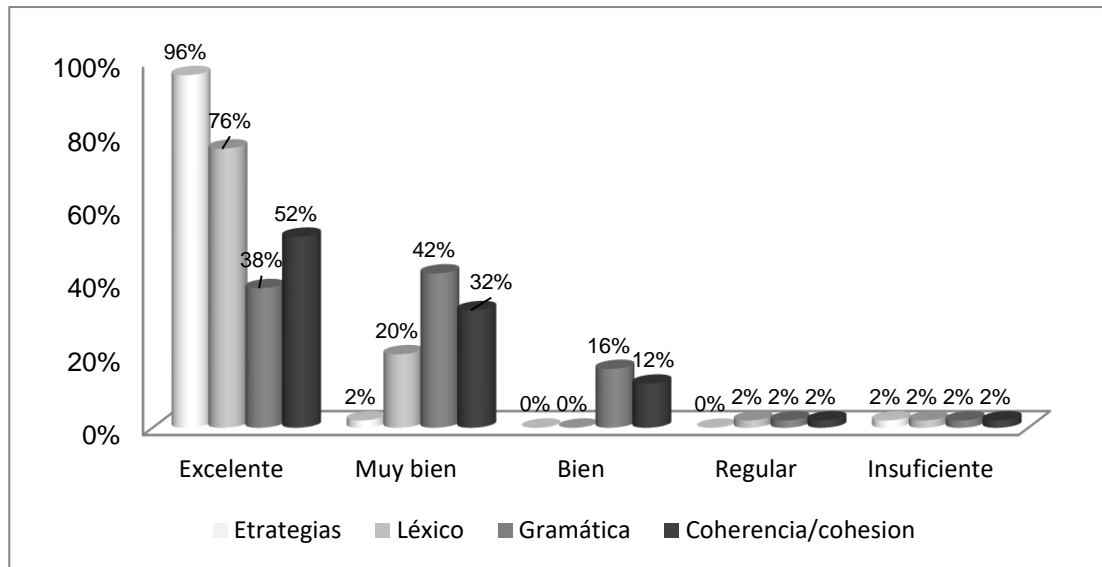
Las incoherencias, que se han detectado, no están relacionadas con la ausencia de conectores o su empleo erróneo, sino con la elaboración de algunas oraciones. Algunas de ellas no se separan adecuadamente, como en “Pepito est avec ses amis dans la forêt ils organisent une fête”. Además, se han detectado formulaciones incorrectas que alteran la transmisión del mensaje, difícilmente comprensible, tales como “A 17h ce faire les devoirs avec mois école et ce être penser jouer à le football” o “Pepito avec son amis ce danse et chante avec la forêt et dans la nuit jouer le piano”. Por otra parte, otro alumno alterna distintos sujetos, que provoca incoherencias en el discurso (“Pepito oublie les choses et pendant que tu manges il se lève de manger”).

Son, en total, 26 producciones valoradas como *excelente*, 12 como *excelente*, 16 como *muy bien*, 6 como *bien*, 1 como *regular* y 1 como *insuficiente*.

La siguiente Figura 9.18 muestra los resultados obtenidos para cada uno de los criterios.

Figura 9.18

Resultados criterios Cuento 3. Primero de ESO



El criterio correspondiente a las estrategias básicas fue el que más producciones con valoraciones *excelente* obtuvo, mientras que todos los criterios fueron evaluados como insuficientes por el 2% de las producciones.

CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

Une suite de petites volontés

fait un gros résultat.

Charles Beaudelaire

INTRODUCCIÓN

En este décimo y último capítulo, se recopilan las conclusiones de nuestra investigación. Se presentan las mismas en relación con los diferentes objetivos principales, específicos, y concretos, planteados al inicio del marco metodológico de este trabajo. Asimismo, se finaliza este capítulo con unas reflexiones y consideraciones finales, y se presentan propuestas de futuras líneas de investigación.

La consecución de los objetivos generales que planteamos en esta investigación está estrechamente vinculada a la consecución de los objetivos específicos y concretos. Es el motivo por el cual se presentan a continuación, las conclusiones de los objetivos específicos en un primer momento, y las conclusiones relacionadas con los objetivos concretos, en un segundo momento. Se finaliza con las conclusiones de los objetivos generales, las cuales confirman las hipótesis de investigación que emitimos al inicio del estudio.

En este primer apartado, se presentan las conclusiones en relación con los objetivos específicos y concretos que se plantearon.

10.1. CONCLUSIONES DE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS

10.1.1. Conclusiones del Objetivo específico 1

A continuación, se presentan las conclusiones del objetivo específico 1 que planteamos.

Objetivo específico 1: *Elaborar un material didáctico, basado en el cuento de nueva creación, que estimule la educación para el desarrollo sostenible en el área de francés, lengua extranjera, destinado a un alumnado de quinto y sexto curso de Educación Primaria y primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.*

Todos los cuentos, así como las fichas de trabajo, que componen el material didáctico, son originales y de elaboración propia. Han sido especialmente ideados, concebidos y diseñados en función de los objetivos de la investigación. En efecto, el material elaborado estimuló la Educación para el Desarrollo Sostenible en el marco actual de los Objetivos de Desarrollo Sostenible contemplados por la Agenda 2030. El documento *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*, publicado por la UNESCO en 2017, ofrece pautas metodológicas que hemos empleado para diseñar el material. Los cuentos fueron elaborados para un alumnado de quinto curso de Educación Primaria, sexto curso de Educación Primaria, y primer curso de ESO. Para tal fin, se elaboraron un total de seis cuentos, dos para cada curso, junto con sus fichas de actividades. Además, se preparó para cada curso una secuencia de ilustraciones para que el alumnado pudiera escribir su propio cuento.

Para la creación del material, hemos prestado especial atención a aspectos tanto de forma como de fondo. Se ha cuidado la forma, elaborando los cuentos con un programa de diseño que nos permitiese ofrecer a los alumnos un documento de trabajo cuya estética fuese atractiva y motivadora. En cuanto a los contenidos de los cuentos, los hemos adaptado al nivel inicial de los alumnos y en función de los objetivos concretos planteados. Por ello, se ha tenido en cuenta la futura aplicación del material en las aulas en el momento de concebir su elaboración. Asimismo, la elaboración del material fue llevada a cabo teniendo en cuenta la programación inicial

de los docentes que aceptaron llevar a la práctica nuestro modelo didáctico con sus alumnos. Los documentos que sustentan curricularmente nuestra propuesta didáctica son, tanto los currículos educativos establecidos por la LOMCE (2013), para cada uno de los cursos, como los elementos recomendados por la UNESCO para llevar a la práctica una propuesta integrada y basada en la Educación para el Desarrollo Sostenible. De la misma manera que se ha considerado el nivel de lengua francesa del alumnado en cada curso, también hemos adaptado la cantidad de ODA según el curso.

Esto último nos lleva a las conclusiones relacionadas con el segundo de nuestros objetivos específicos.

10.1.2. Conclusiones del Objetivo específico 2

A continuación, se presentan las conclusiones del objetivo específico 2 planteado.

Objetivo específico 2: *Establecer relaciones entre el material didáctico diseñado para el aprendizaje del francés, lengua extranjera, con el currículum y la educación para el desarrollo sostenible.*

Los documentos a los que se ha recurrido para relacionar curricularmente nuestro modelo didáctico fueron, por una parte, los currículos establecidos en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia para cada curso y, por otra parte, los elementos curriculares establecidos por la UNESCO para la Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible, a saber:

- Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de Aprendizaje.*

Las relaciones curriculares establecidas con las leyes educativas, vigentes en el momento de la elaboración y aplicación del modelo, se han realizado en base a los elementos propios a cada etapa (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria) como los Objetivos de Etapa y las Competencias Clave. Además, se han expuesto en el mismo capítulo las relaciones curriculares relacionadas con los contenidos propios al campo que nos atañe: francés, segunda lengua extranjera.

Igualmente, la competencia cultural, que se ha detallado en el Marco teórico-conceptual, no se ha relegado en un segundo plano y se ha evidenciado su desarrollo mediante el material elaborado.

En cuanto a la Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible, se han establecido relaciones con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y sus Objetivos de Aprendizaje, así como con las Competencias clave para la sostenibilidad; todos descritos en el documento de la UNESCO anteriormente mencionado. La UNESCO establece ocho competencias claves, y se indica cuáles de ellas se desarrollan en cada cuento. En lo que a Objetivos de aprendizaje de los ODS se refiere, la UNESCO plantea una serie de 15 objetivos específicos para cada ODS, divididos en tres dominios: cognitivo, socioemocional y conductual. Hemos seleccionado algunos de esos Objetivos de aprendizaje, que hemos integrado en nuestra propuesta. La elección de estos ha sido motivada por los temas de los cuentos con la finalidad de asegurar la coherencia del material.

10.1.3. Conclusiones del Objetivo específico 3

A continuación, se presentan las conclusiones relativas a los elementos relacionado con nuestro tercer objetivo específico.

Objetivo específico 3: *Llevar a la práctica el modelo didáctico basado en el cuento, de nueva creación, para favorecer el aprendizaje del francés, lengua extranjera, y la Educación para el Desarrollo Sostenible, en quinto y sexto curso de Educación Primaria y primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.*

El modelo elaborado se llevó a la práctica en clase de francés, lengua extranjera, de Educación Primaria (quinto curso y sexto curso) así como de Educación Secundaria Obligatoria (primer curso), durante el curso académico 2021-2021. Participaron en total 136 alumnos, sumando los alumnos de las dos clases que formaron parte de la investigación en cada curso.

El modelo elaborado se llevó a la práctica en cada uno de los cursos, en tres aplicaciones a lo largo del curso, una al final de cada trimestre. Los cuentos elaborados no presentaban novedades para el alumno en cuanto a contenidos en lengua francesa, sino que se adaptaron, para facilitar su implementación en clase, a los contenidos trabajados durante las sesiones anteriores a su aplicación. Para favorecer el aprendizaje del francés, lengua extranjera, así como la integración de la Educación para el Desarrollo Sostenible, los procedimientos metodológicos empleados en la puesta en práctica de los tres cuentos fueron los mismos en los tres cursos. La aplicación del primer cuento se realizó en diciembre del año 2020, la del segundo cuento en marzo del 2021, y la del tercero en junio del 2021. A continuación, se presentan las fases metodológicas de la aplicación de cada uno de esos cuentos:

- Cuento 1 y cuento 2:
 - Fase de prelectura, con actividades previas a la lectura del cuento relacionadas con la presentación del personaje principal (cuento 1) o de activación de los conocimientos previos en relación con los contenidos integrados en los cuentos (cuento 2)
 - Fase de lectura, en la que se expuso el cuento y se realizaron actividades relacionadas con los contenidos en lengua francesa de este
 - Fase de postlectura, durante la cual se utilizaron los contenidos en lengua francesa trabajados para la realización de actividades relacionadas con la sostenibilidad
- Cuento 3:
 - Redacción por parte de los alumnos de su propio cuento en formato digital, con el programa *Book Creator*, a partir de una secuencia de ilustraciones sugeridas

A continuación, se presentan las conclusiones relativas al cuarto objetivo específico que planteamos.

10.1.4. Conclusiones del Objetivo específico 4

A continuación, se presentan las conclusiones relativas a los elementos relacionado con nuestro cuarto objetivo específico.

Objetivo específico 4: *Evaluar la aplicación didáctica llevada a cabo para favorecer el aprendizaje del francés, lengua extranjera, y la Educación para el Desarrollo Sostenible, en quinto y sexto curso de Educación Primaria y en primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.*

La evaluación del modelo didáctico empezó a llevarse a cabo en el mismo momento de la elaboración del material. En efecto, para evaluar el material didáctico, se concibieron junto con la elaboración de los cuentos y sus fichas de actividades, instrumentos de evaluación “ad hoc”, en consonancia con los contenidos trabajados y los objetivos perseguidos.

Se evaluaron, por un lado, componentes relacionados con los contenidos en francés, segunda lengua extranjera, y, por otro lado, los relacionados con la sostenibilidad. Para tal fin, se han elaborado fichas y rúbricas que evalúan la consecución de ítems que hemos redactado.

Los ítems relacionados con la lengua francesa corresponden a cada elemento de respuesta escrita proporcionada por el alumnado. Cada uno de esos ítems se relacionó con los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables establecidos en los diferentes bloques de contenidos establecidos por el currículo para cada curso. En el caso de las dos primeras aplicaciones, se agruparon los ítems por bloques de contenidos (comprensión oral, producción oral, comprensión escrita, producción escrita) y por fase metodológica (prelectura, lectura y postlectura), de tal manera que se pudiesen expresar los resultados por bloque de contenidos y por fase. En cuanto al tercer cuento, ideado por los alumnos, se redactaron unos indicadores

relacionados con el bloque de contenidos 4: producción escrita, tanto con criterios de evaluación como con estándares de aprendizaje evaluables.

Los ítems y subítems redactados para la evaluación de la sostenibilidad se relacionaron con la consecución de los objetivos de aprendizaje de los ODS integrados en las fases de postlectura de las dos primeras aplicaciones de cada curso. Se elaboraron fichas para cada cuento con el fin de obtener datos para su posterior análisis.

La evaluación de la aplicación del modelo didáctico nos proporcionó los resultados que nos llevan a las conclusiones de los objetivos concretos, que se presentan a continuación.

10.2. CONCLUSIONES DE LOS OBJETIVOS CONCRETOS

10.2.1. Conclusiones del Objetivo concreto 1

Objetivo concreto 1: *Estimular la comprensión oral en el aprendizaje de francés, lengua extranjera, de los alumnos de quinto y sexto curso de Educación Primaria y del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.*

El discurso del docente en lengua extranjera hace que la comprensión oral sea una destreza que se trabaje en todas las clases de francés. En el modelo didáctico diseñado, se ha evaluado mediante el resultado de actividades elaboradas en las 2 primeras aplicaciones de cada curso, cuyos resultados nos indicaron que los ítems relacionados con la comprensión oral conseguidos por los alumnos alcanzaron:

- En quinto de Educación Primaria:

Cuento 1: 93,3%

Cuento 2: 98,67%

- En sexto de Educación Primaria:

Cuento 1: 90,83%

Cuento 2: 95%

- En Primero de Educación Secundaria Obligatoria

Cuento 1: 98%

Cuento 2: 92%

Nos propusimos estimular la comprensión oral en el aprendizaje del francés, lengua extranjera, y los resultados fueron bastante buenos. Se puede apreciar que en todas las aplicaciones, los ítems acertados relacionados con la comprensión oral superan el 90% del total de las respuestas estudiadas. Por otra parte, hubo una mejora de los resultados con esta destreza entre la primera aplicación, tanto en el quinto curso de Educación Primaria como en el sexto curso de Educación Primaria. En cuanto a los resultados obtenidos en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, se distinguió un leve retroceso en los aciertos relativos a la comprensión oral.

Al contemplar la etapa de Primaria, por una parte, y la de Educación Secundaria Obligatoria por otra, observamos que los ítems conseguidos relativos a la comprensión oral fueron más numerosos para el primer curso de la ESO, que para el quinto y sexto curso de Primaria juntos, con una diferencia de algo menos de dos puntos porcentuales.

10.2.2. Conclusiones del Objetivo concreto 2

Objetivo concreto 2: *Fomentar la producción oral en el aprendizaje de francés, lengua extranjera, en los alumnos de quinto y sexto curso de Educación Primaria y del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.*

La producción oral se fomentó igualmente en las dos primeras aplicaciones de cada curso. Sin embargo, factores como el tiempo del que disponíamos para llevar a cabo cada aplicación, así como la situación sanitaria impuesta por la COVID-19, no nos permitieron obtener datos por parte de los alumnos de forma individualizada. La

falta de tiempo, y las medidas de “vuelta a la normalidad” implantadas en los centros educativos en el momento de la aplicación de nuestro modelo didáctico, imposibilitaron la realización de actividades de producción oral evaluadas de forma individualizada. Así, pues, si bien no hemos podido sacar conclusiones a partir de resultados estadísticos, la producción oral se fomentó mediante actividades diseñadas para los grupos clase.

10.2.3. Conclusiones del Objetivo concreto 3

Objetivo concreto 3: *Impulsar la comprensión escrita en el aprendizaje de francés, lengua extranjera, en los alumnos de quinto y sexto curso de Educación Primaria y del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.*

En el modelo didáctico diseñado, se ha evaluado la comprensión escrita mediante actividades elaboradas en las dos primeras aplicaciones de cada curso, cuyos resultados nos indicaron que los ítems relacionados con la esta destreza conseguidos por los alumnos alcanzaron:

- En quinto de Educación Primaria:

Cuento 1: 87,07%

Cuento 2: 97,63%

- En sexto de Educación Primaria:

Cuento 1: 100%

Cuento 2: 93,33%

- En Primero de Educación Secundaria Obligatoria

Cuento 1: 96,61%

Cuento 2: 94,76%

Se incrementó la comprensión escrita en el aprendizaje de francés, lengua extranjera, a través de los dos primeros cuentos aplicados, cuyos resultados fueron igualmente muy buenos. El cuento con mayor porcentaje de ítems conseguidos ha sido el primer cuento destinado a los alumnos de sexto de Educación Primaria, con todas las respuestas del alumnado acertadas. El cuento que menos ítems conseguidos ha obtenido fue el primer cuento de quinto de Educación Primaria, que roza, sin llegar a alcanzarlas, las nueve respuestas correctas de cada diez estudiadas. Los resultados, en cuanto a ítems acertados relacionados con la comprensión escrita, mejoraron entre la aplicación del primer cuento y del segundo. Sin embargo, entre una aplicación y otra, se produjo un ligero desmejoramiento tanto en sexto curso de Primaria como en Primero de ESO.

Aunque la diferencia entre los alumnos de una etapa y de otra es mínima (algo más de un punto porcentual), la suma total de todas las respuestas relativas a la comprensión escrita refleja que esta destreza obtuvo mejores resultados en los cuentos destinados a los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria que en los de Educación Primaria.

10.2.4. Conclusiones del Objetivo concreto 4

Objetivo concreto 4: *Potenciar la producción escrita en el aprendizaje de francés, lengua extranjera, en los alumnos de quinto y sexto curso de Educación Primaria y del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.*

Los resultados relativos a la producción escrita se obtuvieron, para cada curso, a través de las tres aplicaciones del modelo didáctico diseñado.

La consecución de los ítems de las dos primeras aplicaciones alcanzó:

- En quinto de Educación Primaria:

Cuento 1: 94,27%

Cuento 2: 91,75%

- En sexto de Educación Primaria:

Cuento 1: 92,86%

Cuento 2: 91,11%

- En Primero de Educación Secundaria Obligatoria

Cuento 1: 92,54%

Cuento 2: 89,42%

Se potenció la producción escrita en las tres aplicaciones del modelo didáctico. Considerando las dos primeras aplicaciones de cada curso, se observó que el cuento que mayor número de respuestas correctas obtuvo fue el primero aplicado en quinto de Educación Primaria, y el que menos, fue el segundo cuento aplicado en primero de Educación Primaria.

Igualmente, se puede constatar en los tres cursos que, entre la primera y segunda aplicación, se manifestó una pequeña baja del número de respuestas acertadas relacionadas con la producción escrita.

Con algo más de un punto porcentual de diferencia, esta destreza, en el conjunto de las dos primeras aplicaciones, obtuvo un mayor número de aciertos en las respuestas en la etapa de Primaria que en la de Educación Secundaria Obligatoria.

La tercera aplicación requirió el uso del programa *Book Creator* por parte de los alumnos. Los resultados obtenidos en la valoración de los indicadores evaluados demuestran que, no solo se potenció la producción escrita, sino que una amplia mayoría del alumnado llegó a alcanzar el nivel esperado en cada curso.

10.2.5. Conclusiones del Objetivo concreto 5

Objetivo concreto 5: *Promover el uso de las TIC en los alumnos de francés, lengua extranjera, de quinto y sexto curso de Educación Primaria y del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.*

Las TIC se usaron en la elaboración del material didáctico, pero en lo que a uso de las TIC por parte del alumnado se refiere, se promovió en la tercera aplicación de cada curso. La presentación del cuento redactado por los alumnos se hizo digitalmente, mediante la plataforma *Book Creator*. La sencillez de su interfaz permitió que, tanto los docentes como los alumnos, se hicieran con las opciones de edición ofrecidas. De esta manera, no sólo se promovió el uso de las TIC, sino que la propia plataforma permitió a los alumnos trabajar la producción escrita en lengua francesa desarrollando su creatividad.

10.2.6. Conclusiones del Objetivo concreto 6

Objetivo concreto 6: *Sensibilizar al alumnado de francés, lengua extranjera, de quinto y sexto curso de Educación Primaria y del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria en la Educación para el Desarrollo Sostenible, a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.*

La integración de los ODS en el modelo didáctico ofreció a los participantes una propuesta didáctica enfocada hacia la Educación para el Desarrollo Sostenible, dentro del marco relativo a la sostenibilidad más actual. El diseño didáctico permitió a los alumnos alcanzar objetivos de aprendizaje de los ODS establecidos por la UNESCO. No todos los objetivos de aprendizaje fueron integrados, sino una selección entre ellos de acuerdo con el tema del cuento propuesto en cada una de las dos primeras aplicaciones. El propósito de nuestro razonamiento no era convertir a los participantes en expertos en sostenibilidad, pero sí proponer un acercamiento hacia ella. En este sentido, creemos haber alcanzado este sexto objetivo concreto.

10.2.7. Conclusiones del Objetivo concreto 7

Objetivo concreto 7: *Fomentar en los alumnos de francés, lengua extranjera, de quinto y sexto curso de Educación Primaria y del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, las competencias clave para la sostenibilidad.*

De la misma manera que, dentro del aprendizaje del francés, lengua extranjera, las Competencias Clave del currículo de cada etapa educativa se han relacionado con los Objetivos de Etapa, hemos vinculado los ODS y sus correspondientes ODA con las Competencias Clave para la sostenibilidad. Cada cuento fomenta algunas de las ocho competencias clave descritas por la UNESCO, pero, en su conjunto, el material didáctico elaborado contempla el desarrollo de todas las competencias clave para la sostenibilidad.

En definitiva, las conclusiones aportadas en cada uno de los objetivos específicos y concretos nos llevan a destacar la consecución de los dos objetivos generales planteados en esta investigación.

Recordamos que el primero objetivo general planteado en esta investigación era:

1) Estimular el aprendizaje del francés, lengua extranjera, mediante el uso del cuento, de nueva creación, como recurso didáctico, en quinto y sexto curso de Educación Primaria y en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.

El modelo didáctico basado en el cuento, de nueva creación, diseñado, aplicado, y evaluado, estimuló el aprendizaje del francés, lengua extranjera, en quinto y sexto curso de Educación Primaria, así como en primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, en comprensión y producción oral, y en comprensión y producción escritas, correspondientes a los bloques de contenidos establecidos por los currículos. Además, fomentó el desarrollo de las competencias clave, de los diferentes componentes de la competencia cultural, así como de los objetivos de etapa.

El segundo de nuestros objetivos generales era:

2) Sensibilizar en aspectos del Desarrollo Sostenible en clase de francés, lengua extranjera, a los alumnos de quinto y sexto curso de Educación Primaria y del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, por medio del diseño, aplicación y evaluación de un modelo didáctico basado en el uso del cuento, de nueva creación.

En el modelo didáctico, se sensibilizó a los alumnos de cada curso en aspectos del Desarrollo Sostenible en las fases de postlectura de las dos primeras aplicaciones. En base a las recomendaciones metodológicas de la UNESCO para la Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible, integramos a nuestra propuesta didáctica, objetivos de aprendizaje de los ODS. Además, el modelo creado fomentó el desarrollo de las competencias clave para la sostenibilidad.

Asimismo, se confirman las dos hipótesis de investigación planteadas al inicio de nuestro trabajo, y podemos afirmar que:

- 1) El uso del cuento, de nueva creación, como recurso didáctico en quinto y sexto curso de Educación Primaria y en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria estimula el aprendizaje del francés, lengua extranjera.
- 2) A través de un modelo didáctico basado en el uso del cuento, de nueva creación, se puede sensibilizar en la Educación para el Desarrollo Sostenible en clase de francés, lengua extranjera, a los alumnos de quinto y sexto curso de Educación Primaria y del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.

10.3. Consideraciones finales y propuesta de mejora

Tras esta investigación, podemos afirmar que el aula de francés, lengua extranjera, es sin lugar a duda, un espacio idóneo para ofrecer propuestas didácticas innovadoras que fomenten la investigación, busquen la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Pese a la consecución de los objetivos principales y específicos que acabamos de describir, el diseño, la aplicación y la evaluación de nuestro modelo didáctico, basado en el cuento de nueva creación para la integración de la EDS en el aula de francés, lengua extranjera, nos ha ayudado a distinguir límites e imperfecciones. Estos nos llevan a plantear las propuestas de mejora siguientes:

- La primera propuesta de mejora que sugerimos está relacionada con el diseño del material didáctico. Los resultados obtenidos en los ítems 22 y 23 asociados al primer cuento destinado al alumnado de quinto curso de Educación Primaria, nos llevaron a pensar que las ilustraciones elegidas podían ser el propio causante de la confusión de los alumnos a la hora de realizar la actividad. La nitidez de la imagen en color puede no reflejarse en una fotocopia en blanco y negro. La elaboración de un material didáctico tiene que contemplar la posibilidad de poder explotarse tanto en color como en blanco y negro. Por otra parte, los límites que impusieron el tiempo y las medidas sanitarias nos impidieron evaluar individualmente a los alumnos. Opinamos que un modelo que contemple la producción oral de manera individualizada sería conveniente.
- La segunda propuesta de mejora se refiere a la evaluación del modelo didáctico. El análisis de las producciones de los alumnos es una posibilidad entre muchas de evaluar el modelo, un enfoque por el cual nos hemos decantado. Con el fin de triangular los resultados, creemos que sería interesante y valioso contemplar la evaluación desde otras técnicas y otros instrumentos de evaluación.

- En tercer lugar, hemos optado por trabajar con una muestra que nos permitiera verificar las hipótesis de nuestra investigación y comprobar la consecución de los objetivos planteados. Nuestro modelo se llevó a la práctica en seis aulas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia, en tres aplicaciones a lo largo de un curso escolar. Una propuesta de duración más larga y aplicada a un mayor número de participantes facilitaría datos positivos más fácilmente extrapolables.

- En cuarto lugar, ya se ha mencionado que los contenidos de enseñanza del modelo que se aplicó se adecuan a los elementos curriculares vigentes. Esta investigación se enmarca, entonces, en un contexto legislado por la LOMCE, con lo que una adaptación a la recién aprobada LOMLOE sería necesaria.

Por último, queremos mencionar, a modo de reflexión final, que pretendemos mantener una postura prudente en cuanto a los aportes de esta investigación. Creemos firmemente en la originalidad y en la innovación de nuestra propuesta que arroja luz sobre un modelo metodológico que propicia la Educación para el Desarrollo Sostenible en el área de francés, lengua extranjera. Sin embargo, somos conscientes que nuestra contribución es una primera piedra, un estado preliminar, que pretende abrir puertas hacia un modo nuevo y actual de enfocar nuestras propuestas didácticas con intención de brindar una formación integral a nuestros alumnos.

10.4. Propuestas de futuras líneas de investigación

En este apartado, debemos sugerir algunas líneas de investigación posibles, relacionadas con nuestro trabajo.

- En primer lugar, creemos que una posible futura línea de investigación relacionada con el estudio de los currículos educativos extranjeros, en cuanto a integración de la sostenibilidad, podrían facilitar la innovación en las propuestas metodológicas y didácticas que se llevan a cabo.

- En segundo lugar, el cuento ha sido elegido por sus características y el contexto de nuestra investigación como uno de los ejes constituyente de nuestro modelo. Pensamos que sería relevante e interesante llevar a cabo propuestas de investigaciones en el área de francés, lengua extranjera que incluyan la Educación para el Desarrollo Sostenible a través de otros géneros literarios y diferentes soportes.

- En tercer lugar, creemos también que se podrían abrir líneas de investigación que fomenten la Educación para el Desarrollo Sostenible de forma interdisciplinaria. El cuento, como género literario con especificidades narrativas, podría promover el trabajo de los contenidos de los currículos relacionados con el francés, lengua extranjera y de lengua castellana.

- La última sugerencia de posible investigación se basa en una proyección. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que enmarcan nuestro trabajo, tienen como fecha final el año 2030. Suponemos que el balance realizado, entonces, dará lugar a una nueva hoja de ruta para seguir avanzando en la construcción de un mundo más sostenible, la cual ofrecerá nuevas pautas y nuevos enfoques que podríamos incluir en las propuestas didácticas de las diferentes disciplinas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J. M., & Heidmann, U. (2004). Des genres à la généricité. L'exemple des contes (Perrault et les Grimm). *Langages*, 1, 62-72.
- Águilar Durán, L. A. (2015). Conductismo radical de BF Skinner: Coordenadas Ontoepistemológicas y visión del ser humano. *CONHISREMI, Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, 14(2), 1-49.
- Aguirre Romero, J. M. (2003). Por qué, cómo y para qué: una (breve, modesta y particular) Teoría General del Cuento. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 25, 1-12.
- Aína Maurel, P. (2012). *Teorías sobre el cuento folclórico. Historia e interpretación*. Institución «Fernando el Católico».
- Alberca Serrano, M. (1985). Aproximación didáctica al cuento moderno. *Cauce*, 8, 205-215.
- Aller Vázquez, M. (2003). *Cuentos populares, lengua y escuela*. Ministerio de Educación.
- Altamirano Galván, S. G. (2020). La investigación acción: un reto para el docente en su práctica educativa. *Presencia Universitaria*, 8(15), 6-15.
- Amérigo, M., Aragonés, J. I., Sevillano, V., & Cortés, B. (2005). La estructura de las creencias sobre la problemática medioambiental. *Psicothema*, 17(2), 257-262.
- Anderson Imbert, E. (1979). *Teoría y técnica del cuento*. Marymar.
- Apaza Carmona, L. R., & Latorre Llanos, J. A. (2022). "Cholito en los andes mágicos" de Óscar Colchado según el programa narrativo de Greimas. *SYNTAGMAS (Revista del Departamento Académico de Lingüística–Unsaac)*, 1(1), 30-40.

- Arciniegas, E., Faustino, C. C., & Matallana, S. (2005). La literatura y la enseñanza de lenguas. *Poligramas*, 22, 139-154.
- Arias Gonzáles, J. L., & Covinos Gallardo, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques consulting
- Artaraz Miñón, M. (2002). Teoría de las tres dimensiones de desarrollo sostenible. *Ecosistemas*, 11(2). 1-6.
- Asensio Pastor, M. I. (2019). Una propuesta didáctica etnopluriculturalista de enseñanza de literatura en la clase de español como LE a través de tradición oral. *Didacticae*, 6, 1-17.
- Assunção Barbosa, L. M. (2007). La langue-culture et les dimensions interculturelles dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 12(18), 165-181.
- Ayala López, M. A. (2014). Consideraciones técnico-pedagógicas para elaborar y evaluar materiales didácticos. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*.44, 1-11.
- Badenas Roig, S. (2015). *El Cuento en la enseñanza del francés como lengua extranjera* [Tesis doctoral no publicada]. Universitat Politècnica de València.
- Badenas Roig, S. (2018). Short Stories, a Didactic Resource in the Teaching of French as a Second Language. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 13, 21-30.
- Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R., & Ruel, V. (2010). La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue. *3er. Foro de Lenguas de ANEP*, 8-10.
- Balogun, T. A. (2016). L'émergence et évaluation des typologies des méthodes ou approches pour enseigner le français langue étrangère (FLE): comment se

décrocher?. *Journal of Modern European Languages And Literatures*, 5, 146-156.

Bancayán Ore, C. C., & Vega Denegri, P. (2020). La investigación-acción en el contexto educativo. *Paideia XXI*, 10(1), 233-247.

Barsanti Vigo, M. J. (2019). Reseña del libro Los cuentos de los hermanos Grimm tal como nunca te fueron contados de Cortés Gabaudan. H. (ed.) *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 18, p. 171-172.

Bento, M., & Riquois, E. (2022). L'authenticité, une notion à géométrie variable à travers les méthodologies. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 68, 1-13.

Bérard, E. (1991). *L'approche communicative*. CLE international.

Berenguer Román, I. L., Roca Revilla, M., & Torres Berenguer, I. V. (2016). La competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas. *Dominio de las Ciencias*, 2(2), 25-31.

Bermejo, R. (2014). *Del desarrollo sostenible según Brundtland a la sostenibilidad como biomimesis*. Hegoa, Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional.

Bernal Vargas, A. I. (2018). El agrupamiento de textos, una estrategia para la formación literaria en francés como lengua extranjera. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(3), 487-504.

Berthiaume, D., David, J., & David, T. (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée: repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2).

Bettelheim, B. (2012). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. BooketPlaneta

- Bremond, C. (1964). Le message narratif. *Communications*, 4(1), 4-32.
- Bremond, C. (1966). La logique des possibles narratifs. *Communications*, 8(1), 60-76.
- Brescia, P. (2021). Un olvidado teórico del cuento: el chileno Joaquín Ortega Folch. *Anales de Literatura Chilena*, 35, 291-300.
- Broch Martín, D. & Sanahuja Ribés, A. (2019). Trabajando la coeducación a través del cuento de 'La Cenicienta' desde un proceso de investigación-acción. *Tendencias pedagógicas*, 34, 169-182
- Brunet Estarellas, P. J., Almeida García, F.& Coll López, M. (2005). Agenda 21: Subsidiariedad y cooperación a favor del desarrollo territorial sostenible. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 39, 423-446.
- Buffa, F. (2018). *Le schéma narratif et le schéma actantiel: Outils pour analyser ou construire une histoire*. Frédéric Buffa.
- Calle Collado, A. (2007). *Poder global: Los odm como señales de humo*. http://www.revistapueblos.org/old/IMG/pdf/PODER_GLOBAL.pdf
- Cante, R., Alfaro, D., Mendoza, A., & Yepes, Y. (2019). Cuentos y rondas tradicionales de Arjona como estrategia pedagógica. Arjona tierra de amores, de historias y cantadores. *Praxis Pedagógica*, 19(24), 101-123.
- Cantero Atenza, N. (2019). Las clasificaciones de los cuentos: el catálogo ATU vs. la morfología de Propp. Un caso práctico. *Revista de literatura*, 81(162), 339-364.
- Cañadas García, T. (2020). El cuento tradicional y su percepción actual. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 42, 15-35.

- Caro Valverde, M. T. (2014). La educación literaria de los clásicos y su proyección interdisciplinaria para el aprendizaje basado en competencias. *Educatio XXI*, 3(32), 31-50.
- Carrasco Galán, M. J., & Prieto Ursúa, M. (2016). Skinner, contribuciones del conductismo a la educación. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 367, 77-80.
- Carreño, L. C. (2012). Desarrollo del lenguaje y uso del Kamishibai. Proyecto Cohesión Social MINEDUC y Unión Europea. *Cuadernos de Educación de la Universidad Alberto Hurtado*, 44, 1-7.
- Ceberio de León, I, & Olmedo, C. (2022). Límites de la naturaleza al desarrollo y la democracia: Crisis ambiental en Nonogasta, Noroeste Argentino. *Crítica y Resistencias. Revista de conflictos sociales latinoamericanos*, 14, 59-81.
- Charnay, T. (2019). "Les Désastreuses aventures" pédagogiques des schémas narratifs. *Ondina-Ondine*, 4, 102-114.
- Clerc, S. (2008). Le conte en classe d'accueil, support de développement des compétences linguistiques, discursives, référentielles et socioculturelles, *Tréma*, 30, 19-29.
- Collès, L. (2007). Enseigner la langue-culture et les culturèmes. *Québec français*, 146, 64-65.
- Colomer Martínez, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de educación*. 1, 203-216.
- Colomo, E. (2016). Pedagogía de la Muerte y proceso de Duelo. Cuentos como Recurso Didáctico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 63-77.

- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya.
- Coracini, M. J. (2010). Langue-culture et identité en didactique des langues (FLE). *Synergies Brésil*, 2, 157-166.
- Corominas, J. (1981). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.
- Cortázar, J. (1971). Algunos aspectos del cuento. *Cuadernos hispanoamericanos*, 255, 403-416
- Cortázar, J. (2013). *Clases de literatura: Berkeley, 1980*. Alfaguara.
- Cortés Hernández, S. (2009). Hans-Jörg Uther. The Types of International Folktales. A Classification and Bibliography, Based on the System of Antti Aarne and Stith Thompson. *Revista de Literaturas Populares. Año IX/número 1, enero-junio de 2009. México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México*.
- Cortier, C. (2006). De quelques enjeux et usages historiques du Français fondamental. Présentation. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 36, 9-12.
- Costa, P. (2005). Compétence de communication et didactique des langues étrangères: La liaison ratée!. *Synergies Pologne*, 1, 56-61.
- Couto Silva, K. K. (2015). Le document authentique, un outil médiateur des interactions en classe de FLE. *Revista Letras Raras*, 4(1), 100-121.
- Coyle, Y. (2000). El relato de cuentos en el aula de inglés: las técnicas del profesor. *Lenguaje y textos*, 15, 133-144

- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international.
- De Amo Sánchez-Fortún, J. M. (2005). El papel del álbum en el desarrollo del intertexto lector. *Campo abierto*, 28, 61-80.
- De Mora Valcárcel, C. (2014). Cortázar ante el espejo de sus cuentos. *Letral. Revista Electrónica de Estudios Transatlánticos*, 12, 32-46.
- Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 206, de 6 de septiembre de 2014, 33054-33556.
- Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 203, de 3 de septiembre de 2015, 30729-31593.
- Del Rey Briones, A. (2008). *El cuento literario* (Vol. 38). Ediciones AKAL.
- Delgado Cabrera, A. (2003). La enseñanza del francés en el siglo XX: métodos y enfoques. *Anales de filología francesa*, 11, 79-96
- Delgado Marín, M. D., Méndez Mateo, I., & Ruíz Esteban, C. (2020). Motivación hacia la lectura en el alumnado de Educación Infantil y Primaria. *European journal of education and psychology*, 13(2), 177-186.
- Depompa, P. L. (2019). Youtube, un nuevo espacio de aprendizaje: creación y consumo. *Pedagogías emergentes en la sociedad digital*, 81-90. En P. Rivera, *Pedagogías emergentes en la sociedad digital*. LiberLibro Ediciones.
- Diemer, A., Khushik, F., & Ndiaye, A. (2017). De l'Éducation au Développement Durable (EDD) aux Objectifs du Développement Durable (ODD), de nouvelles

prescriptions pour les pays du Sud. *Revue Francophone du Développement Durable*, 7, 18-58.

Díez, M. (2009). *El cuento literario o la concentrada intensidad narrativa*. Universidad de Barcelona.

Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona próxima*, 34, 3-21.

Esquivel, W. E. V., & Azahuanche, M. Á. P. (2021). Las competencias comunicativas como factor fundamental para el desarrollo social. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(3), 433-456.

Etxaniz, X. (2011). La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 7, 73-83.

Expósito, C. D. (2020). La quimera de una educación sin valores. *Apuntes Universitarios*, 10(4), 175-188.

Fernández Seron, C. (2010). El cuento como recurso didáctico. *Innovación y experiencias educativas*, 26, 1-9.

Ferrandis Martínez, A. (2016). A propósito del Desarrollo Sostenible: origen, evolución y teorías alternativa. *Terra revista de desarrollo local*, 2, 74-96.

Fischman, D., & Matos, L. (2014). *Motivación 360*. Editorial Planeta Perú SA.

Forteza Bagán, M. Á. (2019). Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias. *Materiales para la docencia universitaria de la Universitat Jaume I*, 1(2), 3-27.

Foy, P. (1998). *Agenda 21: desarrollo sostenible: un programa para la acción*. Fondo Editorial PUCP.

- Fresnillo Poza, A. (2019). Implementar la motivación en el aula mediante el uso de documentos auténticos en clase de FLE. *MAD.RID. Revista de Innovación Didáctica de Madrid*, 56, 74-80.
- Freytag Lauer, A. (2019). Les documents dans les ilots immersifs: authenticité et authentification. *Revue TDFLE*, 74(74). 1-36
- Galán Vicedo, C., & Morote García, P. (2002). La creación literaria. Textos en torno a la biblioteca. *Lenguaje y textos*, 19, 9-36.
- Galisson, R. (1988). Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée. *Cahiers d'Études Hispaniques Médiévales*, 7(1), 325-341.
- García Fernández, E. (1981). «Un niveau seuil» y «adaptation de “un niveau seuil”» pour des contextes scolaires. *Revista de bachillerato*, 20, 91-96.
- García Vial, P. (2005). La intertextualidad en los cuentos, una visión del mundo en clase de literatura. *Lenguaje y Textos*, 23, 19-29.
- Gastaldello, D., Ramírez, M., Kesler, B., RittinerBasaez, M. V., Gretter, A., Storani, S., ... & Hirschfeld, H. (2020). *Algirda Julien Greimas: estudios semióticos*. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/5526>
- GERI. (2015). Entre los ODM y los ODS: el camino a las metas globales de desarrollo sostenible. *Relaciones internacionales*, 28, 5-10.
- Gil Álvarez, J. L., León González, J. L., & Morales Cruz, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74.
- Gil Olivera, N. A. (2019). El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras: reflexiones de su origen y relación con otros enfoques. *Revista Boletín Redipe*, 8(9), 170-181.

- Gobierno De España. (2018). *Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030. Hacia una estrategia española de Desarrollo Sostenible*. Gobierno de España.
- Gómez López, I. (2020). *Desarrollo sostenible*. Editorial Elearning, SL.
- González Gil, M.D. (1986). El cuento. Sus posibilidades en la didáctica de la literatura. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 9, 195-208.
- González, N., & Zepa, M. L., Gutierrez, D., & Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13(23), 279-309.
- Guerrero Armas, A. (2009). Los materiales didácticos en el aula-temas para la educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza, Federación de Enseñanza de CC. OO. de Andalucía*, 5, 1-7.
- Guerrero Guadarrama, L. (2012). *Posmodernidad en la literatura infantil y juvenil*. Universidad Iberoamericana.
- Guerrero Guadarrama, L. (2016). El cuento maravilloso de tradición oral, pervivencia y actualización para todos los públicos, incluyendo el infantil. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1(2), 68-80.
- Günday, R., & Özaydin, H. (2020). Place des documents authentiques écrits dans le perspectif actionnel: exemples de Saison, Le Nouveau Taxi et Écho. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(2), 143-154.
- Hamman, P. (2006). Gérard NOIRIEL, Introduction à la socio-histoire: Éd. La Découverte, coll. Repères-Histoire, 2006, 128 p. *Questions de communication*, 10, 1-6.

- Hamodi, C., López Pastor, V. M., & López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.
- Hernández González, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3).1-3.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Educación.
- Husung, K., & Jeannin, M. (2017). La littérature au carrefour des compétences culturelles: pour une didactique de la transsubjectivité en FLE/FLS. *Moderna språk*, 110(2), 73-86.
- Hymes, D. H., & Bernal, J. G. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, 9, 13-37.
- Ibrahim, F. (2010). Le conte entre écriture et réécriture: tradition ou innovation?. *Synergies France*, 7, 89-98.
- Iturralde Durán, C. (2019). Los paradigmas del desarrollo y su evolución: del enfoque económico al multidisciplinario. *Retos Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 9(17), 7-23
- Joumard, R. (2019). Que recouvre le concept de développement durable?. *Fifth Int. Conf. on Energy, Materials, Applied Energetics and Pollution, ICEMAEP*, 3, 2067-2077.
- Junco Herrera, I. (2010). La motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Temas para la educación*, 9, 1-14.
- Kenny, C. (2015). ¿Hemos perdido el rumbo? De los ODM a los ODS. *Política exterior*, 29(163), 80-91.

- Klinger, D., & Véronique, G. D. (2006). La grammaire du Français fondamental: Interrogations historiques et didactiques. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 36, 1-11.
- Komandera, A. (2014). Littérature peinte ou peinture décrite? Contes de Thomas Owen. *Synergies Pologne*, 11, 83-92.
- Labrador Piquer, M. J., & Morote, P. (2007). La literatura, algo más que un recurso lingüístico en las aulas de E/LE. *En Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: La Didáctica de la enseñanza para extranjeros*. Onda: JMC, 29-49.
- Larivaille, P. (1982). *Le réalisme du merveilleux: structures et histoire du conte*. FeniXX.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Lépine, M. (2011). L'album de littérature pour adolescents : un outil didactique. *Québecfrançais*, 163, 68–69.
- Ley Leyva, N. V. & Espinoza Freire, E. E. (2021). Características de la evaluación educativa en el proceso de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 363-370.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial de Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921.
- Li, F. & Espinach, M. (2020) Economía social, cooperativismo y la agenda 2030 de los objetivos de desarrollo sostenible en la política de gestión de Costa Rica para crear desarrollo territorial. En Álvarez, J.F. & Marcuello, C. (Dir.) *Experiencias Emergentes de la Economía Social*, OIBESCOOP, 76-96.

- Linares Corder, M., Martínez Díaz, P., & Mendoza Taño, R. (2021). Los valores morales: génesis, crisis y redención. *Investigaciones Medicoquirúrgicas*, 13(3). 1-21.
- López Bertome, E. L., González Olivares, Á. L. G. (2018). Metodología didáctica y modelos pedagógicos en la enseñanza preuniversitaria de la Comunidad de Madrid. *Comunitania: Revista internacional de trabajo social y ciencias sociales*, 16, 103-124.
- López Martín, J. (2020). *El cuento y su valor*. ICB, SL (Interconsulting Bureau SL).
- López Pardo, I. (2015). Sobre el desarrollo sostenible y la sostenibilidad: conceptualización y crítica. *BARATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 20, 111-128.
- López Valero, A. & Encabo Fernández, E. (2004). *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Octaedro EUB.
- López Valero, A. & Encabo Fernández, E. (2016). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Síntesis.
- Martín Sánchez, M. Á. (2010). Aproximación histórica a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Aula: Revista de pedagogía de la universidad de Salamanca*, 16, 137-154
- Martinell Sempere, A. (2020). Cultura y desarrollo sostenible; un estado de la cuestión, *Periférica Internacional. Revista Para El análisis De La Cultura Y El Territorio*, 21, 128-135.
- Martínez González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia.

- Martínez Urbano, N. (2011). El cuento como instrumento educativo. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, 39(1), 1-8.
- Martínez-Agut, M-P. (2021). Situación de los objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): aportación personal y profesional desde la propuesta de Edgar Morin cambiamos de vía: lecciones de la pandemia y la Ley 18/2017, de 14 de diciembre, de la Generalitat, de Cooperación y Desarrollo Sostenible. *Revista Electrónica 'Quaderns d'Animació i Educació Social'*, 33, 1-29.
- Martínez-Agut, M-P. (2022). La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en el Marco de la Cooperación al Desarrollo y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Revista Electrónica' Quadernsd'Animació i Educació Social'*, 35, 1-46.
- Martínez-Antequera, M., Dalouh, R. & Soriano-Ayala, E. (2020). Análisis del proceso de comprensión lectora de los cuentos en contextos interculturales. *MODULEMA*, 4, 5-23.
- McMillan, J. H., Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Méndez del Portal, R. (2017). El valor del cuento como recurso didáctico. *Educación*, 23, 41–44.
- Mercado Heredia, A. F., & Borda de Bravo, M. X. (2021). " Aplicación de un taller de cuentos para el desarrollo de la autoestima de niños de primero de primaria" Unidad Educativa Fuerzas Armadas de la Nación. *Fides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 21(21), 35-60.
- Merino, J. M. (2003). Un viaje al centro: Cuento y novela. *Siglo XXI. Literatura y Cultura Españolas*, 1, 25-32.
- Molina-Garcia, M.J. y Casado Muñoz, M.R. (2020). La diversidad cultural en álbumes y cuentos infantiles. *European Scientific Journal, ESJ*, 16(41), 38-52

- Montalván Zambrano, D. J. (2020). El derecho al medio ambiente sano como un derecho autónomo en el sistema interamericano de derechos humanos. *Anales de la facultad de derecho*, 37, 63-83.
- Montesdeoca Arteaga, D. V., Palacios, F., Gómez Parra, M., & Espejo Mohedano, A. R. (2021). Análisis de las estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora: estudio de educación básica. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 7, 49-60.
- Mora Penagos, W. M. (2009). Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible ante la crisis planetaria: demandas a los procesos formativos del profesorado. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 26, 7-35.
- Morales Muñoz, P. A. (2012). *Elaboración de material didáctico*. Red Tercer Milenio.
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), 1-16.
- Morelle Hungria, E. (2022). Introducción a los límites planetarios desde la ecocriminología: análisis de la seguridad integral frente al cambio climático. *Boletín criminológico*, 29(217), 1-28.
- Moreno Muñoz, C., & Valverde Caravaca, R. (2004). Los cuentos y juegos, carácter lúdico necesario como recurso didáctico para la animación a la lectura. *Glosas didácticas*, 11, 169-176.
- Morote Magán, P. (2005). El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura. En L.J. Tigero (Coord.), *La seducción de la lectura en edades tempranas*. 159-199. MECD.
- Moya Martínez, A. M. (2010). Recursos didácticos en la enseñanza. *Innovación y experiencias educativas*, 5, 1-7

- Muñoz Restrepo, A. P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Revista universidad EAFIT*, 46(159), 71-85.
- Naciones Unidas. (1993). *Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. volumen I.
- Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista educación*, 33(2), 153-170.
- Nifaoui, A. (2020). Las teorías del aprendizaje y los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras: revisión de la literatura. *The Journal of Quality in Education*, 10(16), 227–252.
- Noguera Chávez, M. L., & Hoyos Mazuera, M. X. (2009). La lengua extranjera y la literatura: la escritura de cuentos folclóricos. *Lenguaje*, 37(2), 437-455.
- OCDE. (1996). *Shaping the 21st Century: The Contribution of Development Co-operation*. [edición electrónica] <https://www.oecd.org/dac/2508761.pdf>
- ONU. (2000). *Declaración del milenio*. A/RES/55/2. 13 de septiembre de 2000. <https://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
- ONU. (2017). *Labor de la Comisión de Estadística en relación con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. 10 de julio de 2017. https://ggim.un.org/documents/A_Res_71_313_s.pdf
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. A/RES/70/1. 25 de septiembre de 2015. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S.
- Ortiz Millán, G. (2016). Sobre la distinción entre ética y moral. *Isonomía*, 45, 113-139.

- Padial Ruz, R., & Sáenz-López Buñuel, P. (2014). Los cuentos populares/tradicionales en educación infantil. Una propuesta a través del juego. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 2, 32-47.
- Palleiro, M. I. (2013). Cuento folklórico y narrativa oral: versiones, variantes y estudios de génesis. *Cuadernos LIRICO. Revista de la red interuniversitaria de estudios sobre las literaturas rioplatenses contemporáneas en Francia*, 9, 1-15.
- Pascual i Ruiz, J. (2020). La cultura como un pilar del desarrollo sostenible: aportes a un debate ineludible. *Periférica Internacional. Revista Para El análisis De La Cultura Y El Territorio*, 21, 136–147.
- Payà, A. & Chamorro, C. (2018). El cuento infantil como elemento pedagógico. La revista El Mundo de los Niños (1887-1891). *El Futuro del Pasado*, 9, 257-284.
- Pérez de Armiño, K. (2011). Crisis alimentaria y lucha contra el hambre en el África Subsahariana. La cuestionable contribución de los ODM. *Revista de Economía Mundial*, 27, 117-148.
- Pérez Gutiérrez, M. (2001). Las dos primeras décadas de la era comunicativa (1970-1990). Contribuciones para un perfil del enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas extranjeras y su metodología. *Cauce*, 24, 141-172.
- Pinto Ladino, J. E., Castro Bello, V. A., & Siachoque Castillo, O. M. (2019). Constructivismo social en la pedagogía. *Educación y ciencia*, 22, 117-133.
- Piña-Rosales, G. (2009). El cuento: Anatomía de un género literario. *Hispania*, 3(92), 476-487.
- Piorno Benítez, Á. (Ed.). (2000). *Antología de cuentos populares*. EDAF.

- Plasencia Soler, J. A., Marreno Delgado, F., Bajo Sanjuán, A., Nicado García, M. (2018). Modelos para evaluar la sostenibilidad de las organizaciones. *Estudios Gerenciales*, 34(146), 63-73.
- Poblete, X., Reyes-Guillén, I. y Villafuerte, M. (2018). Historia del concepto desarrollo sustentable y su construcción en la población actual. *Espacio I+D Innovación más Desarrollo*, 7(17) 64-77.
- Prat Ferrer, J. J. (2013). *Historia del cuento tradicional*. Fundación Joaquín Díaz.
- Propp, V. (2011). *Morfología del cuento*. Akal.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. CLE international.
- Puren, C. (2010). Les manuels récents de français langue étrangère: entre perspective actionnelle et approche communicative. *FULGOR: Flinders University Languages Group Online Review*, 4(2), 34-54.
- Puren, C. (2011). *Modelo complejo de la competencia cultural (componentes trans-, meta-, inter-, pluri-, co-culturales): Ejemplos de validación y aplicación actuales*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/>
- Puren, C. (2014). *Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/>
- Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle: une problématique didactique. *Intercâmbio: Revue d'Études Françaises*, 7, 21-38.

- Puren, C. (2019). L'Interculturel, une composante parmi d'autres de la compétence culturelle. *Neofilolog*, 52(2), 213–226.
- Quintero Angarita, J. R. (2007). *Teoría de las necesidades de Maslow*. Obtenido de *Teoría de las necesidades de Maslow*: http://doctorado.josequintero.Net/documentos/Teoria_Maslow_Jose_Quintero.pdf
- Rabal Alonso, J. M., Ganga Cano, A., Bermejo Zárata, M., & González Romero, M. (2020). Didáctica a través de los cuentos en educación infantil: ¿por qué es importante el uso del cuento?. *Brazilian Journal of Development*, 6(12), 102285–102307.
- Rabazo Méndez, M. J., & Moreno Manso, J. M. (2007) Teoría de la mente: La construcción de la mente mediante los cuentos de hadas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(1), 179-201.
- Ramírez-Villar, P. E. (2016). Los objetivos de desarrollo del milenio: una mirada quince años más allá de su evolución. *Mundo Fesc*, 6(11), 62-71.
- Raworth, K. (2013). Definir un espacio seguro y justo para la humanidad. en E. Assadourian y T. Prugh (dirs.) *¿Es aún posible lograr la sostenibilidad? La situación del mundo 2013*, pp.63-76. Informe anual del World watch Institute sobre la Sostenibilidad. FUHEM Eco-social/Icaria Editorial.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial de Estado*, 52, de 1 de marzo de 2014, 19349-19420.
- Real Decreto n.º 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial de Estado*, 3, de 3 de enero de 2015, 169-546.

- Reyes-Sánchez, L. B. (2012). Aporte de la química verde a la construcción de una ciencia socialmente responsable. *Educación química*, 23(2), 222-229.
- Rigal Aragón, M., & Correoso Rodenas, J. M. (2019). Perfilando un nuevo género: El cuento moderno. *Nueva revista del Pacífico*, 71, 161-180.
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin, F. S., Lambin, E. F., ... & Foley, J. A. (2009). A safe operating space for humanity. *nature*, 461(7263), 472-475.
- Rodari, G. (2011). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Booket Planeta.
- Rodríguez Aguilar, M. C. (2005). Sobre ética y moral. *Revista digital universitaria. Universidad Nacional Autónoma de México*, 6(3). 1-5
- Rodríguez Almodóvar, A. (1989). *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito* (Vol. 2). Editum.
- Romero, L. (2015). El cuento como recurso educativo en las aulas de Educación Infantil. *Publicaciones didácticas*, 66, 202-204.
- Roulet, E., & Committee on Culture and Education Council of Europe. (1977). *Un niveau-seuil: Présentation et guide d'emploi*. Conseil de l'Europe.
- Roxana Rubín, L., & Azevedo Gomes, J. (2020). Materiales didácticos en las clases de Lenguas: criterios para su selección, producción y evaluación. *Santiago*, 152, 73-96.
- Rubio Torres, C., & Fernández Arias, A. C. (2019). Cuentos de hadas en el siglo XXI, vigencia en medio de la incertidumbre. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(4), 25-34.
- Sachs, J. (2015). *La era del desarrollo sostenible*. Deusto.

- Sanahuja, J. (2019). La Agenda 2030 y los ODS: sociedades pacíficas, justas e inclusivas como pilar de la seguridad. En: *La Agenda 2030 y los ODS. Nueva arquitectura para la seguridad*, pp.19-64. Gobierno de España.
- Sánchez García, J. M. (2005). El cuento en la Historia y la historia del cuento. En, *El valor educativo del cuento: didáctica y evolución histórica*, pp.33-64. Aprende-IEA (Ed.).
- Sánchez Murillo, J., & Sibaja Hernández, G. (2013). Quelques pistes pour aborder la culture en classe de FLE. *Letras*, 53, 61-92.
- Sánchez Pérez, C. I., & Martínez Alcalá, C. (2022). Visiones y discursos históricos del término 'Desarrollo Sostenible'. *C3-BIOECONOMY: Circular and Sustainable Bioeconomy*, 3, 35-52.
- Saniz Balderrama, L., (2008). El esquema actancial explicado. *Punto Cero. Universidad Católica Boliviana*, 13(16), 91-97.
- Saydi, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies Turquie*, 8(1), 13-28.
- Sébastien L. (2006). De l'idée d'un développement durable socio-centré à la nécessité d'une gouvernance environnementale éclairée. En *Aide à la décision pour l'aménagement du territoire, Méthodes et outils*, pp. 89-116. Editions Lavoisier, Hermès Science Publications.
- Sébastien, L., & Brodhag, C. (2004). A la recherche de la dimension sociale du développement durable. *Développement durable et territoires. Économie, géographie, politique, droit, sociologie*, 3, 1-21.
- Serrano González-Tejero, J. M., & Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27.

- Sierra, R., Sosa, K., & González, V. (2020). Lista de cotejo. *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*, 18(3), 89-107.
- Simović, V. (2019). Lire en classe de FLE : comment motiver les apprenants? *Interactions dans les Sciences du Langage. Interactions disciplinaires dans les Études littéraires*, 11, 206-215.
- Soto Reatiga, M. (2017). El cuento como mediación pedagógica para el fortalecimiento de la lectoescritura. *Zona próxima*, 27, 51-65.
- Spaëth, V. (2014). Le concept de “langue-culture” et ses enjeux contemporains dans l’enseignement/apprentissage des langues. Colloque *L’enseignement de l’Arabe en Israël et en France; l’enseignement de l’hébreu dans le monde arabe : des regards croisés*, Israël.
- Suárez Pineda, J. (2020). Cuentas y cuentos: Una recensión semiótica. *PALMA Express*, 33-60. Disponible en: <https://cipres.sanmateo.edu.co/ojs/index.php/libros/article/view/304>
- Talavera Muñoz, M. J. (2010). El género cuento a lo largo de la historia. *Oceánide*, 2, 1-7.
- Tedio, G. (2011). El cuento, un exigente género literario. *Amauta*, 9(17). 51-63.
- Tejedor Tejedor, F. J. (2018). Investigación educativa: la utilidad como criterio social de calidad. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 315–330.
- Tejedor Tejedor, F. J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 319-339.
- Toca Torres, C. E. (2011). Las versiones del desarrollo sostenible. *Sociedade e Cultura*, 14(1), 10-5216.

- Toledo Morales, P. (2005). El cuento: concepto, tipología y criterios para su selección. En, *El valor educativo del cuento: didáctica y evolución histórica*, pp.7-32. Aprende-IEA (Ed.)
- Torres Samudio, L. E. (2015). *Cuentos de animales del folclor chiricano*. Universidad Autónoma de Chiriquí
- Torres Vergel, F. (2020). Clases de literatura de Cortázar: el encanto y el oficio de escribir y leer. *Cuadernos de Literatura*, 32, 51-78.
- UNESCO. (1980). *La educación ambiental: las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000038550_spa
- UNESCO. (2006). *Decenio de las Naciones Unidas para la EDS*.
<https://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible/comprender-EDS/decenio-onu>
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- UNESCO. (2021). Declaración de Berlín sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible. *Unesco world conference on Education for Sustainable Development. Learn for our planet. Act for sustainability*.
<https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-declaration-es.pdf>
- Vajirasarn, A. (2014). Les évolutions du rôle de l'enseignant au sein des divers courants didactiques à l'occident. *東京女子大学紀要論集*, 64(2), 353-375.
- Verdú, M., & Valcárcel, M. (1992). Tipología de actividades de enseñanza-aprendizaje. *El Guiniguada*. 433-455.
- Vallvey, A. (2018). *Cuentos clásicos feministas*. Arzalia ediciones.

- Vandemoortele, J. (2004). Los ODM y las políticas a favor de los pobres: Relacionados pero no sinónimos. *Centro Internacional de Pobreza, documento de trabajo n.º3*, 1-29.
- Vargas, K., & Acuña, J. (2020). El constructivismo en las concepciones pedagógicas y epistemológicas de los profesores. *Revista Innova Educación*, 2(4), 555-575.
- Vargas Murillo, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos hospital de clínicas*, 58(1), 68-74.
- Vásquez Serrano, J. F. (2018). Análisis sobre la motivación educativa. *Revista Mapa*, 2(8). 250-256
- Vega Marcote, P., Álvarez Suárez, P. (2005). Planteamiento de un marco teórico de la Educación Ambiental para un desarrollo sostenible. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 4(1), 187-208.
- Vidal Ledo, M., & Rivera Michelena, N. (2007). Investigación-acción. *Educación Médica Superior*, 21(4), 1-14.
- Vigotsky, L. S. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. *Selección de Lecturas de Psicología de las Edades I*, 3. Disponible en: http://www.uvsfajardo.sld.cu/sites/uvsfajardo.sld.cu/files/material_interaccion_entre_ens-desarrollo_vigotski.pdf
- Villamil Jiménez, L. C., Romero Prada, J. R. (2011). Un mundo, una salud y los objetivos de desarrollo del milenio (ODM): retos y perspectivas de la salud pública. *Una Salud. Revista Sapuvet de Salud Pública*, 1(1), 21-39.
- Vogrig, J.-N. (2021). Documents authentiques, documents fabriqués : enjeux pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, 40(1). Disponible en : <https://journals.openedition.org/aplут/8741>

- Xu, I. (2014). Les compétences communicatives dans l'évaluation de l'oral: le cas des débutants en français langue étrangère. *XLinguae*, 7 (3), 2-16.
- Yepes Villa, E. E., & Gutiérrez Avendaño, J. (2022). Evaluación formativa como proceso mentor en la enseñanza y aprendizaje hacia la calidad educativa. *Revista de ciencias sociales*, 28(6), 255-269.
- Zamora Calvo, M. J. (2002). El cuento, desde su origen hasta su inserción en tratados de magia. *Archivum*, 52, 551-565.
- Zavala, L. (2002). El cuento ultracorto bajo el microscopio. *Revista de literatura*, 64(128), 539-553.
- Zavala, L. (2006). Un modelo para el estudio del cuento. *Casa del tiempo*, 29. 26-31.

ANEXOS

Lista de Anexos

- ANEXO 1: Fase de prelectura *Une école pour Maya*. PowerPoint
ANEXO 2: Fase de prelectura *Une école pour Maya*. Ficha de actividades
ANEXO 3: Fase de lectura. Cuento *Une école pour Maya*
ANEXO 4: Fase de Lectura *Une école pour Maya*. Ficha de actividades
ANEXO 5: Fase de postlectura *Une école pour Maya*. Fichas de actividades
ANEXO 6: Fase de prelectura *La famille de Maya*. PowerPoint
ANEXO 7: Fase de lectura. Cuento *La famille de Maya*
ANEXO 8: Fase de Lectura *La famille de Maya*. Ficha de actividades
ANEXO 9: Fase de poslectura *La famille de Maya*. Ficha de actividades
ANEXO 11: Fase de prelectura *L'école de Maya*. PowerPoint
ANEXO 10: Páginas ilustradas de la Aplicación 3. Quinto de Primaria.
ANEXO 11: Fase de prelectura *L'école de Maya*. PowerPoint
ANEXO 12: Fase de prelectura *L'école de Maya*. Ficha de actividades
ANEXO 13: Fase de lectura. Cuento *L'école de Maya*
ANEXO 14: Fase de Lectura *L'école de Maya*. Ficha de actividades
ANEXO 15: Fase de postlectura *L'école de Maya*. Fichas de actividades
ANEXO 16: Fase de prelectura *La journée de Maya*. PowerPoint
ANEXO 17: Fase de lectura. Cuento *La journée de Maya*
ANEXO 18: Fase de Lectura *La journée de Maya*. Ficha de actividades.
ANEXO 19: Fase de postlectura *La journée de Maya*. Fichas de actividades
ANEXO 20: Páginas ilustradas de la Aplicación 3. Sexto de Primaria
ANEXO 21: Fase de prelectura *La ville de Pepito*. Powerpoint
ANEXO 22: Fase de prelectura *La ville de Pepito*. Ficha de actividades.
ANEXO 23: Fase de lectura. Cuento *La ville de Pepito*
ANEXO 24: Fase de Lectura *La ville de Pepito*. Ficha de actividades
ANEXO 25: Fase de poslectura *La ville de Pepito*. Ficha de actividades.
ANEXO 26: Fase de prelectura *Pepito et les métiers*. Powerpoint.
ANEXO 27: Fase de lectura. Cuento *Pepito et les métiers*
ANEXO 28: Fase de Lectura *Pepito et les métiers*. Ficha de actividades.
ANEXO 29: Fase de postlectura *Pepito et les métiers*. Ficha de actividades.
ANEXO 30: Páginas ilustradas de la Aplicación 3. Primero de la ESO.
ANEXO 31: Ítems del cuento *Une école pour Maya*. Quinto de Primaria.
ANEXO 32: Ítems del cuento *La famille de Maya*. Quinto de Primaria.
ANEXO 33: Ítems del cuento *L'école de Maya*. Sexto de Primaria.
ANEXO 34: Ítems del cuento *La journée de Maya*. Sexto de Primaria.
ANEXO 35: Ítems del cuento *La ville de Pepito*. Primero de ESO.
ANEXO 36: Ítems del cuento *Pepito et les métiers*. Primero de ESO.
ANEXO 37: Instrumentos de evaluación Quinto de Primaria
ANEXO 38: Instrumentos de evaluación Sexto de Primaria
ANEXO 39: Instrumentos de evaluación Primero de ESO
ANEXO 40: Ejemplo producción alumnos *Une école pour Maya*
ANEXO 41: Ejemplo producción alumnos *La famille de Maya*
ANEXO 42: Ejemplo producción alumnos *L'école de Maya*
ANEXO 43: Ejemplo producción alumnos *La journée de Maya*
ANEXO 44: Ejemplo producción alumnos *La ville de Pepito*
ANEXO 45: Ejemplo producción alumnos *Pepito et les métiers*

ANEXOS


ANEXO 1: Fase de prelectura *Une école pour Maya*. PowerPoint



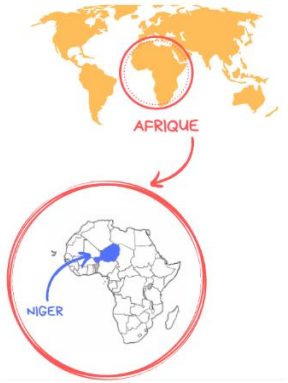
COUCOU

Je m'appelle Maya.
Je suis une fille.

J'ai 11 ans.
Mon anniversaire est le 09 septembre.



J'habite en Afrique.
Mon pays s'appelle
le Niger.



Bisous
À bientôt.

au revoir



MAYA

1. Regarde les étiquettes. Complète la fiche de Maya.

LE 09 SEPTEMBRE

11 ANS

LE NIGER

MAYA



PRÉNOM:

ÂGE:

DATE D'ANNIVERSAIRE:

PAYS:

2. Lis les questions. Réponds.



Et toi, comment tu t'appelles ?
Quelle est ta date d'anniversaire ?
Tu habites dans quel pays ?

3. Complète les phrases.

Je m'appelle


Mon anniversaire est le

Mon pays est l'

ANEXO 3: Fase de lectura. Cuento *Une école pour Maya*

UNE ÉCOLE POUR MAYA

Prénom: MAYA
Âge: 11 ans
Pays: NIGER



Coucou



**Voilà mon école.
Dans mon école, il y a seulement
une maîtresse et une classe.**

Je te présente ma classe.

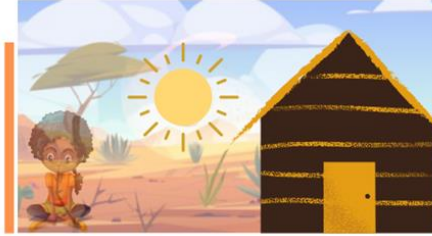


**Pour étudier, il y a dans ma
classe :**

- six crayons
- cinq cahiers
- un tableau
- deux colles
- quatre gommés
- trois ciseaux



L'école commence en septembre. C'est l'été. Il y a du soleil. Il fait très chaud dans la classe.



En automne, il pleut. La pluie entre dans la salle de classe.



En hiver, il fait froid. Le froid entre dans la salle de classe.

Pour étudier, ma saison préférée est le printemps.

Il fait beau. Il y a des nuages blancs dans le ciel.

Au revoir.



ANEXO 4: Fase de Lectura *Une école pour Maya*. Ficha de actividades

UNE ÉCOLE POUR MAYA



1- **Associe.**

Dans la classe de Maya, il y a :

1



2



3



4



5



6



2- **Écoute. Entoure le matériel que Maya utilise pour son dessin.**



3- Regarde le temps qu'il fait. Écris la saison.

printemps

hiver

été

automne



Le L'

4- Quel temps fait-il au printemps ? Complète la phrase.

Il fait b _ _ u. Il y a des _ _ _ g _ _ blancs dans le ciel.

5- Trouve les mots dans la grille.

Crayon

Gomme

Ciseaux

Colle

Printemps

Été

Automne





Hiver

J	Z	B	H	Z	Z	Y	É	F	U
U	Í	G	I	H	Ñ	N	T	W	T
X	O	Í	V	S	D	Í	É	Q	Ó
C	H	N	E	E	U	G	T	Y	B
S	G	C	R	A	Y	O	N	É	Ñ
Á	K	A	U	T	O	M	N	E	O
P	R	I	N	T	E	M	P	S	U
Y	F	Ü	C	I	S	E	A	U	X
K	Á	Z	O	U	V	F	Q	E	Ó
Ñ	Ú	T	L	G	Ú	Ü	Q	A	B
O	S	Z	L	D	W	Ü	Ü	V	C
Z	L	Y	E	O	Y	W	S	P	R

ANEXO 5: Fase de postlectura *Une école pour Maya*. Fichas de actividades

Une école pour Maya.

1- Donne ton opinion. Complète le tableau.

					
1	Le matériel scolaire de Maya.				
2	L'école de Maya.				
3	Le matériel scolaire de ton école.				
4	Ton école.				

2- Imagine l'école idéale de Maya pour étudier. Colle le matériel scolaire pour Maya (fiche Le matériel de Maya).



Le matériel scolaire de Maya:

.....

.....



ANEXO 6: Fase de prelectura *La famille de Maya*. PowerPoint



Qu'est-ce que c'est ? Qui vois-tu ?

JEU:



Mon père



Ma tante



Ma grand-mère



Mon cousin

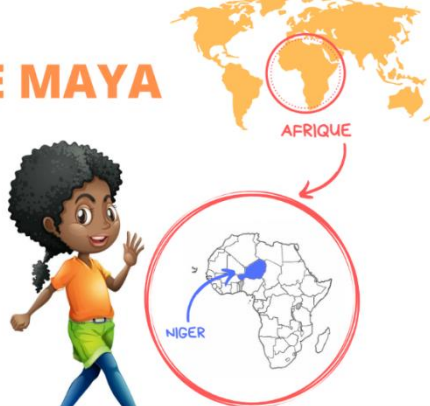


Regarde ces membres de ma famille.
Devine: quels métiers font-ils ?

ANEXO 7: Fase de lectura. Cuento *La famille de Maya*

LA FAMILLE DE MAYA

Prénom: MAYA
Âge: 11 ans
Pays: NIGER



The illustration shows a young girl named Maya with dark skin and curly hair, wearing an orange shirt and green shorts. To her right are two maps: a world map with Africa highlighted in orange and labeled 'AFRIQUE', and a map of Africa with Niger highlighted in blue and labeled 'NIGER'. Red arrows point from the world map to the Africa map, and from the Africa map to the Niger map.

Coucou!

C'est Maya! J'ai les cheveux bruns et frisés. J'ai des grands yeux.

Je te présente des membres de ma famille.




The illustration shows Maya waving. Labels with arrows point to her hair: 'des cheveux bruns' and 'des cheveux frisés'. A label 'des grands yeux' points to her eyes.

Voilà mes parents.

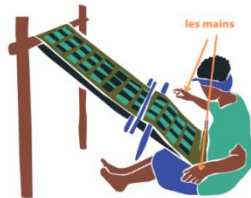
Mon père est grand et brun. Il est constructeur de maisons. Il est fort et il a des gros bras.

Ma mère est petite. Elle a les cheveux frisés et une grande bouche.



The illustration shows two characters. On the left is a man, Maya's father, who is tall and muscular. He is wearing a green shirt and dark pants. A label 'Il est grand' points to his height. A label 'des gros bras' points to his arms. Next to him is an illustration of a construction worker with a wheelbarrow and a house. On the right is a woman, Maya's mother, who is short. A label 'Elle est petite' points to her height. Next to her is a close-up of her face, showing her curly hair and a large mouth. A label 'une grande bouche' points to her mouth.

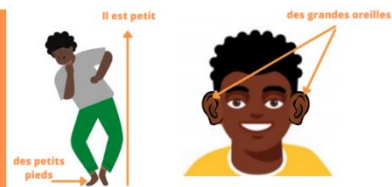
Mon oncle est artisan. Il fabrique des objets avec les mains.



Voilà ma tante. Ma tante est agricultrice. Elle a des animaux.



Ma cousine est grande et elle a les cheveux lisses. Elle a des grandes jambes. Elle est sportive professionnelle.



Mon cousin est petit. Il a des grandes oreilles et des petits pieds. Il est danseur. La danse s'appelle le Tendé.

Ma grand-mère a les cheveux gris et frisés. Elle a un petit nez et des petits yeux. Elle est cuisinière. Elle prépare des plats typiques du Niger. C'est délicieux!

Au revoir.



Ma grand-mère a les cheveux gris et frisés. Elle a un petit nez et des petits yeux. Elle est cuisinière. Elle prépare des plats typiques du Niger. C'est délicieux!

Au revoir.



LA FAMILLE DE MAYA



1. Associe les images et les métiers.



•



•



•



•



•



•

•
Artisan

•
Agricultrice

•
Constructeur de
maisons

•
Sportive

•
Cuisinière

•
Danseur

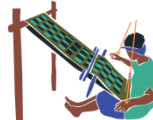
2. Lis les questions et réponds.

1. La mère de Maya a les cheveux :



- frisés
- lisses
- petits

2. L'oncle de Maya fabrique des objets avec :



- les mains
- les yeux
- la bouche

3. La cousine de Maya a :



- un petit nez
- une petite bouche
- des grandes jambes

4. Le cousin de Maya a des grandes :



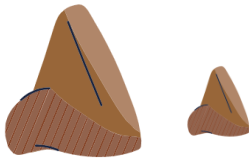
- nez
- oreilles
- yeux

3- Écoute la description du frère de Maya. Entoure la bonne réponse.

1. Les cheveux du frère de Maya sont:



2. Comment est le nez du frère de Maya ?



3. Le métier du frère de Maya est:

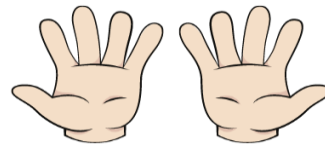


4- Mets les lettres dans l'ordre.

Exemple :



J-M-A-B-S-E → Les JAMBES



Z-E-N → Le

B-U-O-H-C-E → La

M-I-N-A-S → Les



D-A-N-S-U-E-R → Il est



S-P-R-T-O-I-V-E → Elle est

5- Regarde le dessin. Complète la description avec les étiquettes.



Il a les cheveux lisses
Il a un
Il a une
Il a des
Il a des
Il a des
Il a des

Et toi ? Comment tu es ? Dessine-toi, et fais ta description physique.

J'ai
.....
.....
.....
.....
.....

6- Regarde la vidéo et commente oralement.











Quel est son métier ? Connais-tu cette danse ? Quelles parties du corps utilise-t-il pour danser ?

ANEXO 9: Fase de poslectura *La famille de Maya*. Ficha de actividades

Toi et les métiers

1. Qu'est-ce que tu penses?




Regarde les activités et métiers. Qui peut les faire: les garçons, les filles ou les deux?

	 Les garçons	 Les filles	 Les garçons et les filles
 Faire de la danse			
 Faire la cuisine / préparer à manger			
 Construire des maisons			
 Faire de l'agriculture			
 Faire du sport professionnel			

2. Et toi, quel métier veux-tu faire ?

Mon métier :

Qui peut le faire?

	 Les garçons	 Les filles	 Les garçons et les filles
Mon métier:			

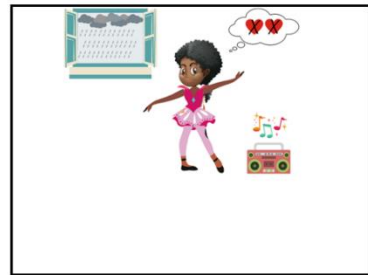
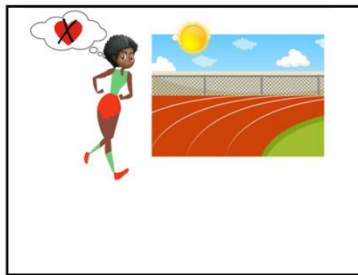
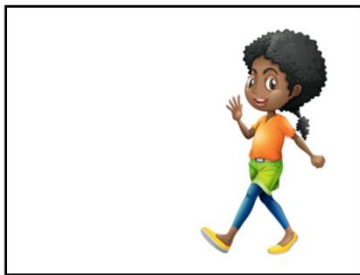
Quelle partie du corps utilises-tu dans ce métier ?

.....

3. Discute avec la classe:

- Il existe des métiers pour les filles et pour les garçons ?
- Quels métiers? Pourquoi?
- Les filles et les garçons peuvent faire les mêmes choses?


ANEXO 10: Páginas ilustradas de la Aplicación 3. Quinto de Primaria.



ANEXO 11: Fase de prelectura *L'école de Maya*. PowerPoint

COUCOU

Je m'appelle Maya. Je suis une fille.
J'ai 11 ans et mon anniversaire est le
09 septembre.




J'habite en Afrique.
Mon pays s'appelle
le Niger.

J'habite avec ma famille: mon
père, ma mère et mes sept frères.



Une photo de
ma famille

Ma maison est petite.
Il y a deux chambres,
une cuisine et
une salle de bains.



C'est ma maison

Au revoir et à bientôt.
Bisous

au revoir



MAYA

1. Complète la fiche de Maya.

LE 09 SEPTEMBRE

11 ANS

LE NIGER

MAYA



PRÉNOM:

ÂGE:

DATE D'ANNIVERSAIRE:

PAYS:

2. Lis les questions et réponds.



Et toi, comment tu t'appelles ?
Quelle est ta date d'anniversaire ?
Tu habites dans quel pays ?

3. Complète les phrases.

Je m'appelle

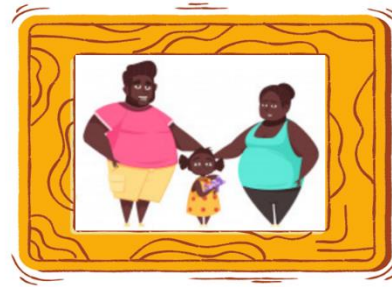
Mon anniversaire est le

Mon pays est l'

4. Comment est la maison de Maya ?

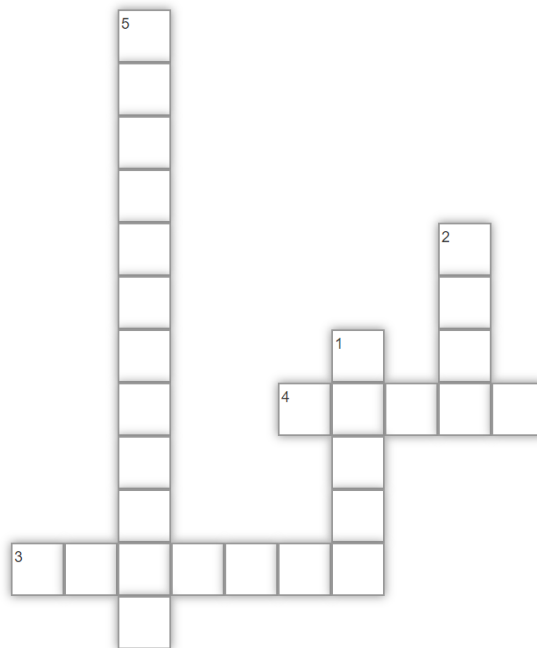


5. Comment est la famille de Maya ? Entoure la bonne photographie.



6. Complète les phrases et les mots-croisés.

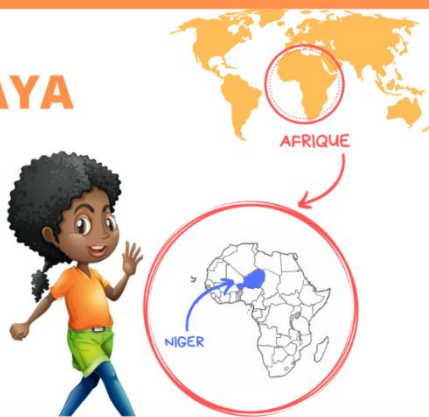
- 1 . Maya est une F _ _ L _ .
- 2 . Elle a O _ ZE ans.
- 3 . Elle habite en AF _ _ Q _ E.
- 4 . Son pays s'appelle le N _ _ ER.
- 5 . Sa date d'AN _ _ _ E_SAI _ _ est le 09 septembre.



ANEXO 13: Fase de lectura. Cuento *L'école de Maya*

L'ÉCOLE DE MAYA

Prénom: MAYA
Âge: 11 ans
Pays: NIGER



Maya est une jeune africaine de onze ans. Elle habite dans un petit village du Niger avec ses parents et ses sept frères. Maya passe les semaines à laver la cuisine, les chambres et la salle de bains.

Elle veut aller à l'école comme ses frères mais elle doit s'occuper de la maison.

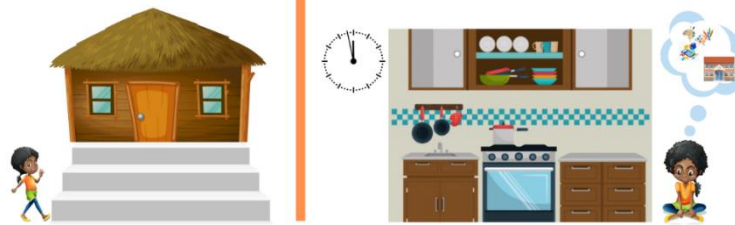


Un jour, Maya pense à l'école. Un oiseau bleu va l'aider. L'oiseau propose à Maya d'aller à l'école. Il y a une condition: rentrer avant midi.

Maya accepte et va à l'école avec l'oiseau bleu. Il indique le chemin à Maya.



Maya arrive à l'école à huit heures et quart. Elle est contente. Elle adore les classes de français, de mathématiques, d'histoire-géographie et d'arts plastiques. Pendant la récréation, Maya oublie l'heure. Elle doit rapidement rentrer à la maison. Vite! Vite! Il est déjà onze heures et demie. Elle court pour arriver avant midi.



À la maison, Maya regarde l'heure. Il est onze heures ... et cinquante-huit minutes! Juste à temps! Maya doit maintenant s'occuper de la maison. Mais elle est très contente de sa journée d'école.

L'ÉCOLE DE MAYA

1. Écoute les mots. Quel son entends-tu?

onze **ans** **parents** **chambres** **salon** **maison**

Le son [ɔ̃] comme dans <i>C'est bon!</i>	Le son [ɑ̃] comme dans <i>Chantez!</i>
.....

2. Lis les questions. Coche (☒) la bonne réponse.

Où habite Maya?

- A) Au Niger, en Afrique
- B) En France, en Europe

Que fait Maya à la maison?

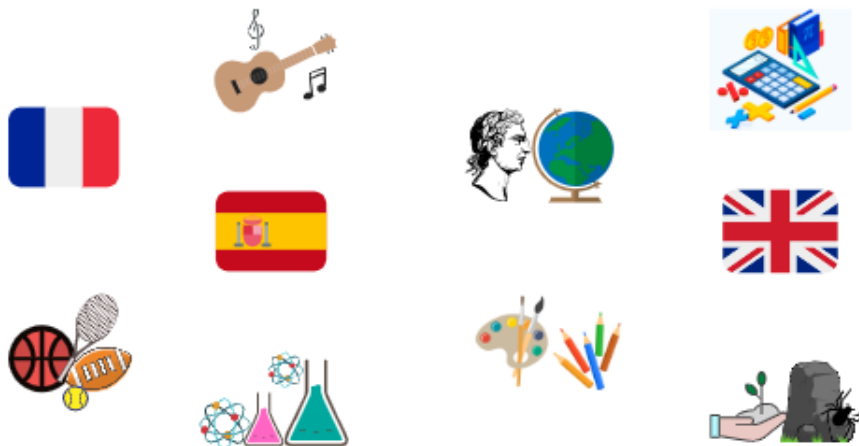
- A) Jouer dans la chambre et le salon
- B) Laver les chambres, la salle de bains et le salon

Que veut Maya?

- A) Jouer de la musique
- B) Aller à l'école, comme ses frères



3. Entoure les matières que Maya étudie à l'école.



4. Écris les mots sous les dessins. Cherche les mots dans la grille.

salon

toilettes

cuisine

chambre

mathématiques

anglais

musique

technologie



Le



La



La



Les



La



L'



Les



La

X	Ê	Ç	R	È	E	D	Î	D	M	U	S	I	Q	U	E
D	W	Ê	X	R	Ù	E	S	Z	A	N	G	L	A	I	S
X	G	O	T	O	I	L	E	T	T	E	S	O	Â	A	C
O	Y	E	J	L	Ü	D	N	C	H	A	M	B	R	E	I
L	Y	J	P	Ç	R	I	E	G	É	Y	Ï	U	L	Â	K
À	X	N	À	W	E	G	O	Ü	M	C	U	W	X	S	J
H	È	C	M	Ç	N	M	D	E	A	È	È	X	P	Î	T
I	D	Œ	È	Y	H	Œ	V	È	T	B	Ï	Z	A	L	Ù
T	E	C	H	N	O	L	O	G	I	E	R	Â	I	Î	J
T	È	Ù	Ù	U	Ê	Y	Z	C	Q	É	Ù	H	É	Y	Ç
F	X	Ï	Z	B	G	V	È	C	U	I	S	I	N	E	K
Â	T	X	Ü	Œ	C	L	Q	M	E	Â	Q	Ç	F	J	À
Ï	È	X	Ü	À	Ê	F	L	U	S	A	L	O	N	B	Ç

5. Associe les heures avec les phrases.



O

O *Il y a une condition : rentrer avant midi.*



O

O *Maya arrive à l'école à huit heures et quart.*



O

O *Vite ! Vite ! Il est déjà onze heures et demie.*

ANEXO 15: Fase de postlectura *L'école de Maya*. Fichas de actividades

Une école pour Maya.



1. Donne ton opinion. Complète le tableau.

		OUI	NON
1	Les conditions de Maya pour étudier sont idéales.		
2	Je préfère mon école à l'école de Maya.		
3	L'école seulement pour les garçons, c'est bien.		
4	L'école, c'est important pour les garçons et pour les filles.		

2. Nous allons imaginer une école pour les garçons et les filles du Niger. Utilise les étiquettes pour créer une école idéale pour Maya (fiche : une école pour Maya).

3. Complète et présente ton école pour Maya devant tes camarades.

Dans l'école, il y a :

-
-
-
-

Dans la cour de récréation, il y a :

-
-
-
-



ANEXO 16: Fase de prelectura La journée de Maya. PowerPoint

Reconnais-tu ces plats ?



Que sais-tu de ces plats ? Connais-tu les ingrédients ?

Et ce plat ? Tu le connais ?



Quels sont les ingrédients selon toi ?



C'est une recette du Niger.
Je vais te présenter ma journée et des plats typiques de mon pays.

ANEXO 17: Fase de lectura. Cuento *La journée de Maya*

LA JOURNÉE DE MAYA

Prénom: MAYA
Âge: 11 ans
Pays: NIGER



Bonjour! Ça va ? Aujourd'hui, je te raconte ma journée. Le matin je me lève à sept heures. Je me douche et je m'habille à sept heures et quart. Je prends mon petit-déjeuner à sept heures et demie.



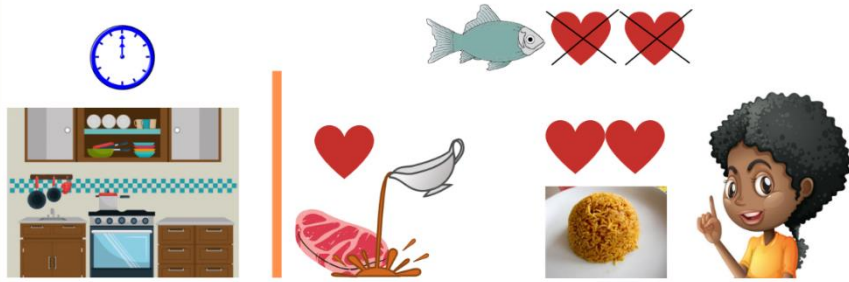
Pour le petit déjeuner, je prends :

- des galettes de céréales
- du lait
- de l'alloco.

L'alloco est un plat typique du Niger préparé avec des bananes et avec de l'huile. J'adore l'alloco, c'est délicieux !



À midi, c'est l'heure de déjeuner. Je vais dans la cuisine préparer à manger. Je déteste le poisson. J'aime manger de la viande et de la sauce. Mon plat préféré est le riz jollof. J'adore ça!



L'après-midi, après le déjeuner, je parle avec mon amie Fatou. Fatou prend seulement un repas par jour. Elle déjeune seulement le midi. Au déjeuner, Fatou mange des fruits. Fatou ne prend pas de petit déjeuner le matin et elle ne prend pas de dîner le soir.



Le soir, à huit heures moins le quart, c'est le dîner. Ma famille adore les Massas. Les massas sont des crêpes du Niger. Pour cuisiner les massas, les ingrédients sont :

- de la farine
- du riz
- de l'eau
- de l'huile
- des oignons



Après le dîner, c'est l'heure de dormir. La journée est terminée et je me couche à vingt-et-une heures vingt.

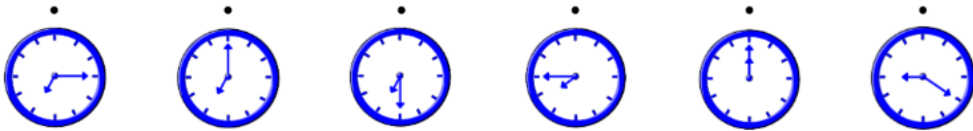


LA JOURNÉE DE MAYA



1- Associe les heures et les activités de Maya ?

Maya se lève • Maya se douche • Maya prend le petit-déjeuner • Maya déjeune • Maya dîne • Maya se couche •



Et toi, raconte à quelle heure tu fais ces activités.

2- Lis les questions et réponds.

Quels sont les ingrédients de l'alloco ?



Quel aliment déteste Maya ?



Quand mange Fatou ?

Au petit déjeuner

Au déjeuner

Au dîner

3- Maya prépare du riz jollof pour le déjeuner. Écoute la recette et entoure les ingrédients.



Maintenant, retrouve les ingrédients du riz jollof, et recopie-les.

poulet riz oignon tomates huile

- Du
- Du
- Des
- Des
- De l'

4- Écris le nom des aliments dans la bonne colonne.

Eau – riz – viande – farine – bananes – sauce – fruits – poulet – lait – crêpes – huile.

<i>Aliments masculins</i>	<i>Aliments féminins</i>	<i>Aliments voyelle/h</i>	<i>Aliments pluriels</i>
DU	DE LA	DE L'	DES
.....
.....
.....

5- Et toi, quel est ton plat préféré ?

Mon plat préféré est

Maintenant, écris les aliments de ton plat préféré ! (Attention ! Utilise le partitif devant le nom des ingrédients !)

Pour préparer mon plat préféré, il faut :

-
-
-

ANEXO 19: Fase de postlectura *La journée de Maya*. Fichas de actividades

Une bonne alimentation pour Fatou



1- Réponds aux questions et donne ton opinion.

- Combien de repas manges-tu par jour ?
- Quels sont les repas de ta journée ?
- Fatou mange combien de repas par jour ?
- Tu connais une personne qui mange comme Fatou ?
- Tu penses que la meilleure alimentation est:

Ton alimentation

L'alimentation de Fatou

2- Sur la fiche "Une bonne alimentation pour Fatou", dessine ou colle des images pour préparer un menu complet pour Fatou.

Écris les heures des repas, et le nom des ingrédients. Présente ton menu à la classe.

LE PETIT DÉJEUNER DE FATOU


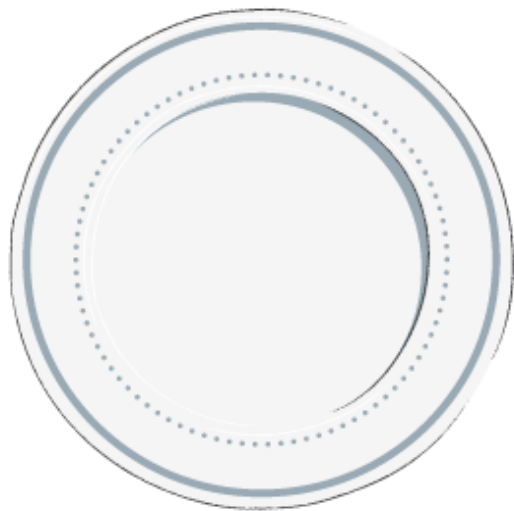
PETIT DÉJEUNER

Heure:


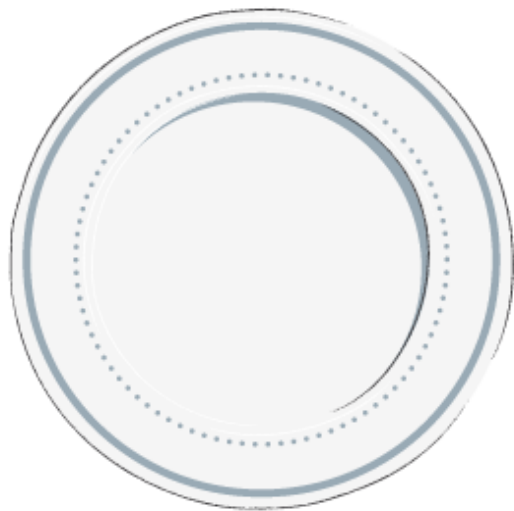
Ingrédients:

-
-
-
-
-
-

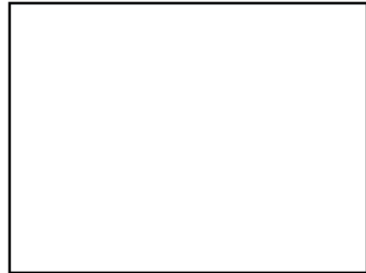
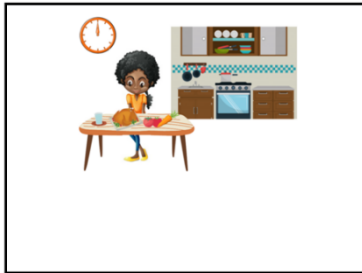
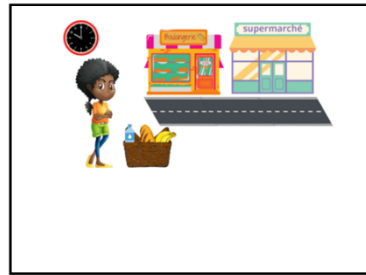
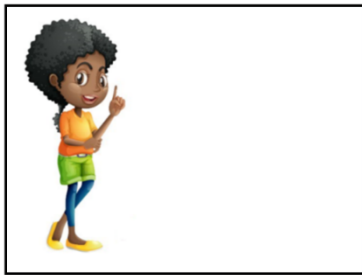
LE DÉJEUNER DE FATOU

DÉJEUNER		
Heure:		
Entrée		Ingrédients:
Plat principal		Ingrédients:
Dessert		Ingrédients:


LE DÎNER DE FATOU

DÎNER		
Heure:		
Entrée		Ingrédients:
Plat principal		Ingrédients:
Dessert		Ingrédients:

ANEXO 20: Páginas ilustradas de la Aplicación 3. Sexto de Primaria



ANEXO 21: Fase de prelectura *La ville de Pepito*. Powerpoint

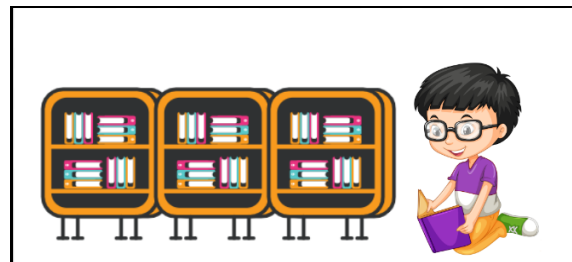
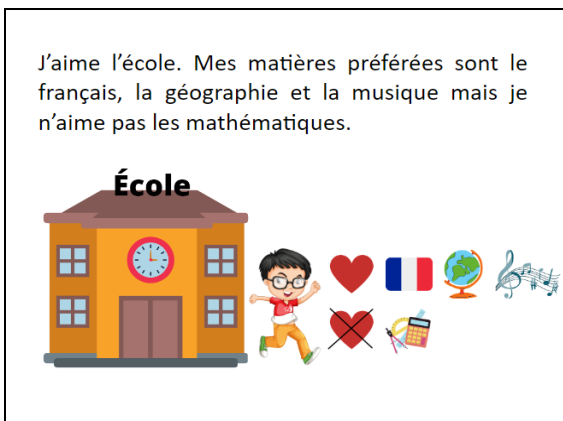


Bonjour !
Je m'appelle Pepito. J'ai 12 ans et j'habite au Vietnam, en Asie.
Je parle deux langues : le français et le vietnamien.



Dans ma famille, nous sommes trois personnes : mon père, ma mère et moi.
Je n'ai pas de frère, je n'ai pas de sœur mais j'ai un chien. Il s'appelle Yuko.

J'aime l'école. Mes matières préférées sont le français, la géographie et la musique mais je n'aime pas les mathématiques.



J'adore la lecture ! Le dimanche, je vais à la bibliothèque pour lire des livres.

Au revoir ! À bientôt !



ANEXO 22: Fase de prelectura *La ville de Pepito*. Ficha de actividades.

LA VILLE DE PEPITO

1- Complète la fiche de Pepito.



PRÉNOM:
ÂGE:
PAYS:

2- Lis les questions et répons.

Quelles langues parle Pepito ?

.....

Et toi, tu parles quelles langues ?

.....

3- Comment est la famille de Pepito ? Entoure la bonne photographie.



4- Écris le nom des matières scolaires.

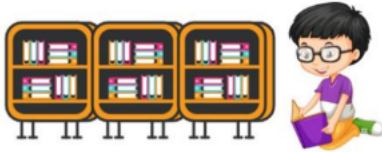


.....

À l'école, Pepito aime

À l'école, Pepito n'aime pas

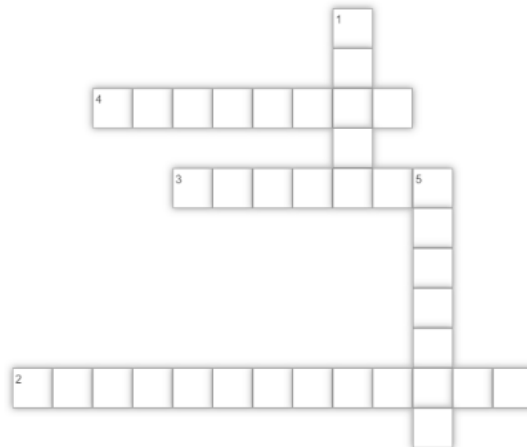
5- Choisis la bonne réponse.



Le dimanche / mardi, Pepito va à la bibliothèque / à l'école pour lire des livres.

6- Lis les définitions et complète les mots croisés.

1. Animal de Pepito. Il s'appelle Yuko : ...
2. À l'école, Pepito n'aime pas les : ...
3. Pays de Pepito : ...
4. Pepito parle vietnamien et : ...
5. À l'école, Pepito aime le français, la géographie et la : ...



ANEXO 23: Fase de lectura. Cuento *La ville de Pepito*

LA VILLE DE PEPITO

Prénom: Pepito
Âge: 12 ans
Pays: VIETNAM



Salut !



C'est Pepito.

Je vais te présenter ma vie au Vietnam.



Dans ma ville, il y a peu de commerces. Il y a un magasin de vêtements, une boulangerie et un supermarché.

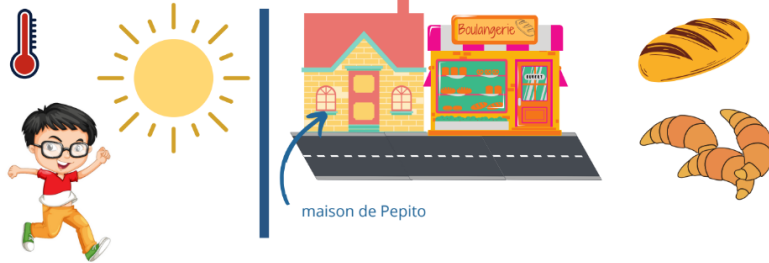


Il n'y a pas de pharmacie pour les médicaments. La pharmacie est loin de ma maison, dans une autre ville.



peu = petite quantité
loin = grande distance

Au printemps, il fait beau et il y a des nuages dans le ciel. Dans le magasin de vêtements, j'achète des pulls, des pantalons, des t-shirts et des chaussettes.



En été, le soleil brille et il fait chaud. Le matin, la température est agréable. Je vais à la boulangerie, à côté de ma maison. J'achète du pain et des croissants ! C'est délicieux !

En automne, il y a du vent et des orages. Les nuages sont gris et il y a de la pluie.

Le supermarché est proche de ma maison. Je vais au supermarché pour acheter de la nourriture : des fruits, des légumes, du poisson et de la viande.



En hiver, il y a de la neige et il fait froid.

Je ne peux pas sortir faire des achats, c'est impossible ! Je n'aime pas l'hiver, je suis triste.

Mais un peu de patience, et c'est de nouveau le printemps !



ANEXO 24: Fase de Lectura *La ville de Pepito*. Ficha de actividades

LA VILLE DE PEPITO



1- Trouve les mots dans le serpent et copie les mots dans la bonne colonne.

pluie nuage boulangerie supermarché soleil oranges bibliothèque vent pharmacie

Le temps/La météo	Les commerces
La	La
Le	Le
Le	La
Les	La
Le	

2- Écoute Pepito et réponds aux questions.

A- Quel temps fait-il aujourd'hui ?



B- Où va Pepito ?

- au magasin de vêtements
- au supermarché
- À la boulangerie

C- Pepito achète :



3- Lis les questions. Coche (☒) la bonne réponse.

Dans la ville de Pepito, il n'y a pas de :

- Magasin de vêtements
- Pharmacie
- Boulangerie

À la boulangerie, Pepito achète :

- Du pain et des croissants
- Des pulls et des pantalons
- Des fruits et des légumes

Au printemps, il y a du soleil et :

- De la neige
- De la pluie
- Des nuages

Pepito ne peut pas acheter :

- En été
- Au printemps
- En hiver

4- Écris le nom des saisons sous les dessins.

printemps

automne

hiver

été



Le

L'

L'

L'

Relie les saisons au temps qu'il fait dans la ville de Pepito et aux images.

Au printemps

Il fait beau et il y a des nuages dans le ciel.

En été

Il y a du vent et des orages. Les nuages sont gris et il y a de la pluie.

En automne

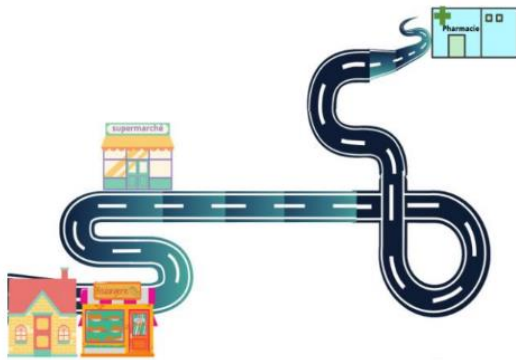
Le soleil brille et il fait chaud.

En hiver

Il y a de la neige et il fait froid.



5- **Observe le dessin et complète avec les mots des étiquettes.**



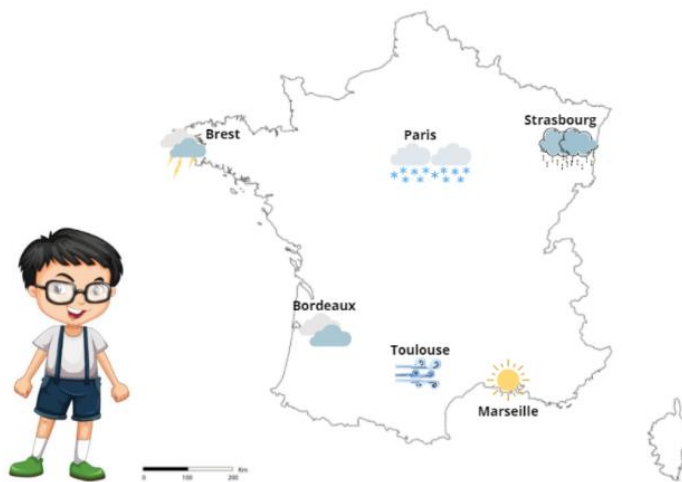
loin de **à côté de** **proche de**

La boulangerie est la maison de Pepito.

Le supermarché est la maison de Pepito.

La pharmacie est la maison de Pepito.

6- **En classe de français, Pepito étudie la météo. Écris le temps qu'il fait comme dans l'exemple pour compléter la fiche de Pepito.**



Pepito	<u>La météo</u>
Exemple:	À Brest, il y a des orages.
	À Paris, ...
	À Strasbourg, ...
	À Bordeaux, ...
	À Toulouse, ...
	À Marseille, ...

ANEXO 25: Fase de poslectura La ville de Pepito. Ficha de actividades.

Être bien dans sa ville.

1- Quel temps fait-il à Murcie ?

Au printemps :

En été :

En automne :

En hiver:

2- Indique si ces commerces sont à côté de ta maison, proche de ta maison ou loin de ta maison.

Un magasin de vêtements



Une boulangerie



Un supermarché



Une pharmacie



Une bibliothèque



À côté de ma maison

Proche de ma maison

Loin de ma maison

3- Donne ton opinion.

Pour faire des achats, je préfère :

- Murcie, ma ville
 La ville de Pepito

J'aime faire des achats quand :

- Il y a du soleil
 Il y a de la pluie
 Il y a des orages
 Il y a de la neige

Je pense que dans toutes les villes / tous les pays :	oui	non
Le temps / la météo est identique.		
Il y a les mêmes commerces.		

Je pense que pour être bien dans sa ville :	oui	non
Le temps / la météo, c'est important.		
Les commerces à coté / proche de sa maison, c'est important.		

4- Oral. Réponds aux questions.

- Tu aimerais habiter dans la ville de Pepito ?
- Tu penses que Pepito mange les mêmes aliments que toi ? Quelles sont les différences selon toi ?
- Tu aimerais habiter dans un pays avec un climat froid ? Et dans le désert ?
- Comment vas-tu acheter : à pied ? en voiture ? à vélo ? ...

ANEXO 26: Fase de prelectura *Pepito et les métiers*. Powerpoint.



Salut! C'est Pepito!
Regarde les dessins.
Devine ce qu'ils font !

a) 

b) 

c) 

d) 

LE JEU DES MÉTIERS.

Connais-tu des noms de métiers en français?

Combien de métiers en français peux-tu citer en 15 secondes?

Écoute le nombre que propose ton professeur. Si tu penses pouvoir citer des noms de métiers, joue !

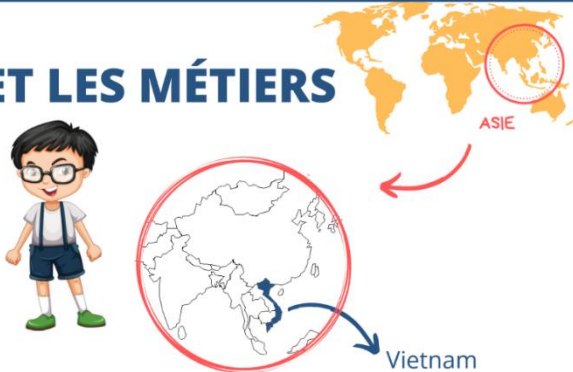
Qui peut donner 1 métier en français en 15 secondes? 3 métiers? 5 métiers? Etc ...



ANEXO 27: Fase de lectura. Cuento *Pepito et les métiers*

PEPITO ET LES MÉTIERS

Prénom: Pepito
Âge: 12 ans
Pays: VIETNAM



The illustration shows a cartoon boy named Pepito with glasses, wearing a white shirt and blue shorts. To his right is a world map with a red circle around the Asian continent, labeled 'ASIE'. A red arrow points from this circle to a larger map of Asia, which has a blue circle around Vietnam, labeled 'Vietnam'.

Salut !
C'est Pepito.
Aujourd'hui, je voyage pour te présenter des professions de mon pays!



The illustration shows the cartoon boy Pepito standing on a horizontal line. To his right is a world map with a red circle around the Asian continent, labeled 'ASIE'. A red arrow points from this circle to a larger map of Asia, which has a blue circle around Vietnam, labeled 'Vietnam'.

Au Vietnam, il y a beaucoup de métiers différents! Il est possible de travailler en ville, à la montagne, à la campagne et à la plage.



The illustration shows the cartoon boy Pepito on the left. To his right are four small square images representing different environments: a city with blue buildings, a mountain range with a sun and clouds, a rural landscape with green rolling hills and a yellow sun, and a beach with a blue sea and a sandy shore.



Voici Tao et May. Tao est musicien et May est danseuse. Chaque soir à vingt-et-une heures, Tao et May font un spectacle au théâtre, en ville. Tao joue du gong et May danse la Xoe. C'est une danse typique du Vietnam.

À la campagne, Cam est dessinateur. Il aime la nature, et tous les matins, il dessine le paysage: les arbres, les fleurs et la rivière.



Hoa est agricultrice. Elle a des chevaux, des vaches et des moutons. Elle se lève le matin à cinq heures et demie pour donner à manger à ses animaux.



Công travaille à la montagne. Il est sculpteur et fabrique des objets de décoration en bois. Le soir, il présente ses objets aux touristes pour gagner de l'argent.



Hanh est sportive professionnelle. Elle pratique le sport à la montagne le matin et à la plage l'après-midi.

Je sais le métier que je veux faire plus tard! Moi, je veux être photographe comme mes parents!



ANEXO 28: Fase de Lectura Pepito et les métiers. Ficha de actividades.

PEPITO ET LES MÉTIERS



1- A) Associe.



•



•



•



•

•
La ville

•
La campagne

•
La plage

•
La montagne

B) Complète avec le nom des métiers.

musicien

sculpteur

danseuse

sportive

dessinateur

agricultrice

photographe



Un



Un



Une



Un



Un



Une



Une

2- Complète la règle avec le nom des métiers.

musicien **sculpteur** **danseuse** **sportive** **dessinateur**
agricultrice **photographe**

<i>masculin</i>	<i>féminin</i>	
.....	musicienne	ien → ienne
danseur	.....	eur → euse
.....	dessinatrice	
agriculteur	.....	teur → trice
.....	sculptrice	
sportif	.....	if → ive
photographe	.....	e = e

3- Lis les questions et réponds.

- a. À quelle heure Tao et May font-ils leur spectacle ?
- Le matin, à huit heures.
 - L'après-midi, à dix-sept heures.
 - Le soir, à vingt-et-une heure.
- b. Où travaille Cam, le dessinateur ?
- En ville
 - À la campagne
 - À la plage
- c. Quel est le métier des parents de Pepito ?
- Photographe
 - Danseur
 - Sportif

4- Écoute le cousin de Pepito et réponds aux questions.

- a. Quel est son métier ?



- b. Où est-ce qu'il travaille ?



c- Quand fait-il un spectacle ?

- Le matin
- L'après-midi
- Le soir

5- Remets les lettres dans l'ordre pour former les mots et trouve-les dans la grille.



T-Â-H-É-R-T-E

.....



P-A-L-G-E

.....



S-O-P-R-I-T-F

.....



A-B-R-R-E-S

.....



V-C-A-E-H-S

.....



A-R-G-I-U-C-L-T-R-C-I-E


.....

A	Ú	Y	N	H	W	Q	T	O	K	Ü	Í	Y	A	É	N	F	Ñ	J
P	G	Ó	Ñ	F	M	I	É	A	O	S	H	Ü	I	Á	F	A	J	Í
Ü	Ñ	R	P	Í	O	T	O	T	O	M	V	O	S	L	N	C	Í	V
W	V	Á	I	M	I	C	Ñ	Q	V	A	C	H	E	S	T	Q	R	Z
Y	H	V	Á	C	Y	X	Í	U	N	C	O	Ü	S	P	L	A	G	E
O	X	R	Ó	Z	U	S	H	Q	L	Z	É	Z	H	O	O	N	H	C
I	U	P	E	Ó	K	L	M	P	J	Z	A	R	B	R	E	S	W	Z
U	K	N	Ñ	Ü	A	A	T	D	T	T	H	É	Â	T	R	E	Í	Á
C	A	A	B	R	T	B	Á	R	Z	Ú	Ü	M	W	I	S	T	M	Z
A	Í	D	S	E	W	H	D	X	I	B	Ñ	Í	Ó	F	D	P	B	D
W	Á	S	Ñ	P	I	K	G	K	U	C	T	O	Á	T	G	C	X	Ú
Y	Q	Ó	W	Í	T	Y	Í	Y	I	P	E	E	E	K	É	Y	E	A

6- Complète la présentation de la mère de Pepito à l'aide des dessins.




Coucou !

Je suis la mère de  **Pepito**.

J'habite en  et mon métier, c'est 

Le matin, je travaille à la  J'aime prendre des photos de la  , des  et des 
C'est magnifique!

L'après-midi, je vais à la  pour voir les animaux:
des  , des  et
des 

ANEXO 29: Fase de postlectura Pepito et les métiers. Ficha de actividades.

Ton métier plus tard.



1. Où veux-tu travailler plus tard?

EN VILLE À LA MONTAGNE À LA CAMPAGNE À LA PLAGE

2. Quel métier veux-tu faire plus tard?

.....

3. Est-ce qu'il est possible de faire ton futur métier:

En ville? Oui Non
À la montagne? Oui Non
À la campagne? Oui Non
À la plage Oui Non

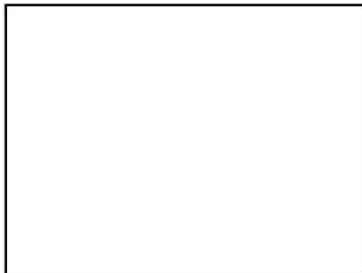
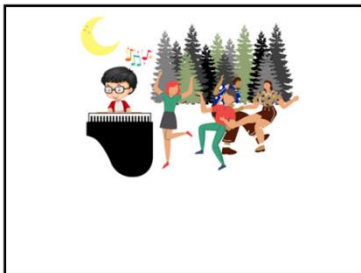
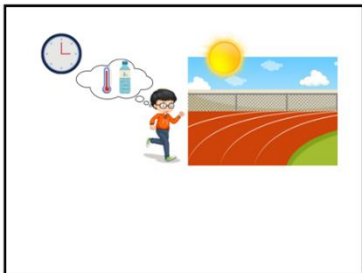
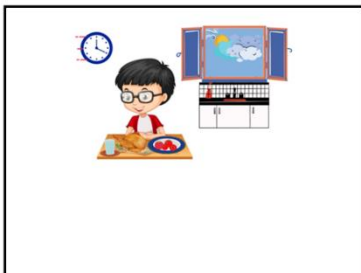
4. Pour moi, l'idéal c'est:

	EN VILLE	À LA MONTAGNE	À LA CAMPAGNE	À LA PLAGE
HABITER:				
TRAVAILLER:				
VOYAGER/ÊTRE EN VACANCES				

5. Oral: Et toi, qu'est-ce que tu penses?

- Tous les métiers existent en ville, à la montagne, à la campagne et à la plage? Donne des exemples.
- Tu penses qu'il y a des métiers qui ne sont pas importants? Et des métiers indispensables? Donne des exemples.
- Tu connais des professions nouvelles (qui existent depuis peu de temps)?
- Que penses-tu des métiers de *youtuber* ou d'*instagramer*?
- Quand tu es en vacances / en voyage, qui travaille pour organiser des activités? Pour dormir? Pour manger? Donne des exemples de métiers.

ANEXO 30: Páginas ilustradas de la Aplicación 3. Primero de la ESO.



ANEXO 31: Ítems del cuento *Une école pour Maya*. Quinto de Primaria.

Quinto de Primaria. Cuento 1. <i>Une école pour Maya</i>		
Ítem	Descripción	BC/CEv/ EAE
1	Copia el nombre de Maya en el sitio adecuado del formulario	3b6
2	Copia la edad de Maya en el sitio adecuado del formulario	3b6
3	Copia la fecha de cumpleaños de Maya en el sitio adecuado del formulario	3b6
4	Copia el nombre de Maya en el sitio adecuado del formulario	3b6
5	La ortografía de la palabra copiada (<i>Maya</i>) es correcta	4a2
6	La ortografía de las palabras copiadas (<i>11 ans</i>) es correcta	4a2
7	La ortografía de las palabras copiadas (<i>le 09 septembre</i>) es correcta	4a2
8	La ortografía de las palabras copiadas (<i>Le Niger</i>) es correcta	4a2
9	Completa la ficha indicando su nombre en el sitio adecuado del formulario	4b1
10	Completa la ficha indicando su fecha de cumpleaños en el sitio adecuado del formulario	4b1
11	Completa la ficha indicando su país en el sitio adecuado del formulario	4b1
12	Asocia el pegamento con el número correspondiente	3a1
13	Asocia la pizarra con el número correspondiente	3a1
14	Asocia la goma con el número correspondiente	3a1
15	Asocia el cuaderno con el número correspondiente	3a1
16	Asocia el lápiz con el número correspondiente	3a1
17	Asocia las tijeras con el número correspondiente	3a1
18	Rodea el dibujo correspondiente al cuaderno	1c1
19	Rodea el dibujo correspondiente al lápiz	1c1
20	Rodea el dibujo correspondiente a la goma	1c1
21	Copia la estación <i>le printemps</i> bajo el dibujo correspondiente	3a1
22	Copia la estación <i>l'été</i> bajo el dibujo correspondiente	3a1
23	Copia la estación <i>l'automne</i> bajo el dibujo correspondiente	3a1
24	Copia la estación <i>l'hiver</i> bajo el dibujo correspondiente	3a1
25	La ortografía de la palabra copiada (<i>printemps</i>) es correcta	4a2
26	La ortografía de la palabra copiada (<i>été</i>) es correcta	4a2
27	La ortografía de la palabra copiada (<i>automne</i>) es correcta	4a2
28	La ortografía de la palabra copiada (<i>hiver</i>) es correcta	4a2
29	Completa la palabra <i>beau</i> con las letras que faltan	4a2
30	Completa la palabra <i>nuages</i> con las letras que faltan	4a2
31	Selecciona las letras de la palabra <i>crayon</i> en la sopa de letras	4a2
32	Selecciona las letras de la palabra <i>gomme</i> en la sopa de letras	4a2
33	Selecciona las letras de la palabra <i>ciseaux</i> en la sopa de letras	4a2
34	Selecciona las letras de la palabra <i>colle</i> en la sopa de letras	4a2
35	Selecciona las letras de la palabra <i>printemps</i> en la sopa de letras	4a2
36	Selecciona las letras de la palabra <i>été</i> en la sopa de letras	4a2
37	Selecciona las letras de la palabra <i>automne</i> en la sopa de letras	4a2
38	Selecciona las letras de la palabra <i>hiver</i> en la sopa de letras	4a2
39	Asocia la cantidad correcta del material escolar seleccionado	3a1
40	La ortografía del léxico (material escolar) copiado no entorpece la comprensión	4b2

ANEXO 32: Ítems del cuento *La famille de Maya*. Quinto de Primaria.

Quinto de Primaria. Cuento 2. <i>La famille de Maya</i>		
Ítem	Descripción	BC/CEv/ EAE
1	Asocia la profesión <i>artisan</i> con el dibujo correspondiente	3a1
2	Asocia la profesión <i>agricultrice</i> con el dibujo correspondiente	3a1
3	Asocia la profesión <i>constructeur de maisons</i> con el dibujo correspondiente	3a1
4	Asocia la profesión <i>sportive</i> con el dibujo correspondiente	3a1
5	Asocia la profesión <i>cuisinière</i> con el dibujo correspondiente	3a1
6	Asocia la profesión <i>danseur</i> con el dibujo correspondiente	3a1
7	Marca la respuesta <i>frisés</i> a la pregunta	3a3
8	Marca la respuesta <i>les mains</i> a la pregunta	3a3
9	Marca la respuesta <i>des grandes jambes</i> a la pregunta	3a3
10	Marca la respuesta <i>oreilles</i> a la pregunta	3a3
11	Rodea el dibujo correspondiente a <i>cheveux bruns et frisés</i>	1c1
12	Rodea el dibujo correspondiente a <i>grand nez</i>	1c1
13	Rodea el dibujo correspondiente a <i>artisan</i>	1c1
14	Ordena adecuadamente las letras para formar la palabra <i>nez</i>	4b2
15	Ordena adecuadamente las letras para formar la palabra <i>bouche</i>	4b2
16	Ordena adecuadamente las letras para formar la palabra <i>mains</i>	4b2
17	Ordena adecuadamente las letras para formar la palabra <i>danseur</i>	4b2
18	Ordena adecuadamente las letras para formar la palabra <i>sportive</i>	4b2
19	Copia la parte del cuerpo <i>petit nez</i> en el sitio adecuado del dibujo	3a1
20	Copia la parte del cuerpo <i>petite bouche</i> en el sitio adecuado del dibujo	3a1
21	Copia la parte del cuerpo <i>grands bras</i> en el sitio adecuado del dibujo	3a1
22	Copia la parte del cuerpo <i>petites mains</i> en el sitio adecuado del dibujo	3a1
23	Copia la parte del cuerpo <i>grandes jambes</i> en el sitio adecuado del dibujo	3a1
24	Copia la parte del cuerpo <i>petits pieds</i> en el sitio adecuado del dibujo	3a1
25	La ortografía de las palabras copiadas <i>petit nez</i> es correcta	4b2
26	La ortografía de las palabras copiadas <i>petite bouche</i> es correcta	4b2
27	La ortografía de las palabras copiadas <i>grands bras</i> es correcta	4b2
28	La ortografía de las palabras copiadas <i>petites mains</i> es correcta	4b2
29	La ortografía de las palabras copiadas <i>grandes jambes</i> es correcta	4b2
30	La ortografía de las palabras copiadas <i>petits pieds</i> es correcta	4b2
31	Emplea palabras relativas a la descripción física	4b2
32	Las palabras relativas a la descripción física tienen una ortografía correcta	4b2
33	Emplea adjetivos de tamaño: <i>petit, grand ...</i>	4b2
34	Escribe el nombre de una profesión	4b2
35	Escribe una parte del cuerpo solicitada para el ejercicio de la profesión elegida	4b2

ANEXO 33: Ítems del cuento *L'école de Maya*. Sexto de Primaria.

Sexto de Primaria. Cuento 1: <i>L'école de Maya</i>		
Ítem	Descripción	BC/CEv/ EAE
1	Copia el nombre de Maya en el sitio adecuado del formulario	3b5
2	Copia la edad de Maya en el sitio adecuado del formulario	3b5
3	Copia la fecha de cumpleaños de Maya en el sitio adecuado del formulario	3b5
4	Copia el nombre de Maya en el sitio adecuado del formulario	3b5
5	La ortografía de la palabra copiada <i>Maya</i> es correcta	4b2
6	La ortografía de las palabras copiadas <i>11 ans</i> es correcta	4b2
7	La ortografía de las palabras copiadas <i>le 09 septembre</i> es correcta	4b2
8	La ortografía de las palabras copiadas <i>Le Niger</i> es correcta	4b2
9	Completa la ficha indicando su nombre en el sitio adecuado del formulario	4a2
10	Completa la ficha indicando su fecha de cumpleaños en el sitio adecuado del formulario	4a2
11	Completa la ficha indicando su país en el sitio adecuado del formulario	4a2
12	Rodea el dibujo correspondiente a la casa de Maya	3c4
13	Rodea el dibujo correspondiente a la familia de Maya	3c4
14	Completa la palabra <i>fille</i> con las letras que faltan para llenar el crucigrama	4a2
15	Completa la palabra <i>onze</i> con las letras que faltan para llenar el crucigrama	4a2
16	Completa la palabra <i>Afrique</i> con las letras que faltan para llenar el crucigrama	4a2
17	Completa la palabra <i>Niger</i> con las letras que faltan para llenar el crucigrama	4a2
18	Completa la palabra <i>anniversaire</i> con las letras que faltan para llenar el crucigrama	4a2
19	Asocia la palabra escuchada <i>onze</i> con el sonido [ɔ̃]	1d7
20	Asocia la palabra escuchada <i>ans</i> con el sonido [ɑ̃]	1d7
21	Asocia la palabra escuchada <i>parents</i> con el sonido [ɑ̃]	1d7
22	Asocia la palabra escuchada <i>chambre</i> con el sonido [ɑ̃]	1d7
23	Asocia la palabra escuchada <i>salon</i> con el sonido [ɔ̃]	1d7
24	Asocia la palabra escuchada <i>maison</i> con el sonido [ɔ̃]	1d7
25	La ortografía de la palabra copiada <i>onze</i> es correcta	4a2
26	La ortografía de la palabra copiada <i>ans</i> es correcta	4a2
27	La ortografía de la palabra copiada <i>parents</i> es correcta	4a2
28	La ortografía de la palabra copiada <i>chambres</i> es correcta	4a2
29	La ortografía de la palabra copiada <i>salon</i> es correcta	4a2
30	La ortografía de la palabra copiada <i>maison</i> es correcta	4a2
31	Marca la respuesta <i>Au Niger, en Afrique</i>	3c5
32	Marca la respuesta correcta <i>Laver les chambres, la salle de bains et le salon</i>	3c5
33	Marca la respuesta <i>Aller à l'école, comme ses frères</i>	3c5
34	Rodea el dibujo correspondiente a la asignatura <i>français</i>	1c5
35	Rodea el dibujo correspondiente a la asignatura <i>mathématiques</i>	1c5
36	Rodea el dibujo correspondiente a la asignatura <i>histoire-géographie</i>	1c5
37	Rodea el dibujo correspondiente a la asignatura <i>arts plastiques</i>	1c5
38	Copia la parte de la casa <i>salon</i> bajo el dibujo correspondiente	3c4
39	Copia la parte de la casa <i>chambre</i> bajo el dibujo correspondiente	3c4
40	Copia la parte de la casa <i>cuisine</i> bajo el dibujo correspondiente	3c4
41	Copia la parte de la casa <i>toilettes</i> bajo el dibujo correspondiente	3c4
42	Copia la asignatura <i>technologie</i> bajo el dibujo correspondiente	3c4
43	Copia la asignatura <i>anglais</i> bajo el dibujo correspondiente	3c4
44	Copia la asignatura <i>mathématiques</i> bajo el dibujo correspondiente	3c4
45	Copia la asignatura <i>musique</i> bajo el dibujo correspondiente	3c4
46	La ortografía de la palabra copiada <i>salon</i> es correcta	4a2

47	La ortografía de la palabra copiada <i>chambre</i> es correcta	4a2
48	La ortografía de la palabra copiada <i>cuisine</i> es correcta	4a2
49	La ortografía de la palabra copiada <i>toilettes</i> es correcta	4a2
50	La ortografía de la palabra copiada <i>technologie</i> es correcta	4a2
51	La ortografía de la palabra copiada <i>anglais</i> es correcta	4a2
52	La ortografía de la palabra copiada <i>mathématiques</i> es correcta	4a2
53	La ortografía de la palabra copiada <i>musique</i> es correcta	4a2
54	Asocia el reloj que marca las once y media con la frase correspondiente	3c4
55	Asocia el reloj que marca las ocho y cuarto con la frase correspondiente	3c4
56	Asocia el reloj que marca las doce con la frase correspondiente	3c4
57	Escribe palabras relativas a asignaturas/infraestructuras de la escuela	4b2
58	La ortografía de las asignaturas/infraestructuras escritas es correcta	4b2

ANEXO 34: Ítems del cuento La journée de Maya. Sexto de Primaria.

Sexto de Primaria. Cuento 2: <i>La journée de Maya</i>		
Ítem	Descripción	BC/CEv/EAE
1	Asocia la actividad <i>Maya se lève</i> con el reloj correspondiente	3c4
2	Asocia la actividad <i>Maya se douche</i> con el reloj correspondiente	3c4
3	Asocia la actividad <i>Maya prend le petit-déjeuner</i> con el reloj correspondiente	3c4
4	Asocia la actividad <i>Maya déjeune</i> con el reloj correspondiente	3c4
5	Asocia la actividad <i>Maya dîne</i> con el reloj correspondiente	3c4
6	Asocia la actividad <i>Maya se couche</i> con el reloj correspondiente	3c4
7	Marca la respuesta <i>plátano y aceite</i> a la pregunta	3b5
8	Marca la respuesta <i>pescado</i> a la pregunta	3b5
9	Marca la respuesta <i>Au déjeuner</i> a la pregunta	3b5
10	Rodea el dibujo correspondiente a <i>poulet</i>	1c5
11	Rodea el dibujo correspondiente a <i>riz</i>	1c5
12	Rodea el dibujo correspondiente a <i>oignons</i>	1c5
13	Rodea el dibujo correspondiente a <i>tomates</i>	1c5
14	Rodea el dibujo correspondiente a <i>huile</i>	1c5
15	La ortografía de la palabra copiada (<i>poulet</i>) es correcta	4a2
16	La ortografía de la palabra copiada (<i>riz</i>) es correcta	4a2
17	La ortografía de la palabra copiada (<i>oignons</i>) es correcta	4a2
18	La ortografía de la palabra copiada (<i>tomates</i>) es correcta	4a2
19	La ortografía de la palabra copiada (<i>huile</i>) es correcta	4a2
20	Asocia la palabra <i>eau</i> al partitivo <i>de l'</i>	3d6
21	Asocia la palabra <i>riz</i> al partitivo <i>du</i>	3d6
22	Asocia la palabra <i>viande</i> al partitivo <i>de la</i>	3d6
23	Asocia la palabra <i>farine</i> al partitivo <i>de la</i>	3d6
24	Asocia la palabra <i>bananes</i> al partitivo <i>des</i>	3d6
25	Asocia la palabra <i>sauce</i> al partitivo <i>de la</i>	3d6
26	Asocia la palabra <i>fruits</i> al partitivo <i>des</i>	3d6
27	Asocia la palabra <i>poulet</i> al partitivo <i>du</i>	3d6
28	Asocia la palabra <i>lait</i> al partitivo <i>du</i>	3d6
29	Asocia la palabra <i>crêpes</i> al partitivo <i>des</i>	3d6
30	Asocia la palabra <i>huile</i> al partitivo <i>de l'</i>	3d6
31	La ortografía de la palabra copiada <i>eau</i> es correcta	4a2
32	La ortografía de la palabra copiada <i>riz</i> es correcta	4a2
33	La ortografía de la palabra copiada <i>viande</i> es correcta	4a2
34	La ortografía de la palabra copiada <i>farine</i> es correcta	4a2

35	La ortografía de la palabra copiada <i>bananes</i> es correcta	4a2
36	La ortografía de la palabra copiada <i>sauce</i> es correcta	4a2
37	La ortografía de la palabra copiada <i>fruits</i> es correcta	4a2
38	La ortografía de la palabra copiada <i>poulet</i> es correcta	4a2
39	La ortografía de la palabra copiada <i>lait</i> es correcta	4a2
40	La ortografía de la palabra copiada <i>crêpes</i> es correcta	4a2
41	La ortografía de la palabra copiada <i>huile</i> es correcta	4a2
42	Escribe el nombre de los ingredientes de su plato favorito	4b2
43	Utiliza el partitivo delante del nombre de ingredientes	4b2
44	Escribe los nombres de los ingredientes/alimentos de su menú	4b2
45	Escribe el partitivo o una cantidad antes del nombre de los alimentos	4b2

ANEXO 35: Ítems del cuento *La ville de Pepito*. Primero de ESO.

Primero de la ESO. Cuento 1: <i>La ville de Pepito</i>		
Ítem	Descripción	BC/CEv/EAE
1	Copia el nombre de Pepito en el sitio adecuado del formulario	4a1
2	Copia la edad de Pepito en el sitio adecuado del formulario	4a1
3	Copia el país de Pepito en el sitio adecuado del formulario	4a1
4	Indica las lenguas que habla Pepito	3b2
5	La ortografía de las palabras copiadas (lenguas que habla Pepito) es correcta	4b2
6	Indica las lenguas que habla	4a1
7	La ortografía de las palabras copiadas (lenguas que habla) es correcta	4b2
8	Rodea el dibujo correspondiente a la familia de Pepito	3c3
9	Escribe el nombre de la asignatura <i>français</i> bajo el dibujo correspondiente	3c3
10	Escribe el nombre de la asignatura <i>géographie</i> bajo el dibujo correspondiente	3c3
11	Escribe el nombre de la asignatura <i>musique</i> bajo el dibujo correspondiente	3c3
12	Escribe el nombre de la asignatura <i>mathématiques</i> bajo el dibujo correspondiente	3c3
13	La ortografía de la palabra copiada <i>français</i> es correcta	4b2
14	La ortografía de la palabra copiada <i>géographie</i> es correcta	4b2
15	La ortografía de la palabra copiada <i>musique</i> es correcta	4b2
16	La ortografía de la palabra copiada <i>mathématiques</i> es correcta	4b2
17	Completa la frase <i>Pepito aime ...</i> con las respuestas <i>le français, la géographie, la musique</i>	3b2
18	Completa la frase <i>Pepito n'aime pas ...</i> con la respuesta <i>les mathématiques</i>	3b2
19	Rodea la respuesta <i>Le dimanche</i>	3b2
20	Rodea la respuesta <i>à la bibliothèque</i>	3b2
21	Completa la frase 1 con la respuesta <i>chien</i> en el crucigrama	4b2
22	Completa la frase 2 con la respuesta <i>mathématiques</i> en el crucigrama	4b2
23	Completa la frase 3 con la respuesta <i>Vietnam</i> en el crucigrama	4b2
24	Completa la frase 4 con la respuesta <i>français</i> en el crucigrama	4b2
25	Completa la frase 5 con la respuesta <i>musique</i> en el crucigrama	4b2
26	Copia la palabra <i>pluie</i> en la columna <i>Le temps/la météo</i>	3f3
27	Copia la palabra <i>nuage</i> en la columna <i>Le temps/la météo</i>	3f3
28	Copia la palabra <i>boulangerie</i> en la columna <i>Les commerces</i>	3f3
29	Copia la palabra <i>supermarché</i> en la columna <i>Les commerces</i>	3f3
30	Copia la palabra <i>soleil</i> en la columna <i>Le temps/la météo</i>	3f3
31	Copia la palabra <i>orages</i> en la columna <i>Le temps/la météo</i>	3f3
32	Copia la palabra <i>bibliothèque</i> en la columna <i>Les commerces</i>	3f3
33	Copia la palabra <i>vent</i> en la columna <i>Le temps/la météo</i>	3f3
34	Copia la palabra <i>pharmacie</i> en la columna <i>Les commerces</i>	3f3
35	La ortografía de la palabra copiada <i>pluie</i> es correcta	4b2

36	La ortografía de la palabra copiada <i>nuage</i> es correcta	4b2
37	La ortografía de la palabra copiada <i>boulangerie</i> es correcta	4b2
38	La ortografía de la palabra copiada <i>supermarché</i> es correcta	4b2
39	La ortografía de la palabra copiada <i>soleil</i> es correcta	4b2
40	La ortografía de la palabra copiada <i>orages</i> es correcta	4b2
41	La ortografía de la palabra copiada <i>bibliothèque</i> es correcta	4b2
42	La ortografía de la palabra copiada <i>vent</i> es correcta	4b2
43	La ortografía de la palabra copiada <i>pharmacie</i> es correcta	4b2
44	Rodea el dibujo correspondiente al sol	1a1
45	Marca la respuesta <i>Au supermarché</i>	1a1
46	Rodea el dibujo correspondiente a las frutas y verduras	1a1
47	Marca la respuesta <i>pharmacie</i>	3b2
48	Marca la respuesta <i>du pain et des croissants</i>	3b2
49	Marca la respuesta <i>des nuages</i>	3b2
50	Marca la respuesta <i>en hiver</i>	3b2
51	Copia la palabra <i>printemps</i> bajo el dibujo correspondiente	3c3
52	Copia la palabra <i>été</i> bajo el dibujo correspondiente	3c3
53	Copia la palabra <i>automne</i> bajo el dibujo correspondiente	3c3
54	Copia la palabra <i>hiver</i> bajo el dibujo correspondiente	3c3
55	La ortografía de la palabra copiada <i>printemps</i> es correcta	4b2
56	La ortografía de la palabra copiada <i>été</i> es correcta	4b2
57	La ortografía de la palabra copiada <i>automne</i> es correcta	4b2
58	La ortografía de la palabra copiada <i>hiver</i> es correcta	4b2
59	Asocia la estación <i>En été</i> con la frase y el dibujo correspondientes	3c3
60	Asocia la estación <i>En automne</i> con la frase y el dibujo correspondientes	3c3
61	Asocia la estación <i>En hiver</i> con la frase y el dibujo correspondientes	3c3
62	Copia la preposición de lugar <i>à côté de</i> en la frase correspondiente	3c3
63	Copia la preposición de lugar <i>proche de</i> en la frase correspondiente	3c3
64	Copia la preposición de lugar <i>loin de</i> en la frase correspondiente	3c3
65	Paris: Escribe el tiempo que hace según el dibujo	4b2
66	Strasbourg: Escribe el tiempo que hace según el dibujo	4b2
67	Bordeaux: Escribe el tiempo que hace según el dibujo	4b2
68	Toulouse: Escribe el tiempo que hace según el dibujo	4b2
69	Marseille: Escribe el tiempo que hace según el dibujo	4b2
70	Printemps: Escribe una oración sencilla para indicar el tiempo que hace en Murcia	4b2
71	Été: Escribe una oración sencilla para indicar el tiempo que hace en Murcia	4b2
72	Automne: Escribe una oración sencilla para indicar el tiempo que hace en Murcia	4b2
73	Hiver: Escribe una oración sencilla para indicar el tiempo que hace en Murcia	4b2

ANEXO 36: Ítems del cuento *Pepito et les métiers*. Primero de ESO.

Primero de la ESO. Cuento 2: <i>Pepito et les métiers</i>		
Ítem	Descripción	BC/CEV/EAE
1	Asocia la palabra <i>La ville</i> con el dibujo correspondiente	3a1
2	Asocia la palabra <i>La campagne</i> con el dibujo correspondiente	3a1
3	Asocia la palabra <i>La plage</i> con el dibujo correspondiente	3a1
4	Asocia la palabra <i>La montagne</i> con el dibujo correspondiente	3a1
5	Copia la palabra <i>musicien</i> bajo el dibujo correspondiente	3a1
6	Copia la palabra <i>dessinateur</i> bajo el dibujo correspondiente	3a1
7	Copia la palabra <i>agricultrice</i> bajo el dibujo correspondiente	3a1

8	Copia la palabra <i>sculpteur</i> bajo el dibujo correspondiente	3a1
9	Copia la palabra <i>photographe</i> bajo el dibujo correspondiente	3a1
10	Copia la palabra <i>danseuse</i> bajo el dibujo correspondiente	3a1
11	Copia la palabra <i>sportive</i> bajo el dibujo correspondiente	3a1
12	La ortografía de la palabra copiada (<i>musicien</i>) es correcta	4b2
13	La ortografía de la palabra copiada (<i>dessinateur</i>) es correcta	4b2
14	La ortografía de la palabra copiada (<i>agricultrice</i>) es correcta	4b2
15	La ortografía de la palabra copiada (<i>sculpteur</i>) es correcta	4b2
16	La ortografía de la palabra copiada (<i>photographe</i>) es correcta	4b2
17	La ortografía de la palabra copiada (<i>danseuse</i>) es correcta	4b2
18	La ortografía de la palabra copiada (<i>sportive</i>) es correcta	4b2
19	Copia la palabra <i>musicien</i> en el sitio adecuado de la tabla	3c3
20	Copia la palabra <i>danseuse</i> en el sitio adecuado de la tabla	3c3
21	Copia la palabra <i>dessinateur</i> en el sitio adecuado de la tabla	3c3
22	Copia la palabra <i>agricultrice</i> en el sitio adecuado de la tabla	3c3
23	Copia la palabra <i>sculpteur</i> en el sitio adecuado de la tabla	3c3
24	Copia la palabra <i>sportive</i> en el sitio adecuado de la tabla	3c3
25	Copia la palabra <i>photographe</i> en el sitio adecuado de la tabla	3c3
26	Marca la respuesta <i>Le soir, à vingt-et-une heures</i>	3b2
27	Marca la respuesta <i>À la campagne</i>	3b2
28	Marca la respuesta <i>Photographe</i>	3b2
29	Rodea el dibujo correspondiente al bailarín	1a1
30	Rodea el dibujo correspondiente a la ciudad	1a1
31	Marca la respuesta <i>Le soir</i>	1a1
32	Ordena adecuadamente las letras para formar la palabra <i>théâtre</i>	4b2
33	Ordena adecuadamente las letras para formar la palabra <i>plage</i>	4b2
34	Ordena adecuadamente las letras para formar la palabra <i>sportif</i>	4b2
35	Ordena adecuadamente las letras para formar la palabra <i>arbres</i>	4b2
36	Ordena adecuadamente las letras para formar la palabra <i>vaches</i>	4b2
37	Ordena adecuadamente las letras para formar la palabra <i>agricultrice</i>	4b2
38	Completa la presentación con la palabra <i>ville</i> según el dibujo	4f3
39	Completa la presentación con la palabra <i>photographe</i> según el dibujo	4f3
40	Completa la presentación con la palabra <i>montagne</i> según el dibujo	4f3
41	Completa la presentación con la palabra <i>rivière</i> según el dibujo	4f3
42	Completa la presentación con la palabra <i>arbres</i> según el dibujo	4f3
43	Completa la presentación con la palabra <i>fleurs</i> según el dibujo	4f3
44	Completa la presentación con la palabra <i>campagne</i> según el dibujo	4f3
45	Completa la presentación con la palabra <i>chevaux</i> según el dibujo	4f3
46	Completa la presentación con la palabra <i>vaches</i> según el dibujo	4f3
47	Completa la presentación con la palabra <i>moutons</i> según el dibujo	4f3
48	Escribe el nombre de una profesión	4a1

ANEXO 37: Instrumentos de evaluación Quinto de Primaria

Cuento 1. <i>Une école pour Maya</i> . Fase de prelectura						
Bloque 2: Producción de textos orales						
CEv	EAE	Actividad	Descripción			
2c	6	2	Responde a preguntas relativas a la presentación personal.			
Bloque 3: Comprensión de textos escritos						
CEv	EAE	Ítems	Descripción	Sí	No	Total
3b	6	1, 2, 3, 4	Asocia los datos de un formulario de presentación con la información correcta			
Bloque 4: Producción de textos escritos						
CEv	EAE	Ítems	Descripción	Sí	No	Total
4a	2	5, 6, 7, 8	La ortografía de las palabras copiadas es correcta			
4b	1	9, 10, 11	Completa un formulario de presentación personal con la información correcta			

Cuento 1. <i>Une école pour Maya</i> . Fase de lectura						
Bloque 1: Comprensión de textos orales						
CEv	EAE	Ítems	Descripción	Sí	No	Total
1c	1	18, 19, 20	Discrimina informaciones escuchadas en un texto oral			
Bloque 3: Comprensión de textos escritos						
CEv	EAE	Ítems	Descripción	Sí	No	Total
3a	1	12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24	Relaciona una información escrita con su representación visual			
Bloque 4: Producción de textos escritos						
CEv	EAE	Ítems	Descripción	Sí	No	Total
4a	2	25, 26, 27, 28	La ortografía de las palabras copiadas es correcta			
		29, 30	Completa palabras con las letras que faltan			
		31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38	Destaca la ortografía correcta de palabras en una sopa de letras			

Cuento 1. <i>Une école pour Maya</i> . Fase de Postlectura						
Bloque 2: Producción de textos orales						
CEv	EAE	actividad	Descripción			
2c	5	2	Realiza una presentación breve y sencilla a partir de un trabajo previamente preparado			
Bloque 3: Comprensión de textos escritos						
CEv	EAE	Ítems	Descripción	Sí	No	Total
3a	1	39	Relaciona una información escrita con su representación visual			
Bloque 4: Producción de textos escritos						
CEv	EAE	Ítems	Descripción	Sí	No	Total
4b	2	40	La ortografía del léxico en una producción libre y breve no entorpece la comprensión			

POR BLOQUE DE CONTENIDO: CO/PO/CE/PE

Cuento 1. <i>Une école pour Maya</i>					
Bloque de contenido	CE/EAE	Sí	No	Total	
Bloque 1: Comprensión de textos orales	1c1				
Bloque 2: Producción de textos orales	2c5				
	2c6				
Bloque 3: Comprensión de textos escritos	3a1				
	3b6				
Bloque 4: Producción de textos escritos	4a2				
	4b1				
	4b2				

Quinto Primaria – Cuento 1: <i>L'école de Maya</i>						
ODS 4: Educación de calidad						
a. <u>ODA Cognitivo 3:</u> <i>El/la alumno/a sabe sobre la desigualdad en el acceso y la consecución de educación, particularmente entre niñas y niños en áreas rurales, así como sobre las razones de la falta de acceso equitativo a las oportunidades de educación de calidad y de aprendizaje a lo largo de la vida.</i>						
b. <u>ODA Conductual 1:</u> <i>El/la alumno/a es capaz de contribuir para facilitar e implementar educación de calidad para todos, la EDS y enfoques relacionados en distintos niveles.</i>						
Indicadores – ODA / ODS 4		Valoración				
a)		MP	P	N	MN	NC
	1. Apreciar la diferencia entre la escuela de Maya y la suya					
	1.1. Valorar la disponibilidad y calidad de su material escolar					
	1.2. Valorar la poca disponibilidad de material escolar de Maya					
a)	2. Apreciar la diferencia entre el material escolar disponible en la escuela de Maya y en la suya	MP	P	N	MN	NC
	2.1. Valorar la infraestructura de su escuela					
	2.2. Valorar la infraestructura de la escuela de Maya					
b)	3. Proyectar una escuela de calidad para Maya	SÍ		NO		
	3.1. Sugerir una lista de material escolar con una variedad de, al menos, 5 productos diferentes					
	3.2. Añadir un producto escolar que no tenía Maya en el cuento					



CUENTO 2: LA FAMILLE DE MAYA

Cuento 2. <i>La famille de Maya</i> . Fase de prelectura			
Bloque 2: Producción de textos orales			
CEv	EAE	Actividad	Descripción
2c	6	1 y 2	Describe lo que ve y emite hipótesis a partir de elementos visuales

Cuento 2. <i>La famille de Maya</i> . Fase de lectura						
Bloque 1: Comprensión de textos orales						
CEv	EAE	Ítems	Descripción	Sí	No	Total
1c	1	11, 12, 13	Discrimina informaciones escuchadas en un texto oral			
Bloque 2: Producción de textos orales						
CEv	EAE	Actividad	Descripción			
2c	6	6	Elabora un discurso breve y sencillo con léxico conocido a partir de un documento visual			
Bloque 3: Comprensión de textos escritos						
CEv	EAE	Ítems	Descripción	Sí	No	Total
3a	1	1, 2, 3, 4, 5, 6, 19, 20, 21, 22, 23, 24	Relaciona una información escrita con su representación visual			
3a	3	7, 8, 9, 10	Marca la respuesta correcta a las preguntas de un cuestionario con la ayuda de un soporte visual			
Bloque 4: Producción de textos escritos						
CEv	EAE	Ítems	Descripción	Sí	No	Total
4b	2	25, 26, 27, 28, 29, 30, 32	La ortografía de las palabras copiadas es correcta			
		14, 15, 16, 17, 18	Ordena adecuadamente las letras de las palabras			
		31, 33	Emplea en oraciones muy sencillas léxico relativo a la descripción física (31) y adjetivos de tamaño (33)			

Cuento 2. <i>La famille de Maya</i> . Fase de Postlectura						
Bloque 2: Producción de textos orales						
CEv	EAE	Actividad	Descripción			
2c	6	3	Expresa un mensaje breve y sencillo sobre un tema cotidiano y de interés (las profesiones)			
Bloque 4: Producción de textos escritos						
CEv	EAE	Ítems	Descripción	Sí	No	Total
4b	2	34, 35	Escribe el nombre de una profesión (34) y, al menos, una parte del cuerpo requerida para ejercer esta profesión (35)			

POR BLOQUE DE CONTENIDO: CO/PO/CE/PE

Cuento 2. <i>La famille de Maya</i>				
Bloque de contenido	CE/EAE	Sí	No	Total
Bloque 1: Comprensión de textos orales	1c1			
Bloque 2: Producción de textos orales	2c6			
Bloque 3: Comprensión de textos escritos	3a1			
	3a3			
Bloque 4: Producción de textos escritos	4a2			
	4b2			

Quinto Primaria - Cuento: <i>La famille de Maya</i>				
ODS 5: Igualdad de género				
a. <u>ODA socioemocional 1:</u> <i>El/la alumno/a es capaz de reconocer y cuestionar la percepción tradicional de los roles de género desde una perspectiva crítica, a la vez que respeta el anclaje cultural.</i>				
b. <u>ODA socioemocional 2:</u> <i>El/la alumno/a es capaz de identificar y denunciar todas las formas de discriminación de género y debatir los beneficios del empoderamiento pleno de todos los géneros.</i>				
c. <u>c) ODA socioemocional 4:</u> <i>El/la alumno/a es capaz de reflexionar sobre su propia identidad de género y los roles de género.</i>				
Indicadores – ODA / ODS 5				
a)	1. Asociar profesiones a un género	Hombre	Mujer	Los dos
	1.1. El baile			
	1.2. La cocina			
	1.3. La construcción			
	1.4. La agricultura			
	1.5. El deporte profesional			
b)	2. Hablar/Debatir sobre la relación entre el género y la realización de una profesión o actividad			
c)	3. Relacionar el proyecto profesional con el género	Un género		dos
Relaciona su proyecto profesional con				



ANEXO 38: Instrumentos de evaluación Sexto de Primaria

Cuento 1. <i>L'école de Maya</i> . Fase de prelectura						
Bloque 2: Producción de textos orales						
CEv	EAE	Actividad	Descripción			
2c	6	2	Responde de forma breve y sencilla a preguntas relativas a la presentación personal			
Bloque 3: Comprensión de textos escritos						
CEv	EAE	Ítems	Descripción	Sí	No	Total
3c	4	1, 2, 3, 4	Asocia los datos de un formulario de presentación con la información correcta			
3b	5	12, 13	Relaciona una información escrita con su representación visual			
Bloque 4: Producción de textos escritos						
CEv	EAE	Ítems	Descripción	Sí	No	Total
4a	2	9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18	Completa un formulario de presentación personal con la información correcta			
4b	2	5, 6, 7, 8	La ortografía de las palabras copiadas es correcta			

Cuento 1. <i>L'école de Maya</i> . Fase de lectura						
Bloque 1: Comprensión de textos orales						
CEv	EAE	Ítems	Descripción	Sí	No	Total
1c	5	34, 35, 36, 37	Discrimina informaciones escuchadas en un texto oral			
1d	7	19, 20, 21, 22, 23, 24	Relaciona palabras con su fonema nasal ([ɔ̃] o [ã])			
Bloque 3: Comprensión de textos escritos						
CEv	EAE	Ítems	Descripción	Sí	No	Total
3c	4	38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 54, 55, 56	Relaciona una información escrita con su representación visual			
3c	5	31, 32, 33	Marca la respuesta correcta a las preguntas de un cuestionario con la ayuda de un soporte visual			
Bloque 4: Producción de textos escritos						
CEv	EAE	Ítems	Descripción	Sí	No	Total
4a	2	25, 26, 27, 28, 29, 30, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53	La ortografía de las palabras copiadas es correcta			

Cuento 1. <i>L'école de Maya</i> . Fase de Postlectura						
Bloque 2: Producción de textos orales						
CEv	EAE	Actividad	Descripción			
2c	5	3	Presentación breve y sencilla a partir de un trabajo previamente preparado			
Bloque 4: Producción de textos escritos						
CEv	EAE	Ítems	Descripción	Sí	No	Total
4b	2	57	Escribe léxico relativo a las asignaturas e infraestructuras del colegio (57) con una ortografía que no entorpece la comprensión (58)			
		58				

POR BLOQUE DE CONTENIDO: CO/PO/CE/PE

Cuento 1. <i>L'école de Maya</i>				
Bloque de contenido	CE/EAE	Sí	No	Total
Bloque 1: Comprensión de textos orales	1c5			
	1d7			
Bloque 2: Producción de textos orales	2c5			
	2c6			
Bloque 3: Comprensión de textos escritos	3b5			
	3c4			
	3c5			
Bloque 4: Producción de textos escritos	4a2			
	4b2			

Sexto Primaria – Cuento 1: <i>L'école de Maya</i>
<p>ODS 4: Educación de calidad</p> <p>a. <i>ODA cognitivo 3: El/la alumno/a sabe sobre la desigualdad en el acceso y la consecución de educación, particularmente entre niñas y niños en áreas rurales, así como sobre las razones de la falta de acceso equitativo a las oportunidades de educación de calidad y de aprendizaje a lo largo de la vida.</i></p> <p>b. <i>ODA socioemocional 1: El/la alumno/a es capaz de crear conciencia sobre la importancia de la educación de calidad para todos, un enfoque humanístico y holístico a la educación, la EDS y enfoques relacionados.</i></p> <p>c. <i>ODA conductual 1: El/la alumno/a es capaz de contribuir para facilitar e implementar educación de calidad para todos, la EDS y enfoques relacionados en distintos niveles.</i></p> <p>ODS 5: Igualdad de género.</p>

d. <i>ODA cognitivo 2: El/la alumno/a comprende los derechos básicos de las mujeres y las niñas, incluido su derecho a no sufrir explotación ni violencia y sus derechos reproductivos.</i>					
e. <i>ODA cognitivo 5: El/la alumno/a comprende el rol de la educación, de las tecnologías facilitadoras y de la legislación para empoderar y garantizar la participación plena de todos los géneros.</i>					
Indicadores – ODA / ODS 4, ODS 5			Valoración		
a), d), e)	1. Apreciar el acceso a la educación según el género		S/R	Sí	No
1.1. Valorar negativamente la escuela si sólo pueden ir las niñas					
1.2. Valorar la importancia de la escuela para todos independientemente del género					
a), e)	2. Apreciar la diferencia entre la escuela de Maya y la suya		S/R	Sí	No
2.1. Considerar que las condiciones de estudio de Maya son ideales					
2.2. Preferir su escuela en comparación con la de Maya					
b), c), e)	3. Proyectar una escuela para los niños y las niñas de Níger.		S/R	Sí	No
3.1. Proponer por lo menos 3 clases, seleccionadas entre las etiquetas disponibles.					
3.2. Proponer por lo menos una instalación educativa entre las etiquetas disponibles					

CUENTO 2: LA JOURNÉE DE MAYA

Cuento 2. <i>La journée de Maya</i> . Fase de prelectura			
Bloque 2: Producción de textos orales			
CEv	EAE	Actividad	Descripción
2c	6	1 y 2	Describe lo que ve y emite hipótesis a partir de elementos visuales

Cuento 2. <i>La journée de Maya</i> . Fase de lectura						
Bloque 1: Comprensión de textos orales						
CEv	EAE	Ítems	Descripción	Sí	No	Total
1c	5	10, 11, 12, 13, 14	Discrimina informaciones escuchadas en un texto oral			
Bloque 2: Producción de textos orales						
CEv	EAE	Actividad	Descripción			
2c	6	1	Responde de forma breve y sencilla a preguntas relativas su vida cotidiana (actividades rutinarias)			
Bloque 3: Comprensión de textos escritos						
CEv	EAE	Ítems	Descripción	Sí	No	Total
3c	4	1, 2, 3, 4, 5, 6	Relaciona una información escrita con su representación visual.			

3b	5	7, 8, 9	Marca la respuesta correcta a las preguntas de un cuestionario con la ayuda de un soporte visual			
3d	6	20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30	Reconoce estructuras sintácticas de la lengua francesa (el partitivo)			
Bloque 4: Producción de textos escritos						
CEv	EAE	Ítems	Descripción	Sí	No	Total
4a	2	15, 16, 17, 18, 19, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41	La ortografía de las palabras copiadas es correcta			
4b	2	42, 43	Escribe nombres de alimentos con expresión de cantidad (partitivo)			

Cuento 2. La journée de Maya. Fase de Postlectura						
Bloque 2: Producción de textos orales						
CEv	EAE	Actividad	Descripción			
2c	6	3	Realiza una presentación breve y sencilla a partir de un trabajo previamente preparado			
Bloque 4: Producción de textos escritos						
CEv	EAE	Ítems	Descripción	Sí	No	Total
4b	2	44, 45	Escribe la hora en el espacio correspondiente, nombres de alimentos con expresión de cantidad (partitivo)			

POR BLOQUE DE CONTENIDO: CO/PO/CE/PE

Cuento 2. La journée de Maya					
Bloque de contenido		CE/EAE	Sí	No	Total
Bloque 1: Comprensión de textos orales		1c5			
Bloque 2: Producción de textos orales		2c6			
Bloque 3: Comprensión de textos escritos		3c4			
		3b5			

	3d6			
Bloque 4: Producción de textos escritos	4a2			
	4b2			

Sexto Primaria – Cuento 2: <i>La journée de Maya</i>				
<p>ODS 2: Hambre cero</p> <p>a. <u>ODA socioemocional 3:</u> <i>El/la alumno/a es capaz de crear una visión para un mundo sin hambre ni malnutrición.</i></p> <p>b. <u>ODA socioemocional 4:</u> <i>El/la alumno/a es capaz de reflexionar sobre sus propios valores y de lidiar con actitudes, estrategias y valores distintos en relación a la lucha contra el hambre y la malnutrición y la promoción de la agricultura sostenible.</i></p> <p>c. <u>ODA socioemocional 5:</u> <i>El/la alumno/a es capaz de sentir empatía, responsabilidad y solidaridad por y con la gente que sufre de hambre y malnutrición.</i></p> <p>ODS 10: Reducción de las desigualdades</p> <p>d. <u>ODA socioemocional 4:</u> <i>El/la alumno/a se vuelve consciente de las desigualdades a su alrededor y en el mundo, y es capaz de reconocer sus consecuencias problemáticas.</i></p>				
Indicadores – ODA / ODS 2, ODS 10				
b, c, d	1. Completar un cuestionario sencillo sobre su propia alimentación y la de Fatou	S/R	Sí	No
	1.1. Indicar el número de comidas que uno se toma al día			
	1.2. Indicar el número de comidas que Fatou se toma al día			
	1.3. Conocer a una persona que tiene una alimentación como la de Fatou			
	1.4. Indicar que la propia alimentación es mejor que la de Fatou			
a,	2. Idear un modelo de alimentación para Fatou	S/R	Sí	No
	2.1. Completar la ficha con unas ilustraciones de alimentos en adecuación con la comida			
	2.2. Cada plato propuesto contiene varios alimentos			

ANEXO 39: Instrumentos de evaluación Primero de ESO

CUENTO 1: LA VILLE DE PEPITO

Cuento 1. <i>La ville de Pepito</i> . Fase de prelectura						
Bloque 2: Producción de textos orales						
CEv	EAE	Actividad	Descripción			
2b	2	2	Presenta oralmente los idiomas que habla			
Bloque 3: Comprensión de textos escritos						
CEv	EAE	Ítems	Descripción	Sí	No	Total
3b	2	4, 17, 18, 19, 20	Entiende información específica relativa a la presentación personal del protagonista			
3c	3	8, 9, 10, 11, 12	Entiende información escrita específica y la relaciona con su representación visual			
Bloque 4: Producción de textos escritos						
CEv	EAE	Ítems	Descripción	Sí	No	Total
4a	1	1, 2, 3, 6	Completa un formulario de presentación personal con la información correcta			
4b	2	5, 7, 13, 14, 15, 16, 21, 22, 23, 24, 25	Escribe y copia palabras con corrección ortográfica			

Cuento 1. <i>La ville de Pepito</i> . Fase de lectura						
Bloque 1: Comprensión de textos orales						
CEv	EAE	Ítems	Descripción	Sí	No	Total
1a	1	44, 45, 46	Discrimina informaciones escuchadas en un texto oral			
Bloque 3: Comprensión de textos escritos						
CEv	EAE	Ítems	Descripción	Sí	No	Total
3b	2	47, 48, 49, 50	Entiende información específica relativa al protagonista marcando la respuesta correcta a un cuestionario			
3c	3	51, 52, 53, 54, 59, 60, 61, 62, 63, 64	Entiende información escrita específica y la relaciona con su representación visual.			
3f	3	26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34	Entiende información específica y relaciona el léxico con su campo.			
Bloque 4: Producción de textos escritos						
CEv	EAE	Ítems	Descripción	Sí	No	Total
4b	2	65, 66, 67, 68	Escribe oraciones y textos breves y sencillos en relación con su vida cotidiana e interés.			
		35, 36, 37, 38,	Escribe y copia palabras con corrección ortográfica			

		39, 40, 41, 42, 43, 55, 56, 57, 58				
--	--	---	--	--	--	--

Cuento 1. <i>La ville Pepito</i> . Fase de postlectura								
Bloque 2: Producción de textos orales								
CEv	EAE	Actividad	Descripción de los ítems					
2b	2	3	Responde a preguntas de forma breve y sencilla sobre un tema de su interés (sus condiciones de vida y las del protagonista)					
Bloque 3: Producción de textos escritos								
CEv	EAE	Ítems	Descripción de los ítems			Sí	No	Total
4b	2	69, 70, 71, 72	Escribe oraciones y textos breves y sencillos en relación con su vida cotidiana e interés					

POR BLOQUE DE CONTENIDO

Cuento 1. <i>La ville de Pepito</i>					
Bloque de contenido		CE/EAE	Sí	No	Total
Bloque 1: Comprensión de textos orales		1a1			
Bloque 2: Producción de textos orales		2b2			
Bloque 3: Comprensión de textos escritos		3b2			
		3c3			
		3f3			
Bloque 4: Producción de textos escritos		4a1			
		4b2			

Primero ESO. Cuento 1: La ville de Pepito

ODS 3: Salud y bienestar

a. **ODA cognitivo 3:** *El/la alumno/a comprende las dimensiones sociales, políticas y económicas de la salud y el bienestar, y conoce los efectos de la publicidad y las estrategias para promover la salud y el bienestar.*

b. **ODA socioemocional 4:** *El/la alumno/a es capaz de idear una visión holística de una vida sana y bienestar, y de explicar los valores, creencias y actitudes relacionados.*

ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles

c. **ODA cognitivo 1:** *El/la alumno/a comprende las necesidades humanas físicas, sociales y psicológicas básicas, y es capaz de identificar cómo estas necesidades se abordan actualmente en sus propios asentamientos físicos urbanos, periurbanos y rurales.*

d. **ODA cognitivo 2:** *El/la alumno/a es capaz de evaluar y comparar la sostenibilidad de su propio sistema de asentamiento y de otros sistemas respecto a la satisfacción de las necesidades en las áreas de alimentación, energía, transporte, agua, seguridad, tratamiento de desechos, inclusión y accesibilidad, educación, integración de espacios verdes y reducción del riesgo de desastres.*

e. **ODA socioemocional 3:** *El/la alumno/a es capaz de reflexionar sobre su región en el desarrollo de su propia identidad, y comprende los roles que los entornos natural, social y técnico han tenido en la formación de su identidad y de su cultura.*

Indicadores – ODA / ODS 3, ODS 11

a), e)	1. Concienciarse sobre el tiempo que hace en el lugar de residencia Valorar el efecto del tiempo en el bienestar de las personas	S/R	Sí	No
	1.1. Indicar el tiempo que hace en su ciudad en cada estación			
	1.2. Opinar que el tiempo es igual en todas las ciudades/países del mundo			
	1.3. Opinar que el tiempo es importante para sentirse bien en su ciudad.			
	1.4. Indicar su preferencia en cuanto al tiempo que hace para ir a comprar	sol	lluvia	tormenta
				nieve
c)	2. Apreciar los asentamientos del lugar de residencia indicando el grado de proximidad de un comercio con respecto al lugar de residencia	Al lado	Cerca	Lejos
	2.1. Tienda de ropa			
	2.2. Panadería			
	2.3. Supermercado			
	2.4. Farmacia			
	2.5. Biblioteca			
d), e)	3. Relacionar los asentamientos del lugar de residencia con la calidad de vida y el bienestar de las personas	S/R	Sí	No
	3.1. Opinar que cada ciudad/país dispone de los mismos comercios			
	3.2. Opinar que la cercanía de los comercios es importante para sentirse bien en su ciudad			
	3.3. Manifestar su preferencia entre su ciudad o la de Pepito para hacer la compra	Murcia	Ciudad Pepito	
a), b), c), d), e)	Contrastar sistemas de su vida con respecto a la del protagonista del cuento y de otros	Registro		

CUENTO 2: PEPITO ET LES MÉTIERS

Cuento 2. <i>Pepito et les métiers</i> . Fase de prelectura			
Bloque 2: Producción de textos orales			
CEv	EAE	Actividad	Descripción de los ítems
2b	2	1 y 2	Expresa un mensaje de forma breve y sencilla emitiendo hipótesis a partir de elementos visuales

Cuento 2. <i>Pepito et les métiers</i> . Fase de lectura						
Bloque 1: Comprensión de textos orales						
CEv	EAE	Ítems	Descripción	Sí	No	Total
1a	1	30, 31, 32	Discrimina informaciones escuchadas en un texto oral			
Bloque 3: Comprensión de textos escritos						
CEv	EAE	Ítems	Descripción	Sí	No	Total
3a	1	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26	Entiende información escrita específica y la relaciona con su representación visual.			
3b	2	27, 28, 29	Entiende información específica relativa al protagonista marcando la respuesta correcta a un cuestionario			
Bloque 4: Producción de textos escritos						
CEv	EAE	Ítems	Descripción	Sí	No	Total
4b	2	65, 66, 67, 68	Escribe oraciones y textos breves y sencillos en relación a su vida cotidiana e interés.			
		12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19	Escribe y copia palabras con corrección ortográfica			
		33, 34, 35, 36, 37, 38	Ordena adecuadamente las letras de las palabras			
4f	3	39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48	Completa un mensaje con léxico conocido gracias a un apoyo visual			

Cuento 2. <i>Pepito et les métiers</i> . Fase de Postlectura			
Bloque 2: Producción de textos orales			
CEv	EAE	Actividad	Descripción
2b	2	5	Responde a preguntas de forma breve y sencilla sobre un tema de su interés (las profesiones y los lugares para ejercerlas)
Bloque 4: Producción de textos escritos			

CEv	EAE	Ítems	Descripción	Sí	No	Total
4a	1	49	Completa un formulario con una información básica relativa a sus intereses (una profesión)			

POR BLOQUE DE CONTENIDO

Cuento 2. <i>Pepito et les métiers</i>					
Bloque de contenido		CE/EAE	Sí	No	Total
Bloque 1: Comprensión de textos orales		1a1			
Bloque 2: Producción de textos orales		2b2			
Bloque 3: Comprensión de textos escritos		3a1			
		3b2			
Bloque 4: Producción de textos escritos		4a1			
		4b2			
		4f3			

Primero ESO. Cuento 2. Pepito et les métiers

- ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico**
- a) **ODA socioemocional 1:** *El/la alumno/a es capaz de discutir críticamente los modelos económicos y las visiones de futuro de la economía y la sociedad, y de hablar de estos en esferas públicas.*
 - b) **ODA socioemocional 4:** *El/la alumno/a es capaz de identificar sus derechos individuales y clarificar sus necesidades y valores en relación al trabajo.*
 - c) **ODA socioemocional 5:** *El/la alumno/a es capaz de idear una visión y planes para su vida económica personal de acuerdo con un análisis de sus competencias y contextos.*
- ODS 9: Industria, innovación e infraestructura**
- d) **ODA conductual 2:** *El/la alumno/a es capaz de evaluar distintas formas de industrialización y comparar su resiliencia.*
- ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles**
- e) **ODA cognitivo 1:** *El/la alumno/a comprende las necesidades humanas físicas, sociales y psicológicas básicas, y es capaz de identificar cómo estas necesidades se abordan actualmente en sus propios asentamientos físicos urbanos, periurbanos y rurales.*

Indicadores – ODA / ODS 8, ODS 9, ODS 11				
c)	1. Indicar la profesión que se quiere hacer y el lugar dónde se quiere ejercer	S/R	Sí	No
b)c)d)	2. Precisar la posibilidad de ejercer la profesión elegida según el lugar	S/R	Sí	No
	2.1. En la ciudad			
	2.2. En el monte/montaña			
	2.3. En el campo			
	2.4. En la playa			
e)	3. Asociar una necesidad humana a un entorno natural (ciudad, monte, campo, playa)	ciudad	monte	campo
	3.1. Residir			playa
	3.2. Trabajar			
	3.3. Viajar/Estar de vacaciones			
a)e)	4. Hablar sobre las profesiones y sobre la relación de éstas con los lugares	Registro		

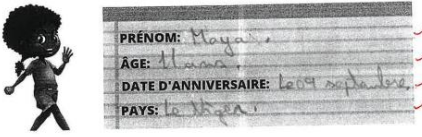
ANEXO 40: Ejemplo producción alumnos *Une école pour Maya*

Fase de prelectura

MAYA

1- Regarde les étiquettes. Complète la fiche de Maya.

LE 09 SEPTEMBRE 11 ANS LE NIGER MAYA



PRÉNOM: Maya
 AGE: 11 ans
 DATE D'ANNIVERSAIRE: 09 septembre
 PAYS: Le Niger

2- Lis les questions. Réponds.

Et toi, comment tu t'appelles ?
 Quelle est ta date d'anniversaire ?
 Tu habites dans quel pays ?

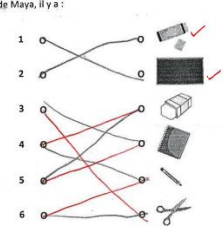
3- Complète les phrases.

Je m'appelle Yasmine
 Mon anniversaire est le 12 = 12 Mars
 Mon pays est l'Algérie


Fase de lectura

1- Associe.

Dans la classe de Maya, il y a :




2- Écoute. Entoure le matériel que Maya utilise pour son dessin.



3- Regarde le temps qu'il fait. Écris la saison.

printemps hiver été automne



le printemps a été en été et l'automne a été en hiver.

4- Quel temps fait-il au printemps ? Complète la phrase.

Il fait beau. Il y a des nuages blancs dans le ciel.

5- Trouve les mots dans la grille.

Crayon
 Gomme
 Ciseaux
 Colle
 Pinceau
 Autocollant
 Hiver

J	Z	B	H	Z	Z	Y	E	F	U
U	I	O	I	H	R	N	T	W	T
X	O	I	V	S	D	I	E	Q	O
C	H	N	E	E	U	G	T	Y	B
S	O	C	R	A	Y	O	N	E	R
A	K	A	U	T	O	M	N	E	O
P	R	I	N	T	E	M	P	S	X
Y	F	C	I	S	E	A	U	X	
K	A	Z	O	U	V	F	Q	E	O
N	U	T	L	Q	U	Q	A	B	
O	S	Z	L	D	W	U	U	V	C
Z	L	Y	E	O	Y	W	S	P	R

Fase de postlectura

1- Donne ton opinion. Complète le tableau.

	😊	😊	😞	😡
1 Le matériel scolaire de Maya.			X	
2 L'école de Maya.			X	
3 Le matériel scolaire de ton école.	X			
4 Ton école.	X			

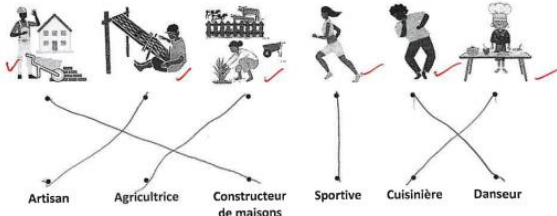
2- Imagine l'école idéale de Maya pour étudier. Colle le matériel scolaire pour Maya (fiche Le matériel de Maya).

ANEXO 41: Ejemplo producción alumnos *La famille de Maya*

Fase de lectura y postlectura



1- Associe les images et les métiers.



2- Lis les questions et réponds.

1) La mère de Maya a les cheveux :



- frisés
- lisses
- petits

2) L'oncle de Maya fabrique des objets avec :



- les mains
- les yeux
- la bouche

3) La cousine de Maya a :



- un petit nez
- une petite bouche
- des grandes jambes

4) Le cousin de Maya a des grandes :



- nez
- oreilles
- yeux

5) Regarde le dessin. Complète la description avec les étiquettes.



Et toi ? Comment tu es ? Dessine-toi, et fais ta description physique.



J'ai petit nez ✓
 J'ai petite bouche ✓
 J'ai grands bras ✓
 J'ai petites mains ✓
 J'ai grandes jambes ✓
 J'ai petits pieds ✓

6) Regarde la vidéo et commente oralement.



Quel est son métier ? Connais-tu cette danse ? Quelles parties du corps utilise-t-il pour danser ?

Danseur. Ne les jambes et les pieds.

3- Écoute la description du frère de Maya. Entoure la bonne réponse.

1) Les cheveux du frère de Maya sont :



2) Comment est le nez du frère de Maya ?



3) Le métier du frère de Maya est :



4) Mets les lettres dans l'ordre.

Exemple :



Toi et les métiers

1) Qu'est-ce que tu penses ?

Regarde les activités et métiers. Qui peut le faire: les garçons, les filles ou les deux ?

	Les garçons	Les filles	Les garçons et les filles
Faire de la danse		X	
Faire la cuisine / préparer à manger		X	
Construire des maisons	X		
Faire de l'agriculture	X		
Faire du sport professionnel			X

2) Et toi, quel métier veux-tu faire ?

Mon métier : conducteur

Qui peut le faire ?

	Les garçons	Les filles	Les garçons et les filles
Mon métier : <u>conducteur</u>			X

Quelle partie du corps utilises-tu dans ce métier ?

La tête et les doigts de la main.

3) Discute avec la classe:

- Il existe des métiers pour les filles et pour les garçons ? Non ✓
- Quels métiers ? Pourquoi ?
- Les filles et les garçons peuvent faire les mêmes choses ? Oui ✓

ANEXO 42: Ejemplo producción alumnos L'école de Maya

Fase de prelectura

1- Complète la fiche de Maya.

LE 09 SEPTEMBRE 11 ANS LE NIGER MAYA

PRÉNOM: Maya ✓
 ÂGE: 11 ans ✓
 DATE D'ANNIVERSAIRE: 11 septembre ✓
 PAYS: LE NIGER ✓

2- Lis les questions et réponds.

Et toi, comment tu t'appelles ?
 Quelle est ta date d'anniversaire ?
 Tu habites dans quel pays ?

3- Complète les phrases.

Je m'appelle Dela ✓
 Mon anniversaire est le 11 septembre ✓
 Mon pays est l' Espagne ✓

4- Comment est la maison de Maya ?

5- Comment est la famille de Maya ? Entoure la bonne photographie.

6- Complète les phrases et les mots-croisés.

1. Maya est une FILLE.
 2. Elle a 11 ANS.
 3. Elle habite en AFRIQE.
 4. Son pays s'appelle le NIGER.
 5. Sa date d'ANNIVERSAIRE est le 09 septembre.

Fase de lectura y postlectura

1- Écoute les mots. Quel son entends-tu ?

onze ans parents chambres salon maison

Le son [z] comme dans C'est bon!

Le son [s] comme dans Chanté!

2- Lis les questions. Coche (X) la bonne réponse.

✓ Où habite Maya?
 A) Au Niger, en Afrique
 B) En France, en Europe

✓ Que fait Maya à la maison?
 B) Jouer dans la chambre et le salon
 C) Laver les chambres, la salle de bains et le salon

✓ Que veut Maya?
 A) Jouer de la musique
 B) Aller à l'école, comme ses frères

3- Entoure les matières que Maya étudie à l'école.

4- Écris les mots sous les dessins. Cherche les mots dans la grille.

salon toilettes cuisine chambre
 mathématiques anglais musique technologie

5- Associe les heures avec les phrases.

Il y a une condition : rentre avant midi.
 Maya arrive à l'école à huit heures et quart.
 Vite ! Vite ! Il est déjà onze heures et demie.

UNE CLASSE D'ALLEMAND

UNE CLASSE D'ESPAGNOL

UNE CLASSE DE PHYSIQUE-CHIMIE

UNE CLASSE D'ARTS PLASTIQUES

UNE CLASSE D'ANGLAIS

UNE CLASSE DE FRANÇAIS

UNE CLASSE DE MUSIQUE

UNE CLASSE DE MATHÉMATIQUES

UNE BIBLIOTHÈQUE

UNE SALLE INFORMATIQUE

UN GYMNASSE

UNE CANTINE

ANEXO 43: Ejemplo producción alumnos *La journée de Maya*

Fase de lectura y postlectura

LA JOURNÉE DE MAYA
 Niveau: CE2
 Age: 7 ans
 Page: 10/10

1- Associe les heures et les activités de Maya ?

Maya se lève Maya se douche Maya prend le petit-déjeuner Maya déjeune Maya dine Maya se couche

Et toi, raconte à quelle heure tu fais ces activités.

2- Lis les questions et réponds.

Quels sont les ingrédients de l'alloco ?

Quel aliment déteste Maya ?

Quand mange Fatou ?

Au petit déjeuner Au déjeuner Au dîner

3- Maya prépare du riz jollof pour le déjeuner. Écoute la recette et entoure les ingrédients.

Maintenant, retrouve les ingrédients du riz jollof, et recopie-les.

4- Écris le nom des aliments dans la bonne colonne.

Eau - riz - viande - farine - bananes - sauce - fruits - poulet - lait - crêpes - huile.

Aliments masculins	Aliments féminins	Aliments voyelle/h	Aliments pluriels
DU	DE LA	DE L'	DES
riz ✓ viande ✓ sauce ✓ poisson ✓ huile ✓ poulet ✓	farine ✓ bananes ✓ sauce ✓	Eau ✓ lait ✓ huile ✓	fruits ✓ crêpes ✓ bananes ✓

5- Et toi, quel est ton plat préféré ?

Mon plat préféré est Le riz jollof

Maintenant, écris les aliments de ton plat préféré ! (Attention ! Utilise le partitif devant le nom des ingrédients !)

Pour préparer mon plat préféré, il faut :

du riz
de tomates
de poisson
de poulet

LE PETIT DÉJUNER DE FATOU

Une bonne alimentation pour Fatou

1- Réponds aux questions et donne ton opinion.

- Combien de repas manges-tu par jour ? 5

- Quels sont les repas de ta journée ? Le petit déjeuner, le déjeuner, le dîner

- Fatou mange combien de repas par jour ? 3

- Tu connais une personne qui mange comme Fatou ? Non

- Tu penses que la meilleure alimentation est:

Ton alimentation

L'alimentation de Fatou

2- Sur la fiche "Une bonne alimentation pour Fatou", dessine ou colle des images pour préparer un menu complet pour Fatou. Écris les heures des repas, et le nom des ingrédients. Présente ton menu à la classe.

Heure: 7h30 **PETIT DÉJUNER**

ingrédients:

du lait
du beurre
des oeufs
des fruits
des crêpes
(du pain)

ANEXO 44: Ejemplo producción alumnos *La ville de Pepito*

Fase de prelectura

LA VILLE DE PEPITO

1- Complète la fiche de Pepito.

PRÉNOM: Pepito ✓

ÂGE: 12 ✓

PAYS: Vietnam ✓

2- Lis les questions et réponds.

Quelles langues parle Pepito ?
le français et le vietnamien

Et toi, tu parles quelles langues ?
je parle espagnol et anglais

3- Comment est la famille de Pepito ? Entoure la bonne photographie.

4- Écris le nom des matières scolaires.

français géographie musique mathématiques

À l'école, Pepito aime le français, la géographie et la musique

À l'école, Pepito n'aime pas les mathématiques

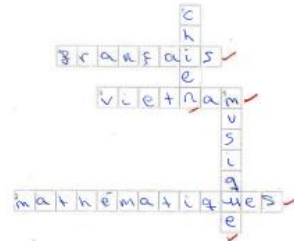
5- Choisis la bonne réponse.



Le dimanche / mardi, Pepito va à la bibliothèque / à l'école pour lire des livres.

6- Lis les définitions et complète les mots croisés.

- Animal de Pepito. Il s'appelle Yuko : ✗
- À l'école, Pepito n'aime pas les : ✗
- Pays de Pepito : ✓
- Pepito parle vietnamien et : ✗
- À l'école, Pepito aime le français, la géographie et la : ✓



Fase de lectura

LA VILLE DE PEPITO

1- Trouve les mots dans le serpent et copie les mots dans la bonne colonne.

pluie nuage boulangerie supermarché soleil arabe bibliothèque vente pharmacie

Le temps/La météo	Les commerces
La <u>pluie</u> ✓	La <u>Boulangerie</u> ✓
Le <u>nuage</u> ✓	Le <u>supermarché</u> ✓
Le <u>soleil</u> ✓	La <u>bibliothèque</u> ✓
Les <u>arabes</u> ✓	La <u>pharmacie</u> ✓
Le <u>vent</u> ✓	

2- Écoute Pepito et réponds aux questions.

Quelle temps fait-il aujourd'hui ?

3- Où va Pepito ?

Au magasin de vêtements

Au supermarché

À la boulangerie

4- Pepito achète :

3- Lis les questions. Coche (G) la bonne réponse.

Dans la ville de Pepito, il n'y a pas de :

Magasin de vêtements

Pharmacie

Boulangerie

Au printemps, il y a du soleil et :

De la neige

De la pluie

Des nuages

4- Écris le nom des saisons sous les dessins.

printemps automne hiver été

5- Relie les saisons au temps qu'il fait dans la ville de Pepito et aux images.

Au printemps	Il fait beau et il y a des nuages dans le ciel.	<input checked="" type="checkbox"/>	
En été	Il y a du vent et des orages. Les nuages sont gris et il y a de la pluie.	<input type="checkbox"/>	
En automne	Le soleil brille et il fait chaud.	<input checked="" type="checkbox"/>	
En hiver	Il y a de la neige et il fait froid.	<input type="checkbox"/>	

5- Observe le dessin et complète avec les mots des étiquettes.

loin de... à côté de... proche de...

La boulangerie est à côté de la maison de Pepito.

Le supermarché est proche de la maison de Pepito.

La pharmacie est loin de la maison de Pepito.

6- En classe de français, Pepito étudie la météo. Écris le temps qu'il fait comme dans l'exemple pour compléter la fiche de Pepito.

Pepito La météo

Exemple: À Paris, il y a des orages.

À Paris, il y a de la neige et de la pluie.

À Strasbourg, il y a du soleil et il pleut. Il y a de la pluie.

À Bordeaux, il y a des nuages et il pleut.

À Toulouse, il y a du soleil.

À Marseille, il y a du soleil.

Fase de postlectura

Être bien dans sa ville.

1- Quel temps fait-il à Murcie ?

Au printemps : il y a du soleil et il fait chaud
 En été : il y a du soleil et il fait chaud
 En automne : il y a x pluies de la pluie
 En hiver : il y a des nuages et il fait froid

2- Indique si ces commerces sont à côté de ta maison, proche de ta maison ou loin de ta maison.

Un magasin de vêtements Une boulangerie Un supermarché Une pharmacie Une bibliothèque

À côté de ma maison Proche de ma maison Loin de ma maison

(Handwritten lines connect the icons to the distance categories: clothing store and bakery to 'À côté', supermarket to 'Proche', pharmacy and library to 'Loin'.)

3- Donne ton opinion.

Pour faire des achats, je préfère :
 (Murcie, ma ville)
 La ville de Pepito

J'aime faire des achats quand :
 (Il y a du soleil)
 Il y a de la pluie
 Il y a des orages
 Il y a de la neige

Je pense que dans toutes les villes / tous les pays :

	oui	non
Le temps / la météo est identique.		X
Il y a les mêmes commerces.	X	

Je pense que pour être bien dans sa ville :

	oui	non
Le temps / la météo, c'est important.	X	
Les commerces à côté / proche de sa maison, c'est important.		X

4- Oral. Réponds aux questions.

- Tu aimerais habiter dans la ville de Pepito ?
- Tu penses que Pepito mange les mêmes aliments que toi ? Quelles sont les différences selon toi ?
- Tu aimerais habiter dans un pays avec un climat froid ? Et dans le désert ?
- Comment vas-tu acheter : à pied ? en voiture ? à vélo ? ...

ANEXO 45: Ejemplo producción alumnos *Pepito et les métiers*

Fase de lectura y postlectura



1- A) Associe.

La Ville La campagne La plage La montagne

B) Complète avec le nom des métiers.

musicien sculpteur danseuse sportive dessinateur
agricultrice photographe

Un musicien Un dessinateur Une agricultrice Un sculpteur
 Un photographe Une danseuse Une sportive

2- Complète la règle avec le nom des métiers.

masculin	fémnin	ien → ienne	eur → euse
musicien	musicienne	ien → ienne	eur → euse
danseur	danseuse		
dessinateur	dessinatrice		
agriculteur	agricultrice	teur → trice	
sculpteur	sculptrice		
sportif	sportive	if → ive	
photographe	photographe	e → e	

3- Lis les questions et réponds.

- À quelle heure Tao et May font-ils leur spectacle ?
 Le matin, à huit heures.
 L'après-midi, à dix-sept heures.
 Le soir, à vingt-et-une heures.
- Où travaille Cam, le dessinateur ?
 En ville
 À la campagne
 À la plage.
- Quel est le métier des parents de Pepito ?
 Photographe
 Danseur
 Sportif

4- Écoute le cousin de Pepito et réponds aux questions.

- Quel est son métier ?
- Où est-ce qu'il travaille ?

T-A-H-E-A-T-E D-I-S-S-I-N-A-T-E
 P-A-L-A-G-E P-L-A-G-E
 S-O-P-R-T-I-F S-P-O-R-T-I-F
 A-G-R-I-C-U-L-T-E A-G-R-I-C-U-L-T-E
 V-C-A-F-E-S V-A-C-A-F-E-S
 A-G-R-I-C-U-L-T-E A-G-R-I-C-U-L-T-E
 A-G-R-I-C-U-L-T-E A-G-R-I-C-U-L-T-E

Complète la présentation de la mère de Pepito à l'aide des dessins.

Coucou !
 Je suis la mère de Pepito.
 J'habite en ville et mon métier, c'est photographe.
 Le matin je travaille à la montagne. J'aime prendre des photos de la mer, des animaux et des arbres.
 C'est merveilleux !
 L'après-midi je vais à la campagne pour voir les animaux des chevaux, des vaches et des moutons.

Ton métier plus tard.

Où veux-tu travailler plus tard ?
 EN VILLE À LA MONTAGNE À LA CAMPAGNE À LA PLAGE

Quel métier veux-tu faire plus tard ?
Police

Est-ce qu'il est possible de faire ton futur métier :
 En ville? Oui Non
 À la montagne? Oui Non
 À la campagne? Oui Non
 À la plage Oui Non

Pour moi, l'idéal c'est:

	EN VILLE	À LA MONTAGNE	À LA CAMPAGNE	À LA PLAGE
HABITER:	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TRAVAILLER:	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
VOYAGER/ÊTRE EN VACANCES	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>