



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Enseñar el francés desde su diversidad: Un enfoque intercultural adaptado a
la pluralidad lingüística y cultural del mundo francófono

Alumna: Raquel Martín Manrique

Especialidad: Lenguas extranjeras

Director: Íñigo González de la Fuente

Curso académico: 2024/2025

Fecha: junio de 2025

Resumen

En el presente Trabajo de Fin de Máster se aborda la necesidad de replantear la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera (FLE) en el sistema educativo español, concretamente, en la Educación Secundaria Obligatoria. El francés es una lengua internacional hablada en los cinco continentes. Sin embargo, a la hora de su enseñanza en los centros escolares, esta se basa habitualmente en manuales que priorizan el francés estándar, estrechamente vinculado al modelo franco-parisino, invisibilizando la riqueza lingüística y cultural del espacio francófono.

Ante esta situación, este trabajo defiende la incorporación de un enfoque intercultural en la enseñanza del FLE, tal como promueven el Marco Común Europeo de Referencia y la legislación educativa española vigente. Para ello, en un primer momento se contextualizan los conceptos de *francofonía* e *interculturalidad* en la didáctica del FLE en la ESO. Finalmente, se propone una forma diferente de abordar la diversidad léxica y cultural del espacio francófono mediante una propuesta de unidad didáctica dirigida al segundo ciclo de la ESO (nivel B1), teniendo como eje temático el mundo de la gastronomía. De este modo, se pretende ofrecer una alternativa pedagógica que rompa con el modelo normativo tradicional y contribuya a una enseñanza de FLE adaptada a la realidad actual.

Palabras clave: FLE, francofonía, interculturalidad, diversidad lingüística.

Abstract

This Master's thesis addresses the need to rethink the teaching of French as a Foreign Language (FLE) in the Spanish education system, specifically in Compulsory Secondary Education. French is an international language spoken on all five continents. However, when it comes to teaching it in schools, it is usually based on textbooks that prioritise standard French, closely linked to the Franco-Parisian model, making the linguistic and cultural richness of the French-speaking world invisible.

In view of this situation, this paper argues for the incorporation of an intercultural approach in FLE teaching, as promoted by the Common European

Framework of Reference for Languages and current Spanish educational legislation. To this end, the concepts of francophony and interculturality are first contextualised in the teaching of FLE in ESO. Finally, a different way of approaching the lexical and cultural diversity of the French-speaking world is proposed by means of a teaching unit aimed at the second cycle of ESO (level B1), with the world of gastronomy as its thematic axis. In this way, the aim is to offer a pedagogical alternative that breaks with the traditional normative model and contributes to the teaching of FLE adapted to the current reality.

Key words: FLE, francophonie, interculturality, linguistic diversity.

Résumé

Ce mémoire de Master traite de la nécessité de repenser l'enseignement du français langue étrangère (FLE) dans le système éducatif espagnol, plus précisément dans l'enseignement secondaire obligatoire. Le français est une langue internationale parlée sur les cinq continents. Cependant, lorsqu'il s'agit de l'enseigner à l'école, on se base généralement sur des manuels qui privilégiennent le français standard, étroitement lié au modèle franco-parisien, rendant ainsi invisible la richesse linguistique et culturelle du monde francophone.

Face à cette situation, cet article plaide pour l'intégration d'une approche interculturelle dans l'enseignement du FLE, telle que promue par le Cadre européen commun de référence pour les langues et la législation éducative espagnole en vigueur. A cette fin, les concepts de francophonie et d'interculturalité sont d'abord contextualisés dans l'enseignement du FLE à l'ESO. Enfin, une manière différente d'aborder la diversité lexicale et culturelle du monde francophone est proposée à travers une unité d'enseignement destinée au deuxième cycle de l'ESO (niveau B1), dont l'axe thématique est l'univers de la gastronomie. Il s'agit ainsi d'offrir une alternative pédagogique en rupture avec le modèle normatif traditionnel et de contribuer à un enseignement du FLE adapté à la réalité actuelle.

Mots clés : FLE, francophonie, interculturalité, diversité linguistique.

Índice:

| | |
|---|----|
| 1. Introducción | 5 |
| 1. 1 Justificación y propósito de estudio | 5 |
| 1. 2 Objetivos | 6 |
| 1. 3 Estructura del trabajo | 6 |
| 2. Estado de la cuestión | 8 |
| 2. 1 El francés como LE en el contexto educativo español de secundaria | 8 |
| 2. 2 La francofonía | 11 |
| 2. 3 Cultura e interculturalidad | 16 |
| 2.4 Cómo enseñar francés desde la interculturalidad (diversidad cultural y lingüística) | 22 |
| 3. Propuesta didáctica: La francophonie à table ! | 29 |
| 3. 1 Introducción: Justificación | 29 |
| 3. 2 Objetivos que se pretenden conseguir | 30 |
| 3. 3 Marco legislativo | 31 |
| 3. 4 Planteamientos metodológicos | 33 |
| 3. 5 Organización temporal, recursos y secuenciación de actividades | 34 |
| 3.6 Procedimientos e instrumentos de evaluación y criterios de calificación | 45 |
| 4. Conclusiones | 49 |
| Referencias bibliográficas | 52 |
| Anexo I | 61 |
| Anexo II | 64 |
| Anexo III | 68 |
| Anexo IV | 71 |
| Anexo V | 76 |
| Anexo VI | 88 |

1. INTRODUCCIÓN

1. 1 Justificación y propósito de estudio

El francés es una de las lenguas extranjeras presentes en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato en España. No obstante, a la hora de impartir esta materia, la enseñanza del Francés Lengua Extranjera (FLE) en los centros educativos se basa en manuales que priorizan exclusivamente el francés estándar, estrechamente asociado al modelo franco-parisino. Esta visión restringida empobrece la enseñanza del idioma y oculta la riqueza cultural y lingüística del espacio francófono (Gómez Medina, 2019, p. 76).

El francés es una lengua internacional, hablada en los cinco continentes, y se expresa de múltiples formas, adaptada a las realidades sociolingüísticas y culturales de contextos tan diversos como África Occidental, el Caribe, el sudeste asiático o América del Norte. Sin embargo, esta diversidad lingüística raramente se refleja en los manuales escolares ni en las prácticas de aula. De forma paralela, los contenidos culturales que acompañan al aprendizaje lingüístico se centran casi exclusivamente en países occidentales como Francia, Bélgica o Canadá, dejando de lado otros espacios francófonos. Esta selección no es neutral, responde a una mirada eurocéntrica con tintes postcolonialistas, que perpetúa jerarquías culturales y lingüísticas en el aula (Amin, 1989, p. 90).

Ante esta situación, se vuelve necesaria la enseñanza de FLE desde un enfoque intercultural. La tarea del docente de FLE debe ser mostrar la pluralidad tanto lingüística como cultural de la F/francofonía. En este sentido, la interculturalidad no es solo un principio pedagógico deseable, sino una exigencia recogida en el Marco Común Europeo de Referencia (2002, p. 47), así como en el marco legislativo español, a través de la LOMLOE (2022, p. 130) y los currículos oficiales. Todo ello con el fin de formar a un alumnado con una visión crítica, plural y abierta.

1. 2 Objetivos

Como objetivo general del trabajo se plantea reflexionar sobre la necesidad de una enseñanza del francés que incorpore la diversidad lingüística y cultural de la francofonía, a través de una propuesta didáctica centrada en la gastronomía. De este objetivo primario se desglosan una serie de objetivos específicos:

1. Explicar y contextualizar los conceptos de francofonía e interculturalidad en el ámbito de la didáctica del francés como lengua extranjera del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España.
2. Diseñar una propuesta de unidad didáctica centrada en la variación léxica del francés en torno a la alimentación, con un enfoque intercultural.
3. Abordar la diversidad léxica del francés a través de contenidos gastronómicos contribuyendo a una mayor conciencia crítica del alumnado sobre la diversidad cultural y lingüística de la francofonía.

1. 3 Estructura del trabajo

El trabajo está estructurado en dos partes principales. La primera está dedicada al marco teórico donde se recogen nociones fundamentales para contextualizar la propuesta. Esta parte incluye una revisión del sistema educativo español en la ESO para la enseñanza de francés, explicaciones de conceptos clave como “F/francofonía”, “cultura” e “interculturalidad”, y finalmente, una reflexión sobre cómo enseñar francés desde un enfoque intercultural. Estos términos se abordarán para cuestionar el modelo normativo dominante, visibilizar la riqueza mundo francófono y concebir la enseñanza de FLE como una herramienta de apertura y comprensión del mundo.

La segunda parte se trata de una propuesta didáctica, dirigida a estudiantes de segundo ciclo de la ESO (nivel B1), centrada en el léxico de la gastronomía. El principal objetivo didáctico de la propuesta será obtener una amplia visión de la diversidad lingüística y cultural de la francofonía por parte del alumnado. Para ello se llevará a cabo una metodología activa, centrada en el alumnado, fomentando situaciones de aprendizaje significativas (Chnane-

Davin, 2018, pp. 65-69). De esta manera, este trabajo busca ofrecer una alternativa pedagógica que rompa con el modelo normativo tradicional en la enseñanza de FLE para favorecer un enfoque adaptado a la pluralidad lingüística y cultural del mundo francófono de la realidad actual.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2. 1 El francés como LE en el contexto educativo español de secundaria

La enseñanza de francés en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato en España está regulada de acuerdo a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que ha sido modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE). No obstante, la normativa se adapta a las necesidades autonómicas de cada comunidad. En el caso de Cantabria, el Real Decreto 73/2022, de 27 de julio, establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, incluyendo disposiciones concretas para las lenguas extranjeras, como el francés.

La legislación educativa vigente subraya la especial importancia del aprendizaje de idiomas, especialmente en el contexto de nuestra sociedad marcada por las interconexiones globales. En este sentido, se requiere formar una “ciudadanía independiente, activa y comprometida con la realidad contemporánea, cada vez más global, intercultural y plurilingüe” (BOC, 2022, p. 214). El aprendizaje de idiomas por tanto, no se concibe únicamente como una herramienta comunicativa, sino como un medio esencial para favorecer la interacción intercultural y la convivencia democrática (BOC, 2022, p. 214).

En este marco, se establece la adquisición de la Competencia Plurilingüe como una de las competencias clave que debe alcanzar el alumnado a lo largo de su formación en la ESO y Bachillerato. Dicha competencia se define del siguiente modo en el Real Decreto 217/2022 (p. 27):

La competencia plurilingüe implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación. Esta competencia supone reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales y aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas, incluidas las clásicas, y, en su caso, mantener y adquirir destrezas en la lengua o lenguas familiares y en las lenguas oficiales. Integra, asimismo, dimensiones históricas e interculturales orientadas a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática.

De esta manera, el estudiantado debe alcanzar niveles adecuados de competencia comunicativa en, al menos, una lengua extranjera a lo largo de su escolarización.

La normativa sobre el aprendizaje de francés en la ESO se ataña igualmente al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Este documento fue elaborado por el Consejo de Europa en el año 2001 para definir las bases de los niveles de competencias comunicativas, plurilingües e interculturales, y orientar la enseñanza y evaluación de idiomas en toda Europa. Asimismo, establece los niveles de dominio de una lengua extranjera (A1, A2, B1, B2, C1 y C2). Todas estas directrices, son utilizadas como referencia para el desarrollo y la nivelación de los distintos elementos curriculares de la materia de Lengua Extranjera y Segunda Lengua Extranjera a nivel nacional y autonómico.

Para el aprendizaje de una lengua extranjera, el currículo de Cantabria establece que se debe trabajar entorno a seis competencias específicas: comprensión, producción, interacción, mediación, gramática y vocabulario e interculturalidad. Cada una de estas competencias debe adaptarse al nivel educativo y a las características particulares del alumnado, garantizando así una progresión adecuada en su desarrollo lingüístico y comunicativo.

Tanto el MCER como la legislación estatal y autonómica insisten en la relevancia de la competencia intercultural, especialmente en el contexto actual, caracterizado por una sociedad diversa, plural y global. En consecuencia, se espera que el alumnado desarrolle una competencia que le permita:

Valorar críticamente y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, identificando y compartiendo las semejanzas y las diferencias entre lenguas y culturas, para actuar de forma empática y respetuosa en situaciones interculturales (BOC, 2022, p. 221).

Esta visión implica el aprendizaje de lenguas extranjeras, como el francés, no solo supone la adquisición de conocimientos puramente lingüísticos sino que también se debe proporcionar al alumnado una dimensión intercultural que englobe aspectos históricos y culturales con el objetivo de que el estudiantado

conozca, valore y respete la diversidad lingüística y cultural (BOC, 2022, p. 221).

En la práctica, la lengua inglesa es estudiada prácticamente por todo el alumnado como primera lengua en España (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte, 2024, p.2). Sin embargo, una parte significativa del alumnado opta por cursar una segunda lengua extranjera, siendo el francés la opción mayoritaria. Según datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024, p. 3) correspondientes al curso 2022-2023, el 34,4 % del alumnado de la ESO eligió francés como segunda lengua extranjera optativa, mientras que en Bachillerato lo hizo un 14,9 %. Por otro lado, solo un 1,2 % en ESO y un 1,4 % en Bachillerato cursaron francés como primera lengua extranjera. Estos resultados muestran que a pesar de que el inglés sigue teniendo el papel hegemónico en la enseñanza de lenguas en la ESO y Bachillerato, el francés conserva un papel relevante como segunda lengua extranjera.

En el contexto autonómico de Cantabria, el inglés suele ser la primera Lengua Extranjera en la mayoría de los centros educativos, mientras que el francés se ofrece generalmente como Segunda Lengua Extranjera a partir del primer curso de la ESO. Igualmente, en los últimos años, se ha llevado a cabo una gran implantación de programas bilingües, tanto en inglés como en francés. En Cantabria, dentro de los 46 Programas de Educación Bilingüe ofertados para la ESO dentro de la red de centros sostenidos con fondos públicos, cuatro son en francés y nueve tienen carácter integrado inglés y francés (Educantabria, s.f.). En Bachillerato, destaca el IES Alberto Pico, al ser el único centro público en que presenta un programa bilingüe en francés gracias al Bachibac¹ desde el año 2015-2016.

En cuanto a la distribución horaria, el currículo oficial de Cantabria (BOC, 2022) establece un número específico de horas lectivas semanales

¹ “Bachibac es un programa de doble titulación que brinda al alumnado la posibilidad de alcanzar simultáneamente el título de Bachiller español y el diplôme du Baccalauréat francés al término de sus estudios secundarios postobligatorios” (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, s.f.).

destinadas al aprendizaje de lenguas extranjeras, que varía según el curso, la etapa educativa y si se trata de la primera o la segunda lengua extranjera. En la siguiente tabla se muestra la distribución de su carga lectiva:

Tabla 1

Número de horas lectivas de acuerdo al currículo de Cantabria

| | 1º ESO | 2º ESO | 3º ESO | 4º ESO | 1º Bach. | 2º Bach. |
|----------------------------------|--------|--------|--------|--------|----------|----------|
| Primera lengua extranjera | 3 h | 4 h | 3 h | 4 h | 3 h | 3 h |
| Segunda lengua extranjera | 2 h | 2 h | 2 h | 3 h | 4 h | 4 h |

Fuente: elaboración propia con base al BOC N° 156 (2022, pp. 22219-22221, 22236-22241)
 Estas diferencias en la planificación horaria repercuten significativamente en el nivel de competencia con el que acaba el alumnado según los niveles establecidos por el MCER. El alumnado que cursa francés como primera lengua extranjera suele finalizar la ESO con un nivel B1 y Bachillerato con un nivel B2. Mientras que el estudiantado que elige francés como materia optativa, acaba la ESO con un nivel A2 y Bachillerato con un nivel B1.2.

En cualquier caso, el papel de las lenguas extranjeras juega cada día un papel más relevante en el currículo de la ESO y Bachillerato, impulsado especialmente gracias a los, cada más numerosos, programas plurilingües que abogan por la riqueza lingüística e intercultural del alumnado.

2. 2 La francofonía

El término *francophonie* apareció por primera vez en la obra *France, Algérie et colonies*, publicado en 1886, por el geógrafo francés, Onésime Reclus (Moreno Laffargue, 2022, p. 53). En ella, Reclus propone una primera definición de la francofonía basada en criterios exclusivamente lingüísticos, al identificar como francophones: “tous ceux qui sont ou semblent destinés à rester ou à devenir participants de notre langue” (Reclus, 1886, p. 422).

No obstante, es fundamental situar esta definición en su contexto histórico. Reclus escribió su obra en pleno auge del colonialismo francés, en

una Francia marcada por el deseo de recuperar su prestigio internacional tras la derrota de Sedán en 1870 (Moreno Laffargue, 2022, p. 54). A ello se sumaba su débil crecimiento demográfico en comparación con otras potencias europeas, como el Imperio Británico (Moreno Laffargue, 2022, p. 54). En este marco, la difusión de la lengua francesa se concebía como un instrumento clave del expansionismo imperial, justo cuando el inglés comenzaba a disputar al francés su posición como lengua de prestigio en los ámbitos diplomático, literario y cultural (Deniau, 1983, p. 45).

La creación de la *Alliance Française* en 1883, apenas unos años antes de la aparición del término *francophonie*, respondía a este mismo impulso: preservar y proyectar la lengua francesa como vehículo de influencia global, tanto en términos culturales como políticos (Moreno Laffargue, 2022, p. 55). Desde esta óptica, la lengua francesa se convertía en un instrumento al servicio de los intereses expansionistas coloniales bajo el pretexto de una supuesta “misión civilizadora” (Deniau, 1983, p. 46). Francia concebía que debía llevar sus valores, considerados superiores y universales, a otros pueblos. Como indica Pinhas (2004, p. 81), esta ideología implicaba “la hiérarchie des cultures et la supériorité de la civilisation française”, y se apoyaba en uno de los mitos más persistentes del imaginario francés: la idea de Francia como heredera del Imperio romano y del francés como el latín moderno (Deniau, 1983, p.45).

Sin embargo, el término *francophonie* cayó en desuso después de la I Guerra Mundial y no resurgiría hasta la década de 1960, gracias a la revista *Esprit* (Moreno Laffargue, 2022, p.59). En esta revista, intelectuales y líderes políticos francófonos, como Léopold Sédar Senghor (presidente de Senegal de 1960 a 1980) o Norodom Sihanouk (jefe de Estado de Camboya de 1993 a 2004), defendían apasionadamente la lengua francesa (Moreno Laffargue, 2022, p. 60). No obstante, la reimplantación del término *francophonie* en los años 60 fue criticado por su posible carácter neocolonial (Deniau, 1983, p. 48). Diversos escritores africanos, como Mongo Beti y Sembène Ousmane, consideraban que la francofonía representaba una forma de neocolonialismo

camuflado, una estrategia para mantener la influencia francesa en sus antiguas colonias a través de la lengua (Moreno Laffargue, 2022, p. 60).

Pese a estas críticas, el término fue ganando fuerza a lo largo de la década de los 60, impulsado por líderes de países francófonos fuera de Francia, como Canadá, Senegal o Camboya, lo que llevó a la firma del Tratado de Niamey en 1970 y a la creación de la Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT), destinada a promover las culturas francófonas y facilitar la cooperación técnica y cultural, sin intenciones neocoloniales (Moreno Laffargue, 2022, p. 61). Francia se mantuvo inicialmente al margen, pero más adelante se unió al proyecto.

La ACCT perdería peso progresivamente hasta que, en 1996, se transformó oficialmente en la AIF y en 1998 adoptó el nombre actual de Organisation internationale de la Francophonie (OIF) (Moreno Laffargue, 2022, p. 68). Esta organización intergubernamental cuenta con 93 Estados y gobiernos en la actualidad (OIF, s.f.). Si bien nació diseñada como un espacio de defensa de la lengua y la diversidad cultural francófona, la organización ha expandido su campo de actuación incluyendo temas como el desarrollo sostenible, la democracia, la paz y el diálogo intercultural. Según Premat (2018, en Moreno Laffargue, 2022, p. 70), esta expansión ha debilitado el enfoque centrado en el francés, convirtiendo la Francofonía en un actor simbólico más dentro del panorama internacional.

Estos vaivenes históricos y políticos explican por qué el término F/ francophonie es hoy un concepto complejo y polisémico. La OIF (s.f.) lo trata de definir de la siguiente manera: “On parle désormais de francophonie avec un “f” minuscule pour désigner les locuteurs de français et de Francophonie avec un « F » majuscule pour figurer le dispositif institutionnel organisant les relations entre les pays francophones” (p. 1). Esta definición, fácil de comprender en apariencia, presenta dificultades a la hora de delimitar su alcance (Moreno Laffargue 2022, p.80). Por ello, es necesario analizar primero el concepto de francofonía para comprender qué implica ser francófono.

Deniau (1992, en Moreno Laffargue, 2022, p. 81) establece cuatro significados para este concepto. En primer lugar, con un sentido lingüístico que se limita simplemente a la persona que habla francés. Con un sentido geográfica, que atiende a los grupos de personas cuya lengua, ya sea materna, oficial, administrativa... es el francés. Con un sentido más abstracto, espiritual y místico, la francofonía puede ser entendida como un sentimiento de comunidad. Por último, con un sentido institucional, que nace a partir de asociaciones y organizaciones públicas y privadas, como la OIF.

Autores como Tétu (1997, p. 14) o Franjidis (2004) recurren a una triple dimensión de la francofonía. Las dos primeras dimensiones se asemejan a la dicotomía empleada por la OIF. La francophonie, con *f* minúscula, para designar el conjunto de pueblos o los locutores que hacen uso de la lengua francesa, ya sea parcial o totalmente. La Francophonie, con *F* mayúscula, entendida como organización institucional, política y administrativa. Sin embargo, añade otro término, el de espacio francófono, que representa una realidad cultural. Todos aquellos que sientan un sentimiento de pertenencia a la lengua francesa o a las culturas francófonas.

En cualquier caso, el término *F*/francofonía abarca una realidad rica, compleja y en constante evolución, que no puede reducirse a una única definición. Responde a diferentes dimensiones (lingüística, geográfica, cultural, institucional e incluso ideológica). Como mencionan Deniau (1992), Tétu (1997) o Farandjis (2004), la *F*/ francofonía puede entenderse desde la simple capacidad de poder hablar francés hasta la pertenencia simbólica a una comunidad. Esta amplia variedad de significados, aunque enriquecedora, también plantea desafíos cuando se trata de definir qué aspectos de la *F*/ francofonía enseñar en el aula y con qué enfoque.

Para comprender mejor el alcance de esta pluralidad francófona, resulta útil observar la presencia del francés en el mundo actual. De acuerdo con el informe realizado por la Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) en el 2022, el francés se sitúa como la quinta lengua más hablada del mundo y la cuarta en internet gracias a sus 321 millones de hablantes. Estos se reparten

por los cinco continentes, aunque África ocupa un papel preponderante, ya que el 60% de los francófonos se sitúan en este continente (OIF, 2022). Esta cifra supone un aumento del 15% con respecto al año 2018, lo que subraya la creciente importancia del francés en el continente (OIF, 2022). En el caso de Europa, el numero de francófonos se estima en unos 136 millones (OIF, 2022).

En cuanto a la distribución por Estados, en trece países, más del 50% de su población habla francés, mientras que en otros veinte el porcentaje de hablantes oscila entre el 20 % y el 50% (OIF, 2022). En cualquier caso, Francia se mantiene como el país con el mayor número de francófonos, con un total de 67 millones de hablantes (OIF, 2022).

Por otro lado, el francés ocupa un papel relevante en la educación puesto que 51 millones de personas en todo el mundo estudian este idioma, situándolo como la segunda lengua extranjera más estudiada (OIF, 2022). Esta cifra representa un aumento del 6,5 % en comparación con 2010. Algunos de los factores que incentivan a su aprendizaje son la posibilidad de una movilidad internacional y las posibilidades laborales (OIF, 2022).

Ahora bien, esta amplia difusión geográfica y social del francés conlleva inevitablemente una gran diversidad lingüística. Estas variedades están marcadas por factores culturales, históricos y sociales. En este sentido, William Labov (1976), considerado el padre de la sociolingüística, distingue cuatro tipos de variación lingüística según las características de los hablantes y los contextos en los que se comunican.

En primer lugar, Labov (1976) señala las variaciones diacrónicas, que responden a los cambios que experimente una lengua a lo largo del tiempo. Es el tipo de variación que permite distinguir, por ejemplo, el francés del siglo XVI y el francés actual del siglo XXI.

El segundo tipo de variaciones que describe Labov (1976) son las variaciones diatópicas, que sirven para identificar las diferencias de una lengua cuando se habla en distintas espacios geográficas. Estas diferencias pueden dar lugar a dialectos, acentos o regiolectos. Así el francés de Canadá, presenta

unas características propias que le permiten distinguirlo del francés de Senegal.

En tercer lugar, Labov (1976) describe las variaciones diastráticas, vinculadas a la posición social, el nivel educativo, la edad o el grupo sociocultural del hablante. Dentro de esta categoría distinguimos: el sociolecto (si la variación se debe a la posición social del hablante como por ejemplo las diferencias entre una persona anciana y un joven) y el tecnolecto (si esta variación responde a la profesión o especialización como el habla de un médico).

Por último, Labov (1976) señala la variación diafásica, que se trata del estilo lingüístico atendiendo al contexto comunicativo y el grado de formalidad. A esta clasificación, la lingüista Françoise Gadet añade un quinto tipo de variación que decidió llamar variación diamésica, por la que se distingue una lengua dependiendo si se usa en el canal oral o en el canal escrito.

Existen otras clasificaciones según el uso que se haga de la lengua. Registro elevado, registro estándar, registro familiar y registro vulgar. En cualquier caso, estas dos clasificaciones de las variaciones que puede experimentar una lengua se manifiesta en todos sus niveles: fonético, morfológico, sintáctico y lexical.

Ante este gran diversidad lingüística del francés, en 2018 se impulsó un ambicioso proyecto, la creación del *Dictionnaire des Francophones*. Este diccionario electrónico recoge expresiones, palabras y usos provenientes de las distintas comunidades francófonas del mundo a lo largo de toda la historia. Esta obra fue publicada por el Ministerio de Cultura de la República Francesa el 20 de marzo del 2018 en conmemoración del Día de la Francofonía (Dictionnaire des Francophones, s.f.).

2. 3 Cultura e interculturalidad

La cultura es un concepto que ha sido objeto de múltiples definiciones y enfoques a lo largo de la historia, debido a su carácter abstracto, polisémico y cambiante. Etimológicamente, esta palabra proviene del latín, del tema *cult*,

perteneciente al verbo latino *colo, colere, cultum* = cultivar (Altieri Megale, 2001, p. 15). En sus orígenes, se relacionaba su significado con la tierra (*agricultura*) (Altieri Megale, 2001, p. 15).

No obstante, con el transcurso del tiempo, y más concretamente, en la Modernidad europea, el término fue ido adquiriendo un sentido metafórico relacionado con el cultivo del espíritu, del conocimiento y de las capacidades humanas (Altieri Megale, 2001, p. 18). Esta ampliación semántica se consolidó en la Ilustración y fue retomada por la antropología del siglo XIX tal y como atestigua la definición que de Tylor ya en el año 1871 (Barrera Luna, 2013, p. 3):

La Cultura o la Civilización, en sentido etnográfico amplio, es ese complejo conjunto que incluye el conocimiento, las creencias, las artes, la moral, las leyes, las costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad.

En la actualidad, diccionarios como el *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE) o el *Diccionario Larousse* de la lengua francesa definen el término “cultura” con una gran variedad de acepciones. Algunas de ellas mantienen esa visión Ilustrada que la asocia con el desarrollo intelectual: **2. f.** *Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico; 1. f.* *Enrichissement de l'esprit par des exercices intellectuels; 2. f.* *Connaissances dans un domaine particulier; 4. f.* *Philosophie. Développement de l'humanité de l'homme par le savoir.*

Más allá de esta dimensión intelectual, ambos diccionarios reconocen también el valor social y colectivo del término. Según el DRAE: **3. f.** *Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.; ~ popular: 1. f.* *Conjunto de las manifestaciones en que se expresa la vida tradicional de un pueblo.* Por su parte, el Diccionario Larousse:

3. f. *Ensemble des phénomènes matériels et idéologiques qui caractérisent un groupe ethnique ou une nation, une civilisation, par opposition à un autre groupe ou à une autre nation; 5. f.* *Dans un groupe social, ensemble de signes caractéristiques du comportement de quelqu'un (langage, gestes, vêtements, etc.) qui le différencient de quelqu'un appartenant à une autre couche sociale que lui.*

En este sentido, la cultura es entendida como un fenómeno complejo por el que se define una colectividad en contraposición de otra. Es decir, resalta la dimensión más sociológica de este concepto, al definirlo como principio diferenciador e identitario, marcando una frontera simbólica entre un conjunto de saberes, costumbres y prácticas que se consideran “nuestros”, frente a aquello que es “extraño” (Grimson, 2008, p. 49). Esta escisión entre “lo propio” y “lo extraño”, conlleva implicaciones significativas en la enseñanza de lenguas extranjeras, donde la cultura del otro puede verse como distante o incluso incomprensible si no se realiza una adecuada mediación intercultural.

Por último, es interesante destacar que el DRAE mantiene, como primera acepción, el sentido etimológico de cultura como: 1. *f. cultivo*, reflejo de su origen latino *colere*, tal y como se ha explicado en el inicio. El Larousse, en contraposición, no incluye esta acepción, desvinculando del término su origen agrario y centrándose más en sus significados más abstractos. En cualquier caso, ambos diccionario ponen de relieve la dualidad del concepto. Por un lado, la cultura asociada a conocimiento intelectual. Por otro lado, la cultura como expresión sociológica e identitaria.

Esta brecha de significados ha provocado que diversos autores hayan tratado de realizar clasificaciones de los elementos que componen la cultura. Una de las más influyentes es la teoría del iceberg cultural desarrollada por Hall en 1976. A través de esta metáfora, Hall distingue entre dos niveles de cultura; la cultura externa (10%) y la cultura interna (90%). La cultura externa comprende los elementos explícitos y conscientes de una comunidad, como por ejemplo: sus tradiciones, su lengua o su gastronomía (Hall, 1976 en Santamarta 1017, p. 3). Mientras que la cultura interna, aquellos elementos culturales más difíciles de identificar debido a su abstracción y subjetividad, como es el caso de valores, creencias o actitudes (Hall, 1976 en Santamarta 1017, p. 3). Estos últimos están profundamente arraigados en el inconsciente de los individuos, por lo que no solo son más difíciles de identificar, sino que también de transformar.

En el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras, y siguiendo la línea de la teoría del iceberg de Hall, a principios de los años 90 del pasado siglo, Miquel y Sans (2004, s.p.) crearon su propia clasificación de la noción de cultura se en tres dimensiones.

En primer lugar, se encuentra lo que han decidido denominar como “cultura a secas”, que incluye el conjunto de saberes compartidos por los hablantes nativos de una lengua que les permite desenvolverse en su vida cotidiana: interpretar su entorno, actuar adecuadamente e interactuar eficazmente (Miquel y Sans, 2004, s.p.). Solo a partir de la “cultura a secas”, también llamada “dialectos culturales”, se podrá acceder a las otras dos dimensiones: la “Cultura con mayúsculas” y la “kultura con k” (Miquel y Sans, 2004, s.p.). Por ello, para estas autoras, es imprescindible centrarse en la “cultura a secas” en el contexto de la didáctica de las lenguas extranjeras, puesto que esta permitirá un mejor acceso a las otras.

La “Cultura con mayúsculas” hace referencia al saber más académico, formal y elevado (Miquel y Sans, 2004, s.p.). Se cultiva a través del estudio y la formación académica, ya que se trata de obtener saberes tradicionales como: el arte, la historia o la literatura (Miquel y Sans, 2004, s.p.). Mientras que la “kultura con k”, designa los saberes necesarios para poder actuar en consecuencia en determinados contextos (Miquel y Sans, 2004, s.p.). Dicho de otra manera, se tratan de los conocimientos que posee un grupo social determinado, o propios de un contexto concreto como, por ejemplo, el argot juvenil.

En relación con las dinámicas de contacto cultural, la globalización ha dado lugar a diferentes formas de relación entre culturas. Zárate (2014, en Murillo Urrego, 2024, p. 4847) distingue cinco tipos:

intraculturalidad, que se refiere al desarrollo autónomo de una cultura; multiculturalidad, que implica la existencia de múltiples culturas en un lugar sin interacción equitativa; pluriculturalidad, que implica relaciones de intercambio manteniendo identidades propias; interculturalidad, que supone una relación en igualdad de condiciones entre dos o más culturas; y transculturalidad, que ejerce influencia y dominio sobre otras culturas, estableciendo relaciones en el que una cultura tiene ventaja sobre otra.

Entre ellas, la interculturalidad se presenta como el modelo ideal de relación. Según la UNESCO (2005, s.p), esta implica “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo”. Walsh (2010) insiste en que la interculturalidad debe asumirse como un proyecto geopolítico orientado a fomentar relaciones culturales basadas en la equidad.

En el plano educativo, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y la normativa educativa española insisten en que el aprendizaje de lenguas extranjeras debe incluir el desarrollo de la competencia intercultural, entendida como la capacidad de interactuar de manera abierta, respetuosa y reflexiva con personas de diferentes contextos culturales (2002, p. 101). Tal interacción implica el contacto entre grupos con diferentes patrones sociales y culturales (Damen, 1987 en Méndez García, 2015, p. 20). Puede producirse tanto entre personas de distintos países como de un mismo país, que provienen entornos culturales diversos, ya sean religiosos, lingüísticos o étnicos (Byram *et al.*, 2009, en Méndez García, 2015, p. 20). En cualquier caso, dicha interacción basarse en la equidad y el respeto mutuo.

Sin embargo, tal y como señala Zárate (2014, en Murillo Urrego, 2024, p. 4847), estas relaciones no siempre se dan en igualdad de condiciones. Es frecuente que se reproduzcan situaciones de desigualdad entre culturas dominantes y culturas dominadas. Ante esta situación, Walsh (2010, en Murillo Urrego, 2024, p.4848) denuncia que a menudo se priorizan aquellas culturas asociadas a un mayor dominio económico y político, lo que perpetúa dinámicas de dominación cultural. Para contrarrestar estas tendencias, resulta necesario cuestionar las relaciones de poder subyacentes en las dinámicas culturales y promover modelos más equitativos (Walsh, 2005 en Murillo Urrego, 2024, p. 4847).

En este sentido, el trasfondo histórico juega un papel importante. A pesar del tiempo transcurrido y de los procesos de independencia de muchas naciones, las estructuras de poder coloniales permanecen vigentes en la

actualidad, manteniendo relaciones culturales desiguales (Quijano, 2000 en Murillo Urrego, 2024, p. 4847). Según en Murillo Urrego (2024, p. 4847), esto se debe a que los currículos educativos nacionales suelen construirse en función de directrices internacionales que poseen una ideología colonial marcada. Dicho de otra manera, la colonización del siglo XXI ya no recurre a la violencia física, sino que se sustenta en la difusión del conocimiento y la cultura para ejercer influencia y consolidar el poder de las sociedad con más prestigio (Murillo Urrego, 2024, p. 4847). En el caso del mundo francófono, encontramos una clara huella del imperialismo francés en detenimiento de identidades nacionales como Senegal, Costa de Marfil o Vietnam (Rubio García, 1975).

Para luchar contra esta inequidad, Byram (2002, pp. 11-13) proponen cinco claves o *savoirs* que debe poseer un ciudadano intercultural. En primer lugar, debe poseer actitudes interculturales (*savoir être*), lo que implica una mente abierta dispuesta a abandonar actitudes etnocéntricas y relativizar los valores, creencias y comportamientos propios. En segundo lugar, el conocimiento declarativo (*savoirs*), tanto de la propia cultura como de la del interlocutor. En tercer lugar, habilidades para interpretar un documento o acontecimiento de otra cultura que le permitan relacionarlo con la cultura propia (*savoir comprendre*). En cuarto lugar, habilidades para adquirir nuevos conocimientos de una cultura y nuevas prácticas culturales y ponerlos en interacción (*savoir apprendre / faire*). Por último, desarrollar una conciencia cultural crítica (*savoir s'engager*).

Siguiendo la línea de Byram, el Marco Común Europeo de Referencia (2002, en Méndez García, 2015 p. 23) establece las competencias que denomina generales del individuo basadas en el enfoque intercultural.

- El conocimiento declarativo (saber), hace referencia al conocimiento sociocultural y de la conciencia intercultural.
- Las destrezas y habilidades (saber hacer), incluyen destrezas y habilidades socioculturales como la mediación, la superación de relaciones estereotipadas, o la capacidad de relacionar la cultura propia con la(s) cultura(s) meta.
- La competencia existencial (saber ser), relacionada con la imagen que el individuo tiene de sí mismo y del otro, contiene factores de personalidad y otros elementos como las creencias, valores, actitudes.

- La capacidad de aprender (saber aprender) se vincula a las tres competencias anteriores y consiste en el desarrollo de destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis) de una lengua, cultura, de otras personas o de saberes nuevos.

2.4 Cómo enseñar francés desde la interculturalidad (diversidad cultural y lingüística)

En el ámbito del Francés Lengua Extranjera (FLE), es habitual que los manuales adopten un enfoque reduccionista, elitista y estéril del aprendizaje lingüístico y cultural, al centrar sus contenidos exclusivamente en el modelo normativo del francés estándar, históricamente vinculado a la burguesía parisina (Moreno Laffargue, 2022, p. 84). Esta perspectiva conduce a una de la riqueza lingüística y cultural del espacio francófono, al ofrecer una visión homogénea, descontextualizada y anacrónica de la lengua, que no refleja su vitalidad ni su pluralidad.

Frente a esta hegemonía del francés normativo, la enseñanza de la francofonía representa una alternativa pedagógica enmarcada en el contexto de la interculturalidad. Esto permite transmitir una imagen de la lengua francesa que se corresponde con los tiempos actuales, alejándose de la visión tradicional estrechamente ligada a Francia (Komatsu, 2018, p. 89). Así, la francofonía no solo visibiliza la dimensión pluricultural del francés, sino que del mismo modo evidencia que la lengua francesa sigue transformándose y evolucionando, como lo demuestran sus múltiples variedades lingüísticas (Barbier Muller, 2015, p. 56).

Además, la francofonía puede ser un punto de partida para la reflexión crítica sobre la identidad cultural y lingüística, tanto ajena como propia, como sostiene Komatsu (2018, p. 85), “la francophonie peut être un déclencheur pour une interrogation sur l’identité culturelle et linguistique”. El alumnado interacciona con otras culturas, comprendiéndolas, identificando y aceptando similitudes y diferencias, lo que le permite evitar malentendidos y conflictos culturales (Moreno Laffargue, 2022, p. 88). Es decir, la interculturalidad no solo es una invitación para descubrir nuevos horizontes, sino que también para reflexionar sobre nuestras propias raíces.

Lejos de reproducir estereotipos, reductores, simplistas, fragmentarios, frecuentemente ligados a los franceses, como lo recoge de manera humorística Chnane-Davin (2018, p. 65):

Mangeurs de grenouilles; manquent de spontanéité, il faut toujours prendre rendez-vous pour les voir; Paris capitale de la mode, mais pourquoi dans la rue on ne voit pas de femmes habillées en Chanel; je pensais arriver en France et m'acheter un parfum Chanel n°5 mais quand j'ai vu le prix, je suis vite sortie du magasin; ... ou encore faire la bise et les salutations qui font beaucoup réagir...

la enseñanza intercultural debe fomentar una reflexión crítica sobre estos imaginarios. Es indiscutible que los estereotipos forman parte de nuestro capital cultural, pero no por ello deben reproducirse de forma acrítica en el aula. Al contrario, pueden utilizarse como punto de partida para un trabajo de análisis, reflexión y diálogo intercultural, con el fin de superarlos y de trabajar nociones fundamentales como el relativismo cultural, la pluralidad y la alteridad (Rivero Vilà, 2011, citado en Ponce González, 2014, p. 125).

Igualmente, visibilizar la diversidad lingüística del francés aporta una perspectiva enriquecedora al alumnado, mostrando que es posible ser considerado “francófono” manteniendo uno sus propias raíces culturales y que no es necesario fundirse en el molde del modelo franco-francés (Demaire *et al.* 2008, p. 52).

No obstante, como se ha analizado en el apartado 2.3, el concepto de F/francofonía presenta múltiples matices. Owaida (2008, pp. 11-12, en Moreno Laffargue, p.94) defiende que la francofonía se puede enseñar desde cuatro perspectivas: perspectiva institucional e ideológica, perspectiva histórica, perspectiva lingüística y perspectiva cultural. El presente trabajo se centra en la francofonía, con f minúscula, desde su perspectiva lingüística y cultural. Sin embargo, autores como Spaëth (2018, p. 28), creen igualmente necesario integrar una reflexión sobre la evolución histórica del propio concepto en el aula: “Il s'agit non plus d'enseigner l'histoire de la francophonie, mais celle de la notion de francophonie”. De este modo, el alumnado tiene acceso a las connotaciones colonialistas que han acompañado históricamente a la

F/ francofonía y puede comprender las dinámicas de descolonización² que la han transformado, haciendo ellos mismos una lectura crítica de la complejidad de este concepto.

En este contexto, el papel del docente es fundamental como mediador intercultural. Según Berlanga de Jesús (2015 p. 17), el docente debe actuar “movilizando en el conjunto de aprendices sus valores, ideologías, conocimientos y guiándolos en el autoconocimiento y en el conocimiento del otro, guiándolos en una aceptación sin juicio de valor de la cultura distinta”. Sin embargo, en la práctica, muchos docentes caen en el error de mostrar las diferentes culturas francófonas desde la óptica del modelo franco-parisino, “que sigue siendo la referencia a pesar de los múltiples llamamientos para reflejar la diversidad y el valor de la interculturalidad” (Moreno Laffargue, 2022, p. 97). Aún así, estudios recientes muestran que el profesorado de FLE aprovecha eventos conmemorativos, como el Día de la Francofonía el 20 de marzo, para dar visibilidad al mundo francófono más allá de las fronteras del país gallo (Moreno Laffargue, 2022, p. 97).

A la hora de realizar la secuenciación de la programación didáctica para enseñar francés desde la interculturalidad, es esencial reflexionar sobre el enfoque metodológico, especialmente cuando el profesorado no posee manuales que recojan la diversidad cultural y lingüística del espacio francófono (Moreno Laffargue, 2022, p. 96). En este sentido, la metodología debe estar orientada al desarrollo de la competencia intercultural y lingüística de manera integrada.

Autores como Christian Puren (2009) o Chnane-Davin (2018 p. 69) defienden un enfoque accional para el desarrollo de la competencia intercultural, situando al alumno o alumna en el centro del aprendizaje para que construya estrategias por sí mismo y explore el universo francófono de manera autónoma: “Il s’agit à la fois d’un projet interdisciplinaire qui relie l’histoire, la

² Estas dinámicas de descolonización aluden a procesos históricos, culturales y lingüísticos mediante los cuales las excolonias francesas han cuestionado el legado colonial impuesto. En el ámbito lingüístico, implican tanto la revalorización de las lenguas autóctonas como el reconocimiento de las variedades francófonas más allá del Hexágono (Rubio García, 1975: p. 93).

géographie, la langue, la littérature, etc. et d'un projet interculturel articulant culture savante, culture anthropologique, culture locale, culture universelle" (Chnane-Davin 2018, p. 69). Es decir, se trata de formar al alumnado no solo en la lengua francesa, sino también hacer que este desarrolle una serie de competencias que le permitan trabajar de manera autónoma integrando saberes de distintas disciplinas que le permitan comprender la diversidad cultural.

En la misma línea, Thiam (2018, pp. 132-133), propone tres enfoques para la enseñanza del francés. En primer lugar, el enfoque por competencias: "Pour un public en contexte multilingue et pluriculturel, il semble que cette méthode est opérationnelle: elle exige des activités dynamiques de la part de l'apprenant" (Thiam, 2018, pp. 132-133). En segundo lugar, el enfoque participativo, situando al estudiante en el centro del aprendizaje de manera que presente un papel activo durante las sesiones (Thiam, 2018, pp. 132-133). Por el último, el enfoque contrastivo: "L'approche contrastive est aussi conséquente, car avec l'enseignement de la francophonie les langues du milieu ne sont guère exclues. C'est un plurilinguisme non soustractif qui est attendu" (Thiam, 2018, pp. 132-133). Dicho de otro modo, este enfoque pone en valor el pluralismo lingüístico y cultural para llegar a una reflexión crítica.

Otra metodología afín es el enfoque por tareas, donde el docente, asigna una tarea en la que el alumnado debe resolver un problema mediante el uso real de la lengua. El enfoque por tareas, según Chnane-Davin (2018, pp. 67-68), permite "relier les connaissances en articulant langue et culture, activité orale et écrite en inscrivant son enseignement dans une démarche interculturelle".

No obstante, uno de los principales retos del profesorado que desea enseñar el francés desde una perspectiva intercultural es la selección de materiales. Estos deben estar adaptados al nivel del alumnado, contextualizados histórica y geográficamente, y, en la medida de lo posible, integrar elementos visuales, biográficos y culturales que contribuyan a enriquecer la experiencia de aprendizaje (Chnane-Davin, 2018, pp. 67-68).

Entre los recursos más eficaces para enseñar francés desde un enfoque intercultural es el uso del documento auténtico, entendidos como materiales no diseñados específicamente para la enseñanza, sino producidos en contextos reales de comunicación. A diferencia de los textos artificiales o adaptados, que a menudo presentan una visión estandarizada y limitada de la lengua, los documentos auténticos permiten acceder al idioma tal y como se utiliza en contextos reales, reflejando su diversidad y riqueza. Esta exposición directa a la lengua contribuye igualmente a desmontar estereotipos y prejuicios culturales. De manera que el lenguaje cotidiano acaba siendo una útil herramienta para una reflexión lingüística y cultural.

Ahora bien, el uso de documentos auténticos exige criterios claros de selección. Cambra (1989, en Sánchez Sánchez 2014, p. 17) señala que deben presentar, en primer lugar autenticidad o realismo. Los materiales seleccionados pueden sufrir modificaciones pero sin llegar a distorsionar de forma excesiva de manera que reste valor al contenido. En segundo lugar menciona la legibilidad e inteligibilidad. Un texto, tanto si responde al canal escrito como al canal oral debe ser fácilmente comprensible. En tercer lugar valora la diversidad, ya que estos documentos deben reflejar la pluralidad lingüística y/o cultural. Por último, debe ser coherente y cohesionado de acuerdo a la secuenciación didáctica.

En cuanto a los múltiples formatos disponibles se puede hacer uso tanto de materiales orales como escritos. Por ejemplo, Mézange (2018, p. 171) destaca el valor de medios como la radio que “*regorge de perles à découvrir et l'enseignant peut facilement, grâce au podcast, sélectionner des supports qui lui permettront d'aborder la diversité linguistique, la francophonie et la Francophonie à l'aide de documents authentiques variés*”. Cadenas como Radio Canada, Radio Télévision Belge, France Culture o France Inter permiten trabajar la diversidad lingüística y cultural del francés desde distintos acentos, registros y contextos.

La música es otro excelente punto de apoyo para tratar temas variados de una manera más atractiva. Mézange (2018, p. 172) menciona artistas

contemporáneos como Lisa LeBlanc (Canadá), Stromae (Bélgica), o Charlotte Dipanda (Camerún).

En el ámbito literario, Mézange (2018, p. 172) recomienda un manual de CLE International dedicado a la literatura francófona para el nivel A2 que puede servir como iniciación en este campo y como punto de referencia. No obstante, la producción literaria francófona es inmensa.

En el plano audiovisual, los vídeos cortos, a los que se puede tener acceso muy fácilmente a través de Internet, se adaptan muy bien a los cursos de FLE. Portales como TV5MONDE, con programas como *Destination Francophonie*, facilitan el descubrimiento de la francofonía. Otra página web es *Je parle québécois* donde se aborda el francés de Quebec de manera humorística y con explicaciones.

Teniendo en cuenta todo esto, pueden llevarse a cabo infinidad de actividades en el aula de francés relacionadas con la interculturalidad y los aspectos socioculturales. Algunos ejemplos que señala Sánchez Sánchez (2014, p. 18) son la realización de webquests, el uso de plataformas como eTwinning, role-plays donde se planteen situaciones interculturales, comparación de la propia cultura con la cultura extranjera... Estas propuestas no deben entenderse como un simple añadido ocasional al currículo, sino como parte de una transformación profunda en la enseñanza del francés. Como recuerda Chnane-Davin (2018, p. 68):

Ces pistes sont aussi une façon de montrer qu'il ne s'agit nullement dans l'enseignement de la francophonie d'un saupoudrage qu'on effectue quand on a envie et quand il nous reste un peu temps mais d'une réelle transformation et orientation des politiques linguistiques, des prescriptions, des curricula et de la formation des enseignants.

Es indudable que las nuevas tecnologías e internet son un gran potencial en la enseñanza de FLE desde la interculturalidad al ofrecernos numerosas recursos y posibilidades. Jacques Delors (1996, p. 38), presidente de la Comisión europea desde el año 1985 al 1995, subraya esta idea al afirmar que: "Las posibilidades que aportan y las ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías en el plano pedagógico son considerables (...). El

desarrollo de acciones y actividades utilizando los recursos telemáticos pueden ayudar a la interculturalidad si se dan las condiciones necesarias”.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA: LA FRANCOPHONIE À TABLE !

3. 1 Introducción: Justificación

Este trabajo presenta una propuesta didáctica, titulada *La francophonie à table*³, dirigida al alumnado de 4.º de ESO en la asignatura de Francés Lengua Extranjera (FLE), en un instituto público de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Se parte de la premisa de que los estudiantes han alcanzado un nivel A2 de competencia en lengua francesa, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), y el objetivo es progresar hacia un nivel B1.1. El grupo está compuesto por un máximo de veinte alumnos, lo cual favorece el trabajo cooperativo y personalizado.

La propuesta tiene como motivo la necesidad de ampliar horizontes lingüísticos y culturales más allá del modelo francocéntrico prototípico de los manuales de FLE empleados por los centros de secundaria. La invisibilización del espacio francófono no permite al alumnado conocer y entender la realidad plural del francés y la francofonía como lengua internacional hablada en múltiples territorios.

Con el fin de adoptar un enfoque más intercultural y plural, la gastronomía se presenta como eje temático de la propuesta didáctica. Esta campo permite reflejar de forma tangible y atractiva la diversidad lingüística y cultural del mundo francófono. Del mismo modo, se trata de uno de los temas que forma parte del currículo de francés como segunda lengua extranjera. La elección de este tema también está sujeta a los propios intereses y motivaciones del alumnado, ya que se trata de una temática atractiva que puede suscitar su curiosidad y les permite conectar experiencias personales de su propia cultura con otras realidades culturales.

La propuesta se estructura en seis sesiones, en las que se aborda de manera transversal contenidos lingüísticos e interculturales relacionados con la

³ Se ha escogido este título debido al doble sentido en su significado. Por un lado, evoca la gastronomía de los países francófonos y, por otro, sugiere una reunión de los espacios francófonos en torno a la mesa, símbolo de encuentro y convivencia intercultural.

lengua francesa y sus hablantes. Teniendo siempre como hilo conductor el mundo gastronómico y los hábitos alimenticios. El estudiantado va a tener la oportunidad de conocer, comparar y analizar distintos aspectos del mundo francófono desde una mirada crítica, que les permita no solo descubrir otras realidades, sino también reflexionar sobre su propia cultura y lengua.

A lo largo de la propuesta se trabajan varias de las competencias clave del currículo, concretamente: la Competencia en comunicación lingüística, la Competencia plurilingüe, la Competencia digital, la Competencia personal, social y de aprender a aprender, así como la Competencia en conciencia y expresión culturales. Todas ellas se trabajan con el objetivo de desarrollar un aprendizaje pleno en los alumnos y alumnas que se ajuste al Perfil de salida establecido por el Real Decreto 73/2022, de 27 de julio.

3. 2 Objetivos que se pretenden conseguir

Se plantean como objetivos generales los siguientes:

- Fomentar la conciencia intercultural, valorando la diversidad lingüística y cultural de la francofonía.
- Comprender, memorizar y utilizar correctamente vocabulario específico relacionado con la gastronomía y los hábitos alimenticios del mundo francófono.
- Promover metodologías activas que favorezcan la motivación, la cooperación y la implicación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje.
- Mejorar la comprensión y producción de textos orales y escritos, mediante actividades contextualizadas.

Como objetivos específicos, esta propuesta busca saber utilizar expresiones idiomáticas en francés en contextos comunicativos reales, diseñar y presentar un recetario virtual colaborativo empleando herramientas digitales y aplicando estructuras gramaticales y vocabulario adecuadas, ampliar la formación cultural del alumnado y desarrollar la competencia digital y la autonomía mediante la consulta crítica de fuentes en línea.

3. 3 Marco legislativo

Esta propuesta didáctica se sustenta en los principios pedagógicos y organizativos establecidos en el Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. En particular, se toman como referencia los saberes básicos y las competencias específicas recogidas en el apartado correspondiente a la materia de Lengua Extranjera (BOC, pp. 20654-20671), en este caso, aplicada al área de francés como segunda lengua extranjera.

En este marco, la propuesta didáctica busca desarrollar un conjunto de saberes básicos que el alumnado debe alcanzar, en coherencia con las finalidades de la etapa del segundo ciclo de la ESO y con el enfoque competencial promovido por la normativa vigente. En primer lugar, se promueve el desarrollo de la comunicación mediante actividades que fomentan la autoconfianza en el uso de la lengua extranjera y que integran estrategias básicas para la comprensión, producción e interacción de textos orales, escritos y multimodales, breves, contextualizados y adecuados al nivel del alumnado. Estas habilidades se articulan a través de las competencias específicas 1, 2, 3 y 4:

- La competencia específica 1 se centra en la comprensión textos claros y expresados en lengua estándar. Se valora la capacidad del alumnado para captar el sentido global y los detalles relevantes de mensajes orales, escritos y multimodales relacionados con contextos cercanos a su experiencia, así como su habilidad para aplicar estrategias adecuadas en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia.
- La competencia específica 2 hace referencia a la producción de textos breves, organizados y adecuados a diferentes situaciones comunicativas. Se evalúa la capacidad para expresar información básica sobre asuntos cotidianos tanto de manera oral como de manera escrita de forma clara, coherente y adecuada a la situación.

- La competencia específica 3 se relaciona con la interacción. El alumnado debe ser capaz de participar de forma activa, cooperativa y respetuosa en intercambios comunicativos, utilizando recursos como el lenguaje no verbal, la repetición o el ritmo pausado, y demostrando habilidades para presentarse; expresar mensajes breves; y formular y contestar preguntas sencillas.
- La competencia específica 4 aborda la mediación, orientada a facilitar la comprensión entre interlocutores y contextos diversos. Se evalúa la capacidad de reformular o explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas, de forma clara y empática, así como la aplicación de estrategias que promuevan el entendimiento mutuo.

Junto a este saber básico de la comunicación, se contemplan otros saberes básicos igualmente esenciales. Uno de ellos es el desarrollo del plurilingüismo, que se aborda a través de la competencia específica 5. Esta competencia implica reconocer y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando sobre su funcionamiento. Se pretende utilice y diferencie, de forma guiada, los conocimientos y estrategias para mejorar su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera.

Por último, se promueve el saber básico de la interculturalidad, trabajada a través de la competencia específica 6. Esta competencia fomenta el uso de la lengua extranjera como vehículo de comunicación y de relación con personas de otras culturas, y al mismo tiempo impulsa el conocimiento de aspectos socioculturales. Se valorará especialmente que el alumnado adopte una actitud de respeto en situaciones interculturales, identificando y comparando semejanzas y diferencias elementales entre lenguas y culturas, y mostrando rechazo frente a discriminaciones, prejuicios y estereotipos de cualquier tipo en contextos comunicativos cotidianos y habituales. Todo ello para reconocer la riqueza que aporta la diversidad lingüística, cultural y artística.

3. 4 Planteamientos metodológicos

La metodología de esta unidad didáctica se ajusta al marco de la LOMLOE y se fundamenta en un enfoque competencial, inclusivo e intercultural, que sitúa al alumnado como protagonista activo de su propio proceso de aprendizaje. Los propios alumnos y alumnas son quienes construyen y desarrollan sus conocimientos de forma autónoma o con el acompañamiento del docente, quien toma el rol de guía y facilitador, observando los progresos y ofreciendo retroalimentación constante. Por ejemplo, se trabaja la gramática del modo imperativo a través de un enfoque deductivo. Son los propios estudiantes quienes identifican este modo verbal y las características gramaticales que este comporta. Esta metodología favorece la observación lingüística, la reflexión metalingüística y la consolidación mediante la práctica.

Asimismo, se fomenta el aprendizaje cooperativo, ya que el propio alumnado se retroalimenta al trabajar en parejas o pequeños grupos para potenciar la comunicación, el apoyo mutuo y la construcción colectiva del conocimiento. Esta metodología se utiliza especialmente en las actividades de interacción oral, como puede ser a través de pequeñas puestas en escena, y el proyecto final en el que se elabora una receta por parejas.

El eje vertebrador de la propuesta de unidad didáctica es un proyecto final fundamentado en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que culmina con la celebración de unas *Journées Gastronomiques de la francophonie*. Este proyecto permite integrar los conocimientos lingüísticos e interculturales adquiridos a lo largo de las sesiones precedentes, al tiempo que desarrolla competencias transversales como la autonomía, creatividad, colaboración y pensamiento crítico, en un contexto real y auténtico. Por tanto, se trata, además, de un claro ejemplo de enfoque accional, ya que los estudiantes llevan a cabo una serie de tareas en un contexto comunicativo real.

Del mismo modo, la realización de un recetario virtual francófono para este proyecto final, a través de la herramienta digital *Book Creator*, convierte esta propuesta en un proyecto integrado, gracias al uso de las TICs. Igualmente, las tecnologías están presentes al tener que consultar el

diccionario digital: *Dictionnaire des Francophones*, un recurso accesible gratuitamente. De esta manera, los alumnos y alumnas desarrollan habilidades para navegar en la red, seleccionando críticamente sus fuentes y tomando conciencia sobre el uso responsable de la información en entornos digitales.

Por último, la gamificación, metodología esencial para fomentar el aprendizaje de manera lúdica, se incluye en la sesión cinco. El juego de *La route des recettes* permite al alumnado revisar y consolidar los conocimientos lingüísticos y culturales trabajados en la unidad con un enfoque recreativo que estimula su motivación y facilita la interacción entre ellos.

3. 5 Organización temporal, recursos y secuenciación de actividades

La implementación de esta propuesta de unidad didáctica requiere una planificación cuidadosa de los materiales necesarios, tanto tecnológicos como impresos, que permitan desarrollar adecuadamente las actividades previstas en cada sesión.

Para el equipamiento digital, será necesario disponer de un cañón, un proyector y altavoces para poder visualizar el vídeo de la actividad comprensión oral en la primera sesión, así como para presentar un recetario digital en el marco de la actividad de las jornadas gastronómicas. Asimismo, el acceso a ordenadores será fundamental, ya que el alumnado deberá consultar el *Dictionnaire des Francophones* en línea como parte de las actividades propuestas.

Entre los materiales didácticos impresos, se distribuirán fichas de trabajo para poder realizar las actividades, con al menos una por sesión (excepto en la quinta), incluidas en los anexos correspondientes. Igualmente se utilizarán tarjetas para trabajar el léxico y las expresiones idiomáticas (ver Anexo II). En lo que respecta a la evaluación, se emplearán diversos documentos como una rúbrica de evaluación detallada. Finalmente, tras la presentación del proyecto final, el alumnado completará un cuestionario de autoevaluación y coevaluación con el fin de promover la reflexión crítica sobre el propio aprendizaje y la colaboración grupal (consultar Anexo VI).

Por último, se necesita material específico para poder realizar el juego didáctico “La route des recettes”, previsto en la quinta sesión. Para su desarrollo, se necesitarán elementos como un dado, cinco fichas para poder desplazarse por el tablero del juego, tarjetas temáticas y el propio tablero de juego diseñado expresamente para esta actividad que deberá estar impreso en formato A3 (véase Anexo V).

Todas las sesiones tienen una duración de 55 minutos, excepto la última sesión dedicada al proyecto que dependiendo del número de alumnos puede requerir 90 minutos, y se desarrollarán, en su mayoría, en el aula ordinaria. La única excepción será la tercera sesión, que se llevará a cabo en el aula de informática del centro, para que el alumnado pueda consultar el *Dictionnaire des francophones* con el ordenador. La siguiente tabla muestra la temporalización prevista para el desarrollo de las seis sesiones de la propuesta de unidad didáctica:

Tabla 2

Temporalización de la propuesta didáctica

| TEMPORALIZACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA | |
|---|---|
| SESIÓN 1 | Introducción a la gastronomía francófona - Lluvia de ideas [10 minutos] - Actividades preescucha [15 minutos] - Visionado del vídeo <i>La Francophonie à la table</i> [20 minutos] - Interacción [10 minutos] |
| SESIÓN 2 | Expresiones idiomáticas - Actividad de suposición del significado [15 minutos] - Explicación breve de las expresiones [5 minutos] - Puesta en común [5 minutos] - Puesta en escena de las expresiones mediante juego de roles [30 minutos] |
| SESIÓN 3 | Diversidad lexical del espacio francófono - Lectura texto [10 minutos] - Ejercicios de comprensión escrita [10 minutos] - Puesta en común [5 minutos] - Búsqueda de variantes léxicas en el <i>Dictionnaire des Francophones</i> [30 minutes] |
| SESIÓN 4 | Lectura receta y presentación pautas proyecto final - Revisión de ingredientes y vocabulario [10 minutos] - Comprensión de la preparación de la receta [10 minutos] - Revisión de gramática (modo imperativo) [10 minutos] - Explicación del proyecto final (<i>Journées Gastronomiques</i>) y Book Creator [25 minutos] |
| SESIÓN 5 | Juego: La route des recettes [55 minutos] |

TEMPORALIZACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

| | |
|-----------------|---|
| SESIÓN 6 | Proyecto final: <i>Journées Gastronomiques de la francophonie</i> [55 minutos-90 minutos] - Presentación oral de las recetas por parte del alumnado - Cata de postres y valoración del proceso |
|-----------------|---|

A continuación, se detalla el desarrollo de cada sesión, con las actividades previstas:

- **Sesión 1: Introducción a la gastronomía francófona (ver Anexo 1)**

En esta primera sesión se va a introducir al alumnado en la diversidad cultural del espacio francófono, a través de la gastronomía, mediante una lluvia de ideas. Se pregunta al estudiantado si conocen algún plato típico de países donde se hable francés. La lluvia de ideas se trata de una actividad muy enriquecedora ya que sirve como primera toma de contacto para activar conocimientos previos y al mismo tiempo permite al docente examinar el bagaje cultural y lingüístico del grupo (Real Zumba *et al.*, 2021, p. 39).

A continuación, se presentan unas imágenes de platos representativos de distintos países francófonos, como *les escalopes normandes* de Francia, *le colombo d'agneau*, típico de la gastronomía caribeña, o el cuscús perteneciente a la gastronomía magrebí. Esta presentación se acompaña de frases descriptivas que el alumnado debe asociar con el plato correspondiente. Posteriormente, deben tratar de deducir, entre varias opciones planteadas, la procedencia geográfica del plato. De esta forma, se favorece una comprensión visual y contextualizada del léxico culinario. Esta actividad previa sirve de contextualización para la comprensión del vídeo que se visualizará a continuación (Real Zumba *et al.*, 2021, p. 39).

El vídeo en cuestión, *La Francophonie à la table*, es un recurso auténtico y no adaptado, donde intervienen hablantes francófonos de diferentes orígenes como Francia o Marruecos. Dichos participantes describen platos típicos de sus culturas y hablan de sus costumbres alimentarias. Esta diversidad de origen de los participantes, da visibilidad no solo a la diversidad cultural a través de la gastronomía, sino que también a la diversidad lingüística al escuchar diferentes acentos. De este modo, el vídeo refleja la pluralidad lingüística y cultural

inherente a la francofonía, y ejemplifica el valor pedagógico de los documentos auténticos en el aula de lengua extranjera:

Son muestras reales de una comunidad lingüística y representación de una determinada cultura y su forma de ver el mundo, a través de ellos el alumno descubre, conoce y comprende algunos aspectos característicos de la cultura del país(es) cuya lengua estudia; por eso son un instrumento muy poderoso de acercamiento cultural, de conocimiento y de integración de elementos culturales en la enseñanza de lenguas extranjeras (Andijević, 2010, p. 159).

Durante el visionado del documento, el estudiantado deberá realizar tres ejercicios. El primero de ellos, identificar las gastronomías del mundo que son mencionadas en el vídeo. En segundo lugar, identificar si las afirmaciones que aparece en la ficha son verdaderas o falsas. Por último, identificar qué plato se asocia a cada hablante. Estos tres ejercicios se centran especialmente en trabajar la competencia específica 1, es decir, la comprensión oral, a la vez que se les sensibiliza sobre la diversidad cultural. Promoviendo una escucha significativa en un contexto real, tal como se propone en el enfoque orientado a la acción (Consejo de Europa, 2020).

Para cerrar la sesión, se organiza una puesta en común por toda la clase. Se plantea a los alumnos y alumnas una serie de preguntas sobre su experiencia personal relacionadas con la gastronomía de otros países. Cuestiones como si han probado alguna vez comida de otros países, cuáles, si conocían estos platos y si no es así si les gustaría probarlos... Es una actividad que fomenta la expresión oral a través de la competencia específica 3, la interacción, a la vez que la reflexión cultural y el intercambio de vivencias entre el alumnado. Todo ello favorece un clima de aula inclusivo y participativo.

- **Sesión 2: Expresiones idiomáticas (consultar Anexo II)**

Durante la segunda sesión se pretende enriquecer el léxico del estudiantado a través del trabajo con expresiones idiomáticas, manteniendo como eje temático, la gastronomía. Las expresiones idiomáticas son especialmente relevantes en el aprendizaje de cualquier lengua, ya que son elementos lingüísticos que se utilizan con frecuencia en contextos reales y cotidianos, y reflejan de manera simbólica y cultural el imaginario colectivo de

sus hablantes: “Elle donne à l’apprenant un pouvoir d’action en se penchant sur une autre façon de transmettre un message. C’est une façon de s’exprimer à la fois populaire, familière, amusante, insolite, imagée, innovatrice et qui donne une couleur particulière à la langue” (Ministère de l’Éducation du Manitoba., s.f.: p.1).

Para trabajar las expresiones idiomáticas, autores como Peña Portero (2005 en Minervini, 2019, p.27), sugieren tres tipos de técnicas para: visuales, verbales y traducción. En este caso se va a seguir la metodología de este autor. En una primera actividad, el alumnado tratará por parejas y recibirá unas tarjetas ilustradas en las que se muestra una expresión idiomática francesa a través de un dibujo que representa de manera literal su contenido, y al mismo tiempo se señala el espacio geográfico en el que se utiliza esta expresión con un dibujo de la bandera del país, tal y como se muestra en el ejemplo siguiente:



A través de este tipo de imágenes, los estudiantes tratarán de deducir, interpretar y explicar el posible significado metafórico de dichas expresiones oralmente. Esta actividad se realiza oralmente, fomentando la mediación entre lo visual y lo conceptual. Posteriormente, cada pareja comparte sus hipótesis con el resto del grupo, favoreciendo así el contraste de ideas, el debate y el aprendizaje cooperativo.

Las expresiones seleccionadas provienen de diversos territorios francófonos, lo que permite introducir la noción de variación diatópica. Entre

ellas se encuentran, por ejemplo, *manger quelqu'un*, empleada en la República Democrática del Congo, o *faire un a-fond*, expresión propia de Bélgica. Esta diversidad ofrece al alumnado una perspectiva más amplia sobre la lengua francesa como realidad pluricéntrica y viva.

Una vez expuestos y debatidos sus posibles significados, se distribuye al alumnado una ficha con los significados correctos de cada expresión. El objetivo de esta segunda actividad es que el estudiantado relacione de forma autónoma las expresiones con sus correspondientes definiciones, contrastando sus hipótesis previas y corrigiendo, si procede, sus interpretaciones iniciales.

A continuación, se propone una tercera actividad de reflexión intercultural y plurilingüe, siguiendo la técnica de traducción que propone Peña Portero (2005, en Minervini, 2019, p.27): “Se estimula una reflexión de tipo contrastivo con la lengua materna y se les pide que busquen una expresión equivalente en su lengua materna empleando, ante todo, la técnica de la traducción, e intentando traducir por bloque y no palabra por palabra”. Los alumnos y alumnas deben identificar expresiones similares que conozcan en otras lenguas, ya sea en su lengua materna u otras que hayan aprendido, comparándolas con las expresiones trabajadas en francés. Esta tarea promueve la conciencia de la diversidad lingüística y cultural, al tiempo que permite establecer conexiones entre lenguas y culturas, fortaleciendo así la competencia plurilingüe e intercultural.

Finalmente, la sesión concluye con una breve actividad de producción oral en la que el alumnado, trabajando por parejas, debe recrear una pequeña escena que integre al menos dos de las expresiones idiomáticas aprendidas, situándolas en un contexto comunicativo verosímil, aplicando la llamada técnica verbal de Peña Portero (2005, en Minervini, 2019, p.27): “Consideramos esta fase extremadamente importante para que los aprendientes comprendan el registro correcto de cada expresión y las situaciones comunicativas en las que procede emplearla”. Esta puesta en práctica no solo ayuda a reforzar el vocabulario aprendido, sino que del mismo modo estimula la creatividad del

alumnado, al tiempo que permite comprobar al docente si se han comprendido adecuadamente las expresiones.

- **Sesión 3: Diversidad lexical del espacio francófono (ver anexo III)**

La sesión tres comienza con una actividad de comprensión escrita cuyo objetivo es sensibilizar al alumnado sobre los posibles malentendidos que pueden surgir a raíz de la diversidad lingüística dentro de una misma lengua. Se trata de un texto auténtico, escrito por TV5 Monde, pero adaptado para el desarrollo de la sesión. En él se narra el malentendido que sufre una joven francesa, al llegar a Bélgica, provocado por una diferencia léxica. La protagonista descubre que el término *dîner*, que en Francia se refiere a la cena, en Bélgica designa la comida del mediodía. Igualmente el fragmento explica las costumbres alimenticias de distintos países francófonos referidas, lo que permite trabajar también contenidos culturales.

La situación vivida por la joven francesa en Bélgica no es un caso aislado. Autores como Bisogni (2024, p. 9), defiende que este tipo de experiencias es más frecuente de lo que se suele pensar en contextos reales. Muchos estudiantes de FLE, que consideran tener un buen dominio del francés, quedan desconcertados al enfrentarse a situaciones comunicativas informales, ya que no logran comprender ni expresarse adecuadamente. Según, Bisogni (2024, p. 9) el dominio de una lengua no radica únicamente al conocimiento gramatical, sino que debe tener en cuenta sus dimensiones culturales y estílistas. Por ello, el autor considera fundamental que las variaciones diatópicas deben ser introducidas ya desde las primeras etapas de aprendizaje si es posible, con el objetivo de sensibilizar al alumnado sobre la diversidad lingüística (Bisogni, 2024, p. 9). En esta sesión se va a introducir variaciones diatópicas del francés en el campo de la gastronomía para sensibilizar de las variedades lingüísticas atendiendo al criterio geográfico.

Tras la lectura, en la segunda actividad, el alumnado realiza dos ejercicios para verificar su capacidad de comprensión escrita. En el primero de ellos, deben tratar de identificar y explicar el malentendido sufrido por la

protagonista. En el segundo ejercicio, han de determinar si una serie de afirmaciones relacionadas con el texto son verdaderas o falsas.

A continuación, en la tercera actividad, se propone una breve reflexión guiada introducida por el famoso debate de “chocolatine” y “pain au chocolat” en Francia, de manera que se muestre que las variaciones lingüísticas se puedan dar incluso dentro de un mismo país o región, las llamadas variaciones diatópicas. A través de esta dinámica, se invita a reflexionar al alumnado sobre si son conscientes de la diversidad lingüística en su propio idioma y si han experimentado alguna situación similar a la de la protagonista del texto.

En la última actividad, se coloca al estudiantado como agente activo en el propio aprendizaje mediante la consulta del *Dictionnaire des Francophones*: <https://www.dictionnairedesfrancophones.org/>. Esta herramienta se trata de un diccionario digitalizado, impulsado por el Gobierno de Francia, con motivo del Día de la Francofonía en 2018. En él se recogen todos los términos de la lengua francesa, especialmente aquellos propios de las distintas regiones del mundo francófono. Es un diccionario descentrado del modelo francés hexagonal, que visibiliza la pluralidad del francés en el mundo.

Para familiarizarse con este diccionario, se entrega al alumnado un ejercicio dos listas de palabras; una con palabras del francés normativo y otra con sus correspondientes variaciones diatópicas. El objetivo es que el alumno consigue relacionar el término del francés normativo con su variación lexical equivalente y especificar su procedencia. Todo ello con el fin de reflexionar sobre la riqueza y diversidad del francés como lengua internacional no limitada a un único espacio.

- **Sesión 4: Lectura receta y presentación pautas proyecto final (consultar Anexo IV)**

En esta sesión se trabaja la comprensión escrita a través de un tipo de texto como puede ser una receta. A través de esta tipología textual, el alumnado no solo aprende a reconocer y diferenciar distintos tipos de texto, sino que también contenido cultural al descubrir una especialidad típica de la

isla de La Réunion como *le gâteau de patate*. Se ha escogido este postre para dar visibilidad a la Francia de ultramar.

En un primer ejercicio, el alumnado revisa vocabulario referido al mundo de la repostería. A partir de una lista de ingredientes extraída de la receta, deben asociar cada ingrediente a su imagen correspondiente, lo que permite activar conocimientos previos y ampliar el léxico de forma visual y contextualizada.

La segunda actividad se centra en la comprensión escrita del proceso de elaboración del postre. Para ello, se les entrega una serie de imágenes representativas de cada paso de la receta, que deberán ordenar de acuerdo con el texto, favoreciendo así la comprensión global y secuencial de instrucciones escritas. El texto de la receta se trata también de un material auténtico sacado de la página web oficial de la isla La Réunion para fomentar el turismo y dar a conocer sus tradiciones, historia y cultura: <https://www.reunion.fr/>.

La última actividad se dedica a trabajar la gramática, concretamente el modo imperativo de los verbos. Los alumnos, en base al texto de la preparación de la receta, deben identificar las formas verbales en imperativo y, de manera inductiva, deducir las reglas de su formación en francés. De esta manera el foco se coloca en el propio alumno o alumna, ya que son ellos mismos quienes descubren autónomamente gracias a la observación, la reflexión consciente y la posterior formulación de la regla (Rodríguez Abella y Valero Gisbert, 1999, p. 436). A continuación, se les propone un ejercicio donde deben conjugar cinco nuevos verbos en imperativo, aplicando las reglas aprendidas para consolidar su uso en contexto.

Todas las actividades, tanto de esta última sesión, como de las anteriores, sirven de revisión y modelo para el proyecto final que se llevará a cabo en la sesión seis, unas jornadas gastronómicas: Les Journées Gastronomiques de la francophonie. Tras la finalización de estas actividades, se va a proceder a la explicación del proyecto a la clase. En este proyecto deben trabajar por parejas para la elaboración de un postre típico de un país

francófono. Para facilitar su elección, se les proporciona un listado con postres sencillos de cocinar.

Además de preparar el postre, para trabajar las competencias lingüísticas, el alumnado debe documentar y presentar su receta utilizando la herramienta digital *Book creator*. Esta herramienta se puede utilizar para enseñar escritura de manera interactiva y creativa, de manera que los educandos tengan la posibilidad de elaborar y presentar textos de forma visualmente atractiva y personalizada (Jiménez Cordero *et al.*, 2024, p. 4583). El objetivo es que la clase cree un recetario. De esta manera, no solo trabajan el aprendizaje basado en proyectos de manera cooperativa, sino que también desarrollan sus competencias digitales.

Se les ofrece una serie de pautas que debe poseer su receta para el libro. En primer lugar, debe contener una breve introducción sobre el postre: lugar de origen, en qué ocasiones se come, alguna otra curiosidad si la hubiera. A continuación, deben presentar los ingredientes del postre acompañados de fotos, seguido de los pasos para su elaboración, que del mismo modo deben estar ilustrados con fotografías y/o vídeos tomados durante su cocinado. Finalmente, cada estudiante redactará una breve valoración personal sobre la experiencia: si les ha resultado difícil, si han disfrutado la actividad, si volverían a hacer la receta, etc. En la sesión seis, deberán exponer en una presentación de entre cinco y diez minutos la receta realizada ante el resto de compañeros y compañeras.

- **Sesión 5: Juego: *La route des recettes* (ver Anexo V)**

Esta sesión, de carácter educativo-lúdico, está orientada a la consolidación y revisión de los contenidos lingüísticos y culturales adquiridos en las sesiones precedentes mediante la realización de un juego didáctico. El juego creado y titulado “route de recettes”, no solo permite la revisión de los conocimientos, sino que también promueve el descubrimiento cultural, al introducir cinco recetas representativas, pertenecientes a cinco zonas del mundo francófonas.

Para jugar, la clase se divide en cinco grupos. Cada grupo recibe una carta con una receta de un continente distinto. En dicha carta aparecen se detallan los ingredientes necesarios para la elaboración del plato. Cada ingrediente está asociado a una ciudad del tablero. Por ejemplo; los tomates a Marsella, el aceite a Argel... El objetivo es conseguir estos ingredientes para poder “cocinar” la receta en cuestión.

Para alcanzar dicho objetivo, los equipos deben desplazarse por el tablero tirando un dado y llegando a la ciudad donde aparece el ingrediente. Una vez llegan a la ciudad, el grupo debe responder a una pregunta procedente de un banco de preguntas elaborado específicamente para esta actividad, que abarca aspectos léxicos y culturales relacionados con el tema. Si el grupo acierta la respuesta, obtiene el ingrediente correspondiente. En caso contrario, deberán esperar al siguiente turno para volver a jugar. El equipo que antes reúna todos los ingredientes y vuelva a su lugar de origen habrá ganado.

En este caso, esta actividad que utiliza la gamificación como metodología, se convierte en una herramienta muy útil para que el alumnado aprenda de forma divertida y participativa (Franco Ventura y Jiménez, 2023, p. 33). Les permite descubrir nuevos contenidos por sí mismos, trabajar en equipo y mejorar tanto su comunicación como su comprensión de otras culturas. Todo esto hace que se impliquen más y se motiven en el aprendizaje del francés.

- **Sesión 6: Proyecto final: *Journées Gastronomiques de la francophonie***

La sexta y última sesión está dedicada a la presentación final del proyecto de las *Journées Gastronomiques de la francophonie*, un evento que representa la culminación de todo el trabajo realizado a lo largo de las sesiones anteriores. Esta jornada constituye una auténtica situación de aprendizaje en un contexto real, en la que el alumnado se convierte en protagonista activo del proceso de aprendizaje, donde trabaja competencias lingüísticas, culturales y digitales.

Durante esta sesión, cada pareja debe presentar oralmente, en unos cinco o diez minutos, el postre que ha elaborado, basado en una receta tradicional de un país francófono. La exposición debe realizarse en lengua francesa utilizando la herramienta digital *Book Creator*. En este recetario colaborativo, los alumnos habrán redactado la receta completa con una pequeña introducción, sus ingredientes, los pasos de elaboración, fotografías y/ o vídeos del proceso y una breve reflexión personal sobre la experiencia.

Las exposiciones orales serán evaluadas mediante una rúbrica que tendrá en cuenta criterios como: la coherencia del discurso, la utilización del léxico, la corrección gramatical y ortográfica, el uso de soporte digital, la creatividad e implicación y la pronunciación y expresión oral. Igualmente, el alumnado, realizará una autoevaluación y coevaluación para evaluar su propio proceso de aprendizaje durante el desarrollo de la unidad y para evaluar su grado de implicación así como el de sus compañeros y compañeras de grupo durante la realización del proyecto final.

Tras las presentaciones, se procederá a la cata de los postres, momento especialmente motivador para el alumnado. Durante la degustación, se fomenta también la interacción oral espontánea en francés, con comentarios, valoraciones y preguntas entre compañeros sobre los platos presentados.

Las jornadas gastronómicas no solo representa el cierre del proyecto y la propuesta didáctica, sino también una oportunidad para celebrar la diversidad lingüística y cultural del mundo francófono a través de una experiencia enriquecedora desde un punto de vista académico, personal y social para el alumnado.

3.6 Procedimientos e instrumentos de evaluación y criterios de calificación

La evaluación final de esta unidad no se basará únicamente en una prueba final. De acuerdo con los principios establecidos por la LOMLOE y el Boletín Oficial de Cantabria (BOC), la evaluación será continua, formativa e integrada en todo el proceso de aprendizaje. Esto significa que se tendrán en cuenta

todas las actividades realizadas a lo largo de la unidad, así como el comportamiento general de los alumnos, tanto a nivel individual como colaborativo.

Durante el desarrollo de las sesiones, el profesorado llevará a cabo una evaluación continua basada en la observación directa. Se evaluarán, por ejemplo, las capacidades de mediación lingüística, en la actividad uno de la segunda sesión, así como la interacción oral entre compañeros en la actividad cuatro de esa misma sesión. Igualmente, se observará la comprensión oral en la primera sesión, a través del vídeo sobre la diversidad gastronómica en la francofonía, y la comprensión escrita en las sesiones tercera y cuarta, mediante los textos y sus ejercicios de comprensión.

El trabajo en grupo tendrá una importancia destacada en esta propuesta didáctica, especialmente durante la sesión de gamificación y para la elaboración y preparación de las jornadas gastronómicas. Por ello, se valorará la cooperación entre compañeros, y esta influirá positiva o negativamente en la calificación final en función del grado de implicación, respeto y colaboración mostrado por cada alumno y alumna en su grupo.

Al finalizar la unidad, concretamente en la sesión seis dedicada a la celebración de las *Journées Gastronomiques de la francophonie*, se realizará una breve prueba competencial que consiste en la valoración del proyecto. Dicho proyecto tiene como objetivo la creación de un recetario digital y su posterior presentación oral durante las jornadas gastronómicas. Esta actividad servirá para valorar de forma integrada tres competencias específicas: la producción, tanto oral como escrita, el plurilingüismo y la competencia intercultural. En ella se tendrán en cuenta diversos aspectos, como la adecuación a la tarea, la cohesión y coherencia del discurso, la corrección gramatical y léxica, la riqueza léxica utilizada, así como la fluidez, pronunciación e inteligibilidad en la producción oral, creatividad y uso de las competencias digitales, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 3*Rúbrica de evaluación de las presentaciones orales y el recetario del proyecto*

| Critère | Excellent | Bien | À améliorer | Insuffisant |
|--|---|--|--|--|
| Contenu de la recette (clarté, étapes, cohérence) | Recette complète, claire, structurée, facile à suivre. | Recette claire, presque complète, quelques détails manquent. | Recette compréhensible mais peu structurée. | Recette confuse, étapes manquantes ou mal expliquées. |
| Utilisation du lexique culinaire | Vocabulaire varié, précis et bien utilisé (verbes comme mélanger, couper, etc.) | Vocabulaire correct, quelques répétitions ou imprécisions. | Vocabulaire limité ou parfois mal utilisé. | Manque de vocabulaire spécifique, usage très approximatif. |
| Correction grammaticale et orthographique | Texte soigné, très peu d'erreurs. | Quelques erreurs sans gêner la compréhension. | Plusieurs erreurs, parfois gênantes. | NOMBREUSES erreurs qui nuisent à la compréhension. |
| Créativité et implication | Idée originale, très bon investissement visible. | Bonne idée, bon effort. | Idée correcte, effort moyen. | Peu d'originalité ou manque d'investissement visible. |
| Présentation visuelle dans Book Creator | Très soignée, images ou vidéos bien intégrées, mise en page claire. | Bien présentée, quelques détails visuels à améliorer. | Présentation simple ou peu soignée. | Présentation confuse ou incomplète. |
| Pronunciation et expression orale | Excellente prononciation, rythme naturel, discours fluide. | Bonne prononciation, quelques hésitations. | Prononciation compréhensible mais hésitante. | Difficile à comprendre, manque de préparation. |

Asimismo, el propio alumnado autoevaluará las actividades realizadas en la propuesta de unidad didáctica, así como su propia involucración y aprendizaje. Esta autoevaluación será anónima y servirá al docente para tener en cuenta los aspectos a mejorar de cara a próximas sesiones. Del mismo modo, en la coevaluación, los estudiantes evaluarán de manera honesta su trabajo en grupo para la realización del proyecto final de las jornadas gastronómicas y al resto de sus compañeros y compañeras de grupo durante este proceso. En este caso, podrán afectar positivamente o negativamente los resultados de la coevaluación en la calificación final (véase Anexo VI).

Por último, los criterios de evaluación aplicados a esta propuesta de unidad didáctica responden a los indicadores recogidos en el currículo oficial

para la enseñanza de francés como lengua extranjera en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En la siguiente tabla se muestran de manera detallada:

Tabla 4

Criterios de evaluación en base a las CE

| Competencia específica | Criterios de evaluación |
|-------------------------|-------------------------|
| Comprensión | 10 % |
| Producción | 15 % |
| Interacción | 15 % |
| Mediación | 10 % |
| Plurilingüismo | 20 % |
| Interculturalidad | 20 % |
| Actitud y participación | 10 % |

4. CONCLUSIONES

El presente Trabajo de Fin de Máster ha tenido como objetivo principal defender la necesidad de incorporar una perspectiva más amplia y diversa en la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera (FLE) en el sistema educativo español dentro del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En concreto, se ha enfatizado la importancia de dar visibilidad a la diversidad lingüística y cultural del espacio francófono, dejando de lado el enfoque tradicional centrado en el francés normativo de modelo francocéntrico. Esta visión limitada, que aún predomina en numerosos manuales escolares y prácticas en el aula, no refleja la realidad pluricéntrica de la lengua francesa ni la diversidad cultural de los distintos territorios donde se habla (Gómez Medina, 2019, p. 76).

En el desarrollo del marco teórico, se ha contextualizado el concepto de F/francofonía en sus diferentes dimensiones: institucional, histórica, cultural y lingüística. El presente trabajo se ha centrado en la francofonía, con la f minúscula, desde su perspectiva lingüística y cultural. Se ha destacado que el francés, lejos de ser una lengua uniforme, se manifiesta en una gran variedad de acentos, léxicos y usos, debido a sus variaciones diafásicas, diastráticas y diatrópicas. Esta diversidad es un valor didáctico fundamental que, sin embargo, sigue siendo escasamente tratado en las aulas de FLE (Moreno Laffargue, 2022, p. 84). Incorporarla permite no solo enriquecer el aprendizaje puramente lingüístico, sino que del mismo modo fomenta una mirada más crítica, reflexiva e inclusiva en el alumnado.

Bajo este marco teórico, se ha propuesto una unidad didáctica secuenciada con enfoque intercultural, bajo el título de: *La francophonie à table*, destinada al alumnado de 4.º de ESO en un instituto público de Cantabria. Esta unidad ha tenido como hilo conductor la temática de la gastronomía, lo que ha permitido trabajar simultáneamente contenidos lingüísticos e interculturales de una forma motivadora para los estudiantes. Concretamente, en lo que concierne a los contenidos lingüísticos, se ha trabajado especialmente el léxico con el campo semántico de la gastronomía y

las costumbres alimenticias. Teniendo en cuenta las variedades diatópicas de la lengua francesa para reflejar su pluralidad y, al mismo tiempo, dar a conocer elementos interculturales.

Con respecto a la metodología, se ha propuesto un enfoque activo, que sitúa al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, y que a la vez desarrolle habilidades para el trabajo colaborativo mediante situaciones reales, como sucede en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Este proyecto se materializa con la realización de las *Journées Gastronomiques de la francophonie*. Asimismo, se ha incorporado el uso de la gamificación como estrategia motivadora y de refuerzo en los contenidos adquiridos.

La propuesta también busca promover valores esenciales como el respeto a la diversidad, la curiosidad por lo diferente y la capacidad de análisis crítico. El ejemplo de las jornadas gastronómicas demuestra que es posible, y necesario, crear actividades que enseñen simultáneamente una lengua extranjera y tengan en consideración esa mirada hacia la interculturalidad. El aula no puede permanecer ajena a la sociedad global y multicultural en la que vivimos.

Sin embargo, una de las principales líneas de mejora identificadas en este trabajo es la necesidad de profundizar en la variación fonética del francés en las distintas regiones francófonas. Aunque se ha trabajado el léxico en relación a la diversidad lingüística, no se ha abordado con suficiente detalle la riqueza de acentos y particularidades fonéticas propias de territorios como el Magreb, África subsahariana, el Caribe o Canadá. Si bien se han incorporado registros orales auténticos, gracias a la visualización del vídeo: *La Francophonie à la table*, donde se escuchan hablantes francófonos pertenecientes a distintas partes del mundo, no se ha hecho un análisis específico de las características fonéticas y fonológicas que distinguen los diversos acentos, que el alumnado ha tenido la oportunidad de escuchar en dicho material audiovisual.

Otra posibilidad de mejora sería enriquecer el proyecto final con un enfoque interdisciplinar. Por ejemplo, en niveles inferiores, como 1º de la ESO,

podrían integrarse contenidos del área de Matemáticas a través de la conversión de unidades de medida, pertenecientes al currículo. Al trabajar con recetas gastronómicas, el alumnado puede pasar las cantidades de kilogramos a gramos o de mililitros a litros, lo que contribuiría al desarrollo de competencias matemáticas en un contexto de aprendizaje significativo. Así, desarrollarían otra de las competencias clave, la competencia STEM (Competencia en Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas).

En definitiva, este trabajo pretende ser una invitación a repensar la enseñanza del francés como lengua extranjera desde un enfoque más dinámico, inclusivo y adaptado a la realidad contemporánea. Una enseñanza que, más allá de formar hablantes con unas competencias lingüísticas elevadas, aspire a formar personas curiosas, abiertas al mundo y comprometidas con la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTIERI MEGALE, A. (2001) ¿Qué es la cultura? *La Lámpara de Diógenes*, 2(4), 15-20. <https://www.redalyc.org/pdf/844/84420403.pdf>
- AMIN, S. (1989) *El eurocentrismo: crítica de una ideología*. Siglo XXI Editores.
- ANDRIJEVIĆ, M. (2010). Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Colindancias*, 157-163.
- BARBIER MULLER, C. (2015). Francophonie: « Le français est une chance ». *Synergies Mexique*, (5) https://gerflint.fr/Base/Mexique5/barbier_muller.pdf
- BARRERA LUNA, R. (2013). El concepto de Cultura: definiciones, debates y usos sociales. *Revista de Clases Historia*, 2-14.
- BERLANGA DE JESÚS (2015). Interculturalidad en la enseñanza/aprendizaje del francés para Turismo. *Cuadernos de filología francesa* (26), 13-27.
- BISOGNI, G. (2024). Variation(s) Diatopique(s) en classe de FLE: Le Français Parisien et les Nouveaux Outils Numériques. *Sinestesieonline* 13(42), 1-12
- BYRAM, M., BARRETT, M., IPGRAVE, J., JACKSON, R. y MÉNDEZ GARCÍA, M. C. (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters*. Council of Europe Publishing. http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp
- CAMBRA, M. (1989). La compréhension des textes écrits en français langue étrangère à EGB. *Questiōns obertes de didáctica de la Llengua* (Universidad de Barcelona), 63-76. En Sánchez Sánchez, M. A. (2014). *La perspectiva intercultural en el área de lengua extranjera: inglés*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5933>

- CHNANE-DAVIN, F. (2018). Quels savoirs pour enseigner la Francophonie et les francophonies? Le Français dans le monde. *Enseigner la Francophonie, enseigner les francophonies. Recherches et applications* (64).
- DAMEN, L. (1987). *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Addison-Wesley Publishing Company. En Méndez García, M. C. (2015). La interculturalidad como elemento clave en el aprendizaje de lenguas. *I Congreso de español como lengua extranjera del Magreb (I CELEM)*. Instituto Cervantes de Rabat. Rabat, Marruecos.
- DELMAIRE, G. y KOMATSU, S. (2008). Enseigner la francophonie en classe de FLE : pourquoi et comment? *Rencontres Pédagogiques du Kansai*. http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/022/050_054_komatsu.pdf
- DELORS, J. 1996. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana. Ediciones UNESCO.
- DENIAU, X. (1992). *La Francophonie. Que sais-je?* PUF. En Moreno Laffargue, D. D. (2022). *La presencia de la F/francofonía y sus términos asociados en la didáctica de FLE: Análisis del manual Méthode de Français Club Parachute*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de la Laguna]. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/31835>
- FARANDJIS, S. (2004). Repères dans l'histoire de la francophonie. *Hermès, La Revue*, (40), 49-52. En Moreno Laffargue, D. D. (2022). *La presencia de la F/francofonía y sus términos asociados en la didáctica de FLE: Análisis del manual Méthode de Français Club Parachute*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de la Laguna]. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/31835>

- FRANCO VENTURA P. Y. Y JIMÉNEZ, L. A. (2023) La gamificación en el proceso de la enseñanza de los idiomas. *Educación Superior* (35), 31-45.
- GÓMEZ MEDINA, J. (2019). Contenidos socioculturales y de variación lingüística manuales de español. Análisis de perspectivas para la diversidad lingüística y cultural en clase de lenguas extranjeras y sus materiales. [Disertación, Freie Universität Berlin]. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-34052>
- GRIMSON, A. (2008) Diversidad y cultura: reificación y situacionalidad. *Tabula Rasa*, (8), 45-67.
- HALL, E. T. (1976). *Beyond Culture*. Anchor Books. En Santamarta Caballero, M. (2017). *La cultura en Segunda Lengua Extranjera Francés: propuesta didáctica para trabajar la cultura de diferentes países francófonos en 3º ESO*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Cantabria]. <http://hdl.handle.net/10902/13201>
- JIMÉNEZ CORDERO, D. R., ÁVILA MUELA, A. C. Y VELOZ BAÑOS, V. T. (2024). Book Creator como herramienta didáctica para motivar la escritura en estudiantes de básica media. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 5 (5). 4580-4591.
- KOMATSU, S. (2018). La francophonie comme élément culturel de l'enseignement du français: quels enjeux et quel impact au Japon? Enseigner la Francophonie, enseigner les francophonies. *Recherches et applications*, (64)
- LABOV, W. (1976). *Sociolinguistique*. Les Éditions de Minuit.

- MÉZANGE, C. (2018). Quand numérique et francophonie s'invitent en classe de FLE. *Enseigner la Francophonie, enseigner les francophonies. Recherches et applications* (64).
- MIQUEL, L. y SANS, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera* (0).
- MORENO LAFFARGUE, D. D. (2022). *La presencia de la F/francofonía y sus términos asociados en la didáctica de FLE: Análisis del manual* Méthode de Français Club Parachute. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de la Laguna]. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/31835>
- OWAIDA, A.A. (2008). Enseignement francophone du FLE à l'Université Roi Abdul Aziz: réflexions sur la possibilité de son intégration. *ADAB Issue*, (26). En Moreno Laffargue, D. D. (2022). *La presencia de la F/francofonía y sus términos asociados en la didáctica de FLE: Análisis del manual* Méthode de Français Club Parachute. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de la Laguna]. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/31835>
- PEÑA PORTERO, A. (2005). Propuesta metodológica para enseñar expresiones idiomáticas. *Redele* 3. En Minervini, R. (2019). Las expresiones idiomáticas en la enseñanza/aprendizaje de ELE: un estudio sobre el nivel intermedio (B1/B2). *Rhesis. International Journal of Linguistics, Philology and Literature*, 19-33.
- PINHAS, L. (2004). Aux origines du discours francophone. *Communication et langages*, (140), 69-82. En Moreno Laffargue, D. D. (2022). *La presencia de la F/francofonía y sus términos asociados en la didáctica de FLE*:

Análisis del manual Méthode de Français Club Parachute. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de la Laguna]. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/31835>

PREMAT, C. (2018). *Pour une généalogie critique de la Francophonie*. Stockholm University Press. En Moreno Laffargue, D. D. (2022). *La presencia de la F/francofonía y sus términos asociados en la didáctica de FLE: Análisis del manual Méthode de Français Club Parachute*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de la Laguna]. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/31835>

PUREN, C. (2009). Conclusion-synthese : variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. Français dans le monde. *Recherches et applications*, (45), 154-168.

QUIJANO, A. (2000). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, CLACSO. En Murillo Urrego, L. C. (2024). La Competencia Intercultural en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 4843-4860. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10899

REAL ZUMBA, G., MORA ARISTEGA, A. M., SÁNCHEZ SOTO, M. A., DAZA SUÁREZ, S. K. Y ZÚÑIGA GARCÍA, D. I. (2021). *Estrategias y metodologías de enseñanza para el aprendizaje activo en la Educación Superior*. Editorial Tecnocientífica Americana

RECLUS, O. (1886). *France, Algérie et colonies*. Hachette.

RIVERO VILÀ, I. L. (2011) L'interculturel à travers le multimédia dans l'enseignement du français langue étrangère. [Tesis Doctor de la Facultad de Filología Francesa, Universidad de Salamanca]. <http://hdl.handle.net/10366/110563>. En Ponce González, R. (2014) Interculturalidad en clase de Francés Lengua Extranjera Actividades para abrirse al mundo. *Campo Abierto*, 33(1), p.125.

RODRÍGUEZ ABELLA, R. M. Y VALERO GISBERT M. (1999). La gramática para comunicar: una propuesta inductiva. *Actas del IX congreso internacional de ASELE*. 443-440

RUBIO GARCÍA, L. (1975). Unión, comunidad y cooperación: fórmulas en un proceso de descolonización. *Revista de Política Internacional* (142).

SÁNCHEZ SÁNCHEZ, M. A. (2014). *La perspectiva intercultural en el área de lengua extranjera: inglés*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5933>

SPAETH, V. (2018). Pour enseigner l'histoire de la notion de francophonie. Enseigner la Francophonie, enseigner les francophonies. *Recherches et applications*, (64).

TÉTU, M. (1997). *Qu'est-ce la francophonie?* Hachette. En Moreno Laffargue, D. D. (2022). *La presencia de la F/funcionamiento y sus términos asociados en la didáctica de FLE: Análisis del manual Méthode de Français Club Parachute*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de la Laguna]. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/31835>

THIAM, O. (2018). Enseigner la francophonie en didactique du français langue seconde au Sénégal. *Enseigner la Francophonie, enseigner les francophonies. Recherches et applications*, (64).

WALSH, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*, 24(46), 39-50. En Murillo Urrego, L. C. (2024). La Competencia Intercultural en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 4843-4860. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10899

WALSH, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181. En Murillo Urrego, L. C. (2024). La Competencia Intercultural en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 4843-4860. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10899

ZÁRATE PÉREZ, A. (2014). Interculturalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa*, (20), pp.91-107. En Murillo Urrego, L. C. (2024). La Competencia Intercultural en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* (8) 2, pp. 4843-4860. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10899

Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Consejo de Gobierno de Cantabria. (2022). Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y

del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria, 151, 5 de agosto de 2022. <https://boc.cantabria.es>

Dictionnaire des Francophones (s.f.). Présentation du projet. <https://www.dictionnairedesfrancophones.org/presentation>

Educantabria (s.f.). Programas de Educación Bilingüe. Disponible en: <https://www.educantabria.es/programas-de-educacion-bilingue> [Fecha de consulta: 06/05/2025]

Larousse. (s. f.). Culture. En *Dictionnaire de français*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/culture/21072>

Ministère de l'Éducation du Manitoba. (s.f.). *Expressions idiomatiques et Expressions figées : locutions, proverbes, dictons*.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*. Boletín Oficial del Estado, 76, 45136-45247. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte (2024). *Enseñanzas no universitarias. Enseñanza de lenguas extranjeras. Curso 2022-2023*.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f.). *Programa Bachibac*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/bachibac/presentacion/programa.html>

Organisation internationale de la Francophonie (2022). *La langue française dans le monde*. Gallimard.

Real Academia Española. (s. f.). Cultura. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). <https://dle.rae.es/cultura>

UNESCO. (2005). Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales (adoptada el 20 de octubre de 2005, París, Francia; en vigor desde el 18 de marzo de 2007; Registro ONU No. 43977). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149752_spa

ANEXO I

La francophonie à table !

Activité 1

Pouvez-vous citer quelques plats typiques de pays francophones ?
Lesquels ?

Activité 2

Disposez à quel plat correspondant ces phrases.

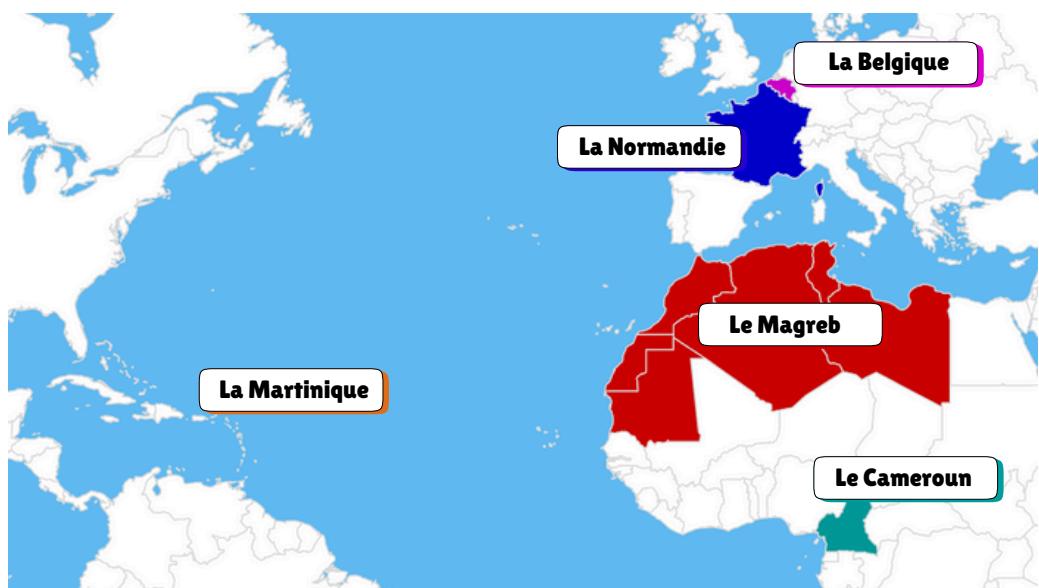
- Il y a des bâtonnets de pommes de terre frites.
- Il y a un fromage.
- Il y a de la viande avec des champignons.
- Il est cuisiné dans un récipient spécial.
- Il y a des crevettes.
- Il y a de la semoule, des légumes, des pois chiches et de la viande.
- Il y a de l'agneau, des épices et du riz.



Essayez de deviner à quelle région ou pays du monde appartient ces plats.

| | |
|-------------|--|
| La Belgique | |
| Le Magreb | |
| Le Cameroun | |

| | |
|-----------------------|--|
| La Martinique, France | |
| La Normandie, France | |



Activité 3

Regardez la vidéo puis cochez les types de cuisine dont il est question dans le reportage.

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> La cuisine italienne | <input type="checkbox"/> La cuisine française | <input type="checkbox"/> La cuisine indienne |
| <input type="checkbox"/> La cuisine africaine | <input type="checkbox"/> La cuisine anglaise | <input type="checkbox"/> La cuisine belge |
| <input type="checkbox"/> La cuisine créole | <input type="checkbox"/> La cuisine grecque | <input type="checkbox"/> La cuisine espagnole |

Indiquez si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses.

| | Vrai | Faux |
|--|------|------|
| Le plat préféré de la première personne est une spécialité camerounaise. | | |
| Elle n'aime pas trop les poissons braisés. | | |
| À Paris, on parle souvent du meilleur curry indien. | | |
| Une personne préfère acheter des plats surgelés chez Picard. | | |
| Le camembert est un fromage peu connu en dehors de la France. | | |

Indiquez pour chaque personne son ou ses plats préférés.

Les sardines - Le colombo d'agneau - Les escalopes normandes - Le camembert -
Le couscous - Les tajines - Les salades - Les sardines - Le gâteau au chocolat -
La viande crue - Les poissons braisés - La côte de bœuf - Les frites - Le ndolé - Les pâtes

1. La restauratrice : _____
2. La fille anglaise : _____
3. Le jeune homme : _____
4. Le couple : _____
5. La dame : _____
6. La jeune fille : _____
7. Le fromager : _____

Activité 4

 **Répondez à ces questions.**

As-tu déjà goûté un de ces plats ?

Aimerais-tu goûter un de ces plats ?

Est-ce que tu aimes goûter des plats étrangers ? Lesquels ?

Est-ce qu'il existe des spécialités régionales dans ton pays ?

ANEXO II





Activité 2

Reliez chaque expression idiomatique à sa signification.

- | | |
|---|---|
| 1. Avoir la frite | A. Se faire tromper, se faire arnaquer. |
| 2. Avoir le melon | B. Dire des mensonges, inventer des histoires. |
| 3. Avaler des couleuvres | C. Aborder un sujet délicat sans tact. |
| 4. Faire un à-fond | D. Être prétentieux, avoir la grosse tête. |
| 5. En faire un fromage | E. Boire un verre d'un seul coup, sans s'arrêter. |
| 6. Se faire rouler dans la farine | F. Rouler sur une route pleine d'irrégularités. |
| 7. Manger quelqu'un | G. Être en pleine forme, avoir beaucoup d'énergie. |
| 8. Mettre les pieds dans le plat | H. S'évanouir, perdre connaissance. |
| 9. Tomber dans les pommes | I. Battre quelqu'un à un jeu ou à une compétition. |
| 10. Raconter des salades | J. Accepter quelque chose d'humiliant sans réagir. |
| 11. Conduire dans des tablettes de chocolat | K. Exagérer une situation, en faire toute une histoire. |



Activité 3

Connaissez-vous des expressions idiomatiques ayant le même sens que celles-ci dans une autre langue ? Si oui, lesquelles ? Écrivez-les sur ce tableau.

| Expression francophone | Expression équivalente en autre langue |
|------------------------|--|
| | |
| | |
| | |
| | |

Activité 4

Choisissez deux ou trois expressions idiomatiques de la liste de l'activité 2. Imaginez une situation de la vie quotidienne (à l'école, en famille, en voyage, etc.) dans laquelle vous pourriez les utiliser. Préparez une petite mise en scène (environ 3 minutes) en binômes et jouez la scène devant la classe.

Exemple

- A : Le test de maths était trop difficile !
 B : Oui... à la fin, j'étais très fatigué, je voulais tomber dans les pommes !
 A : Nathan a eu 18 sur 20.
 B : Quoi ? Il a dit qu'il n'avait pas étudié !
 A : Il a raconté des salades, il a étudié beaucoup.
 B : Il pense qu'il est le meilleur. Il a le melon, c'est sûr.



ANEXO III

Activité 1

Lisez ce texte

Marie, une étudiante française, part à Bruxelles pour un séjour d'études. Elle décide d'inviter ses amis belges à dîner chez elle. Elle fixe le rendez-vous à 19 heures, pensant que c'est l'heure habituelle du repas du soir, comme en France.

À son arrivée, ses amis sont surpris et lui expliquent qu'ils viennent justement de finir le dîner... à midi ! Marie est confuse. En France, le dîner désigne toujours le repas du soir, tandis qu'en Belgique, ce mot signifie le repas de midi. Le repas du soir, lui, s'appelle le souper. Ce petit malentendu lui fait comprendre qu'au-delà des différences linguistiques, les habitudes alimentaires varient aussi selon les pays francophones.

En France, le petit-déjeuner est souvent pris entre 6 et 8 heures, composé d'une boisson chaude, comme le café ou le thé, accompagnée de pain (souvent la baguette) ou de viennoiseries telles que croissants ou brioches. En Belgique, le petit-déjeuner est un peu différent. On y trouve souvent du café avec du pain de mie tartiné de confiture ou de pâte à tartiner, parfois du gouda ou du jambon. En Côte d'Ivoire, par exemple, le petit-déjeuner peut être copieux et remplace parfois le déjeuner, avec du riz, des haricots, des céréales et des protéines comme la viande ou le poisson.

Le déjeuner en France et en Suisse est traditionnellement un repas cuisiné pris entre midi et 14 heures. En Belgique, la pause déjeuner est souvent plus courte, parfois seulement 30 minutes, et beaucoup prennent un pique-nique : un repas préparé ou un sandwich.

Enfin, le repas du soir se prend plus tôt en Belgique et au Canada, vers 18 heures. Alors qu'en France, il est généralement pris vers 20 heures. Ce repas peut durer longtemps, surtout lors d'occasions festives, et comprend souvent une entrée, un plat principal et un dessert.

Grâce à cette expérience, Marie découvre que la langue française est riche en variantes régionales qui reflètent des modes de vie différents. Son malentendu sur le mot dîner n'est qu'un exemple parmi d'autres de la diversité culturelle et linguistique qui rend la francophonie si passionnante, mais aussi parfois source de petites confusions.

Texte adapté : *Culture(s) / L'horaire et la durée des repas*, TV5 Monde

Activité 2

Quel malentendu Marie a-t-elle vécu pendant son séjour d'études en Belgique ?



Indiquez si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses.

| | Vrai | Faux |
|---|------|------|
| Marie invite ses amis belges à dîner à 19 heures parce que c'est l'heure habituelle du repas du soir en Belgique. | | |
| En Belgique, le mot « dîner » signifie le repas de midi. | | |
| En Côte d'Ivoire, le petit-déjeuner est parfois copieux et peut remplacer le déjeuner. | | |
| La pause déjeuner en Belgique est souvent plus longue que celle en France. | | |
| Le repas du soir en France est souvent court et simple. | | |

Activité 3



Le malentendu de Marie à propos des horaires de repas en Belgique n'est pas si surprenant. Les différences culturelles et linguistiques sont fréquentes ! Par exemple, même en France, on ne dit pas pain au chocolat partout dans le pays... Dans le sud-ouest de la France, la même viennoiserie s'appelle chocolatine !



Avez-vous déjà eu un malentendu à cause d'une différence de vocabulaire ou d'expression ?

Activité 4



Associez chaque mot de la colonne de gauche (français normatif) avec sa variété linguistique correspondante dans la colonne de droite. Pour ce faire, cherchez les mots dans le Dictionnaire des Francophones. Indiquez aussi le lieu où ce mot est utilisé.

- | | |
|---------------------|---------------------------------------|
| 1. Pain au chocolat | A. Pili-pili : _____ |
| 2. Biscuit | B. Blé d'Inde : _____ |
| 3. Maïs | C. Chocolatine : <u>Sud de France</u> |
| 4. Sandwich | D. Liqueur : _____ |
| 5. Glace | E. Pinotte : _____ |
| 6. Soda | F. Couque : _____ |
| 7. Marché | G. Bonbon : _____ |
| 8. Piment | H. Crème glacée : _____ |
| 9. Cacahuète | I. Sous-marin : _____ |
| 10. Biscuit | J. Bazar : _____ |

ANEXO IV

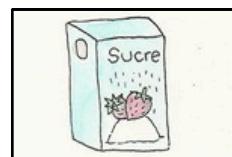
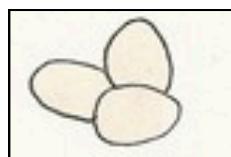
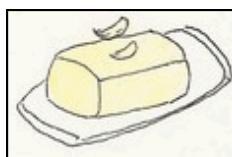
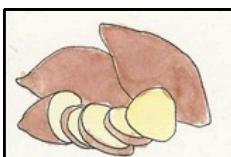
Activité 1

Connaisez-vous ce dessert typique de l'île de La Réunion ? Écrivez les noms des ingrédients sous les dessins correspondants.

GÂTEAU PATATE



Ingrédients





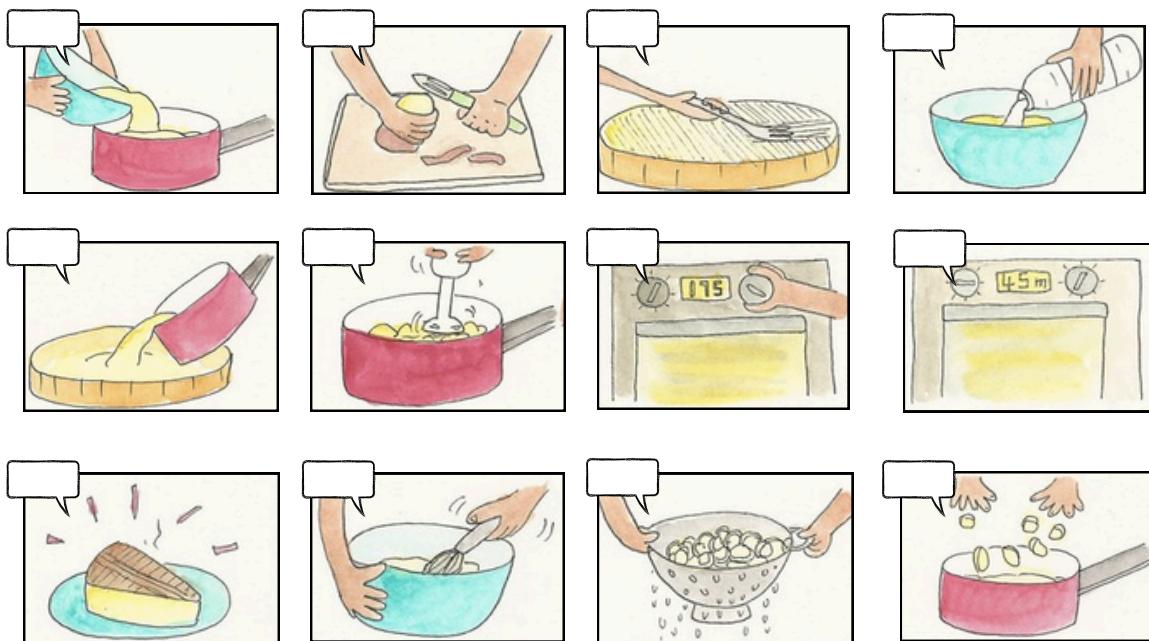
- 100 grammes de sucre
- 1 gousse de vanille
- 100 grammes de beurre
- 20 centilitres de lait
- 1 cuillère à café de cannelle
- 1.5 kg de patates douces
- 3 œufs

Activité 2

Lisez la recette du gâteau patate et associez chaque étape de la préparation à son image correspondante.

PRÉPARATION

1. D'abord, préchauffez le four à 175°C.
2. Ensuite, épluchez les patates douces. Coupez-les en cubes.
3. Faites-les cuire 45 minutes dans de l'eau bouillante, puis les égoutter.
4. Pendant ce temps, battez les œufs, le sucre, la vanille et la cannelle.
5. Après cela, ajoutez le lait.
6. Mixez ensuite la patate douce.
7. Ajoutez la préparation liquide.
8. Incorporez alors le beurre mou et mixez à nouveau.
9. Versez la préparation dans un grand moule beurré.
10. Juste après, tracez des traits à la fourchette sur le dessus.
11. Enfournez pour 45 minutes à 1 heure.
12. Enfin, laissez refroidir avant de servir... Bon appétit !



Activité 3

Repérez les verbes conjugués à l'impératif (2^e personne du pluriel) dans la recette. Entourez leur terminaison caractéristique. Y a-t-il une exception ? Laquelle ?

Lisez ces conseils. Complétez les phrases avec le verbe entre parenthèses, conjugué à l'impératif de la 2^e personne du pluriel.

1. _____ les mains avant de toucher la pâte. (se laver)
2. _____ au travail avec bonne humeur ! (se mettre)
3. _____ la cuisson pour ne pas brûler le plat. (surveiller)
4. _____ toujours confiance à votre intuition. (avoir)
5. _____ patients : ne servez pas trop tôt. (être)



GOÛTONS LA FRANCOPHONIE !



JOURNÉES GASTRONOMIQUES

DE LA FRANCOPHONIE !

Cette année, nous allons organiser les Journées gastronomiques de la Francophonie dans notre classe ! Votre mission ? Devenir ambassadrices et ambassadeurs culinaires d'un pays francophone... et faire découvrir un dessert typique à vos camarades et camarades !

Vous cuisinerez une recette sucrée d'un pays francophone et la présenterez dans notre livre numérique collectif, réalisé avec Book Creator. Vous pouvez travailler seul(e) ou en binôme.

La recette du livre doit contenir :

- Présentation du dessert
 - Son nom
 - Pays, région ou ville d'origine
 - Quand et pourquoi on le mange
 - Une autre curiosité, si c'est le cas
- Les ingrédients.
- La préparation.
 - Pour la préparation, vous devez ajouter des photos et/ou vidéos du processus accompagnées d'explications. Les explications doivent être écrites à l'impératif (2^e personne du pluriel). N'oubliez pas d'utiliser des connecteurs temporels !
- Évaluation
 - Racontez votre expérience en cuisinant ce dessert.



Le jour des Journées gastronomiques, vous présenterez votre recette à vos camarades à l'oral pendant environ 5 à 10 minutes. Vous projetterez la recette créée sur Book Creator.

QUELQUES IDÉES SUCRÉES....

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Baghrir • Beignets camerounais • Beignets de manioc (mikaté) • Bricelets • Financiers • Gaufres • Ghribia • Gromperekichelcher sucrés • Makroud | <ul style="list-style-type: none"> • Mont-blanc à la noix de coco • Mouhalabieh • Mousse au chocolat • Pain patate • Pouding chômeur • Queues de castor • Tarte tatin • Thikry • Tire d'érable |
|---|---|



ANEXO V

LA ROUTE DES RECETTES





LA ROUTE DES RECETTES

Nombre de joueurs : 5 joueurs ou 5 groupes

Niveau : A2 acquis vers un objectif B1.1

Compétences visées : CE/CO/PO

Durée : séance d'au moins 1h30

Matériel :

- Un dé
- 5 pions
- Le plateau de jeu au format A2 ou A1.
- 50 cartes-questions
 - Ces cartes comprennent une question de vocabulaire ou socioculturelle liée à la gastronomie.
- 5 cartes-recettes
 - Chaque carte-recette contient le nom de la recette ainsi que la liste des ingrédients.
- 55 cartes-ingrédients

Règles du jeu :

Chaque joueur ou groupe reçoit une carte-recette contenant une recette et la liste des ingrédients nécessaires. Le but du jeu est d'obtenir tous les ingrédients pour "cuisiner" cette recette.

Pour cela, chaque joueur ou groupe doit se déplacer sur un plateau de jeu représentant une mappemonde où différentes villes sont indiquées. Chaque joueur ou groupe doit se rendre dans les villes mentionnées sur sa carte-recette pour y collecter les ingrédients.

Chaque joueur ou groupe commence et termine dans la ville d'origine de sa recette.

Pour se déplacer, le joueur ou le groupe lance un dé et avance du nombre de cases indiqué. Lorsqu'il arrive sur une ville figurant sur sa carte-recette, il doit répondre à une carte-question. En cas de bonne réponse, il récupère l'ingrédient correspondant et relance le dé pour continuer son parcours vers l'étape suivante. En cas de mauvaise réponse, il passe son tour et pourra récupérer l'ingrédient lors du tour suivant.

Le premier joueur ou la première équipe à avoir rassemblé tous les ingrédients et à être revenu·e à sa ville d'origine remporte « La route des recettes » et peut terminer sa recette.

RATATOUILLE



Départ et arrivée : **Marseille**

Ingédients :

des légumes → Beyrouth

des tomates → Marseille

de l'huile → Brazzaville

de l'ail → Djibouti

des épices → Alger

THIEBOUDIENNE



Départ et arrivée : Dakar

Ingrédients :

du riz → Phnom Penh

du poisson → Nouméa

des tomates → Marseille

des légumes → Beyrouth

de l'ail → Djibouti

BOUGNA



Départ et arrivée : Nouméa

Ingédients :

des épices → Alger

du poisson → Nouméa

des fruits → Port-au-Prince

des légumes → Beyrouth

des tomates → Marseille

KAFTA BIL-SANIYEH



Départ et arrivée : Beyrouth

Ingédients :

de la viande → Dakar

des pommes de terre → Montréal

de l'ail → Djibouti

de l'huile → Brazzaville

des tomates → Marseille

RIZ COLLÉ



Départ et arrivée : **Port-au-Prince**

Ingédients :

de la viande → Dakar

des pois chiches → Tananarive

du riz → Phnom Penh

de l'ail → Djibouti

des tomates → Marseille



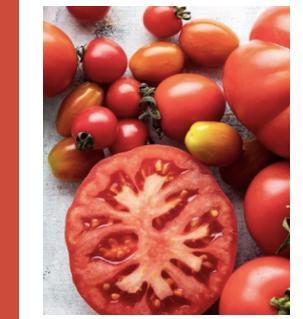
TOMATES



TOMATES



TOMATES



TOMATES



TOMATES



ÉPICES



ÉPICES



ÉPICES



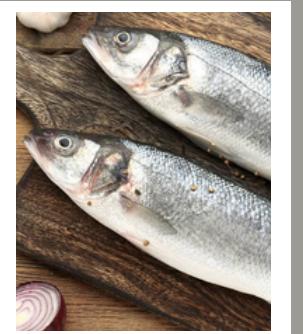
ÉPICES



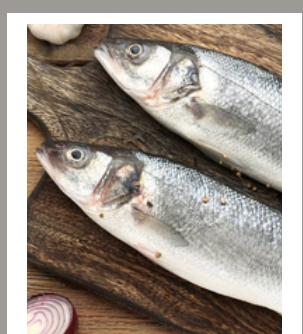
ÉPICES



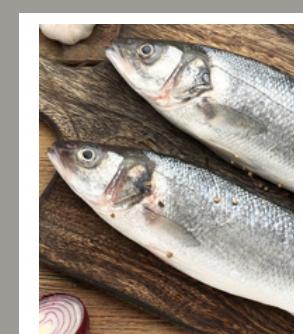
POISSON



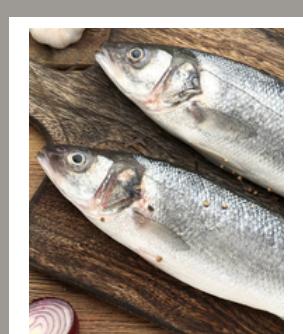
POISSON



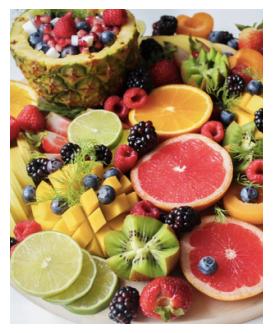
POISSON



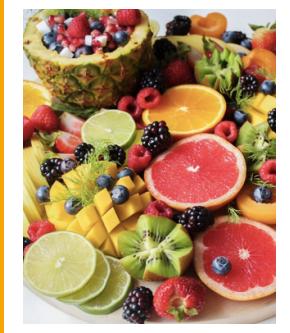
POISSON



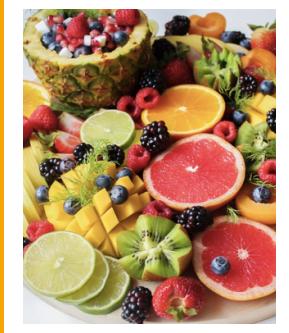
POISSON



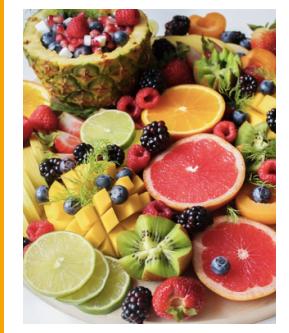
FRUITS



FRUITS



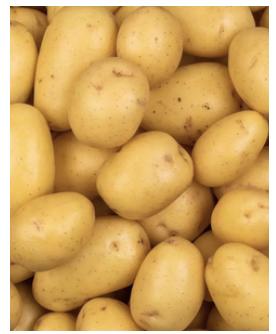
FRUITS



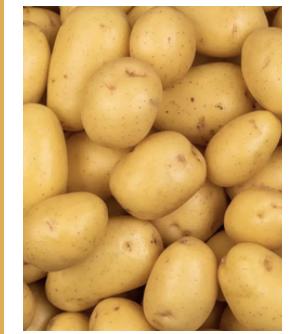
FRUITS



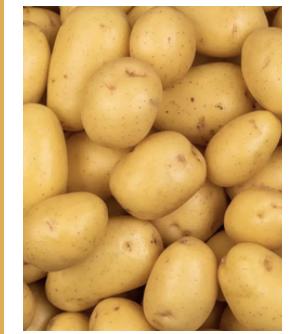
FRUITS



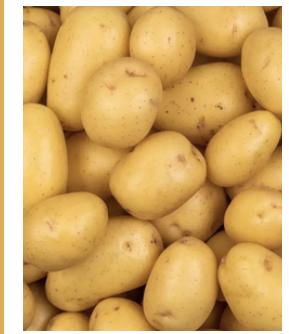
POMMES DE TERRE



POMMES DE TERRE



POMMES DE TERRE



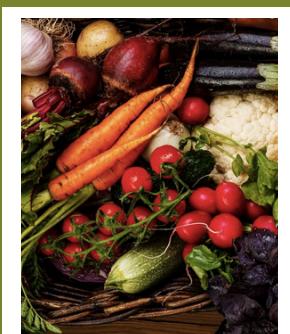
POMMES DE TERRE



POMMES DE TERRE



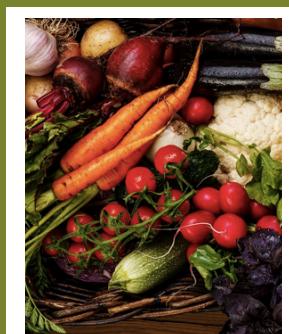
LÉGUMES



LÉGUMES



LÉGUMES



LÉGUMES



LÉGUMES



RIZ



RIZ



RIZ



RIZ



RIZ



POIS CHICHES



POIS CHICHES



POIS CHICHES



POIS CHICHES



POIS CHICHES



AIL



AIL



AIL



AIL



AIL



VIANDE



VIANDE



VIANDE



VIANDE



VIANDE



HUILE



HUILE



HUILE



HUILE



HUILE

ANEXO VI

AUTOÉVALUATION

Lis chaque affirmation et réponds de manière honnête.

1 Pendant cette séquence, ma participation a été...

- a) Très active et régulière.
- b) Assez active, mais parfois j'ai eu des difficultés.
- c) Peu active ; j'aurais pu m'impliquer davantage.

2 J'ai appris...

- a) Beaucoup de vocabulaire et d'expressions liés à la gastronomie.
- b) Quelques mots et expressions nouveaux.
- c) Très peu ou rien de nouveau.

3 Mon intérêt pour d'autres cultures grâce au français a...

- a) Beaucoup augmenté.
- b) Un peu augmenté.
- c) Peu changé ou est resté bas.

4 Lors de la présentation du projet final, je me suis senti(e)...

- a) Sûr(e) de moi et bien préparé(e).
- b) Un peu hésitant(e), mais j'ai fait de mon mieux.
- c) Pas très à l'aise et mal préparé(e).

5 Qu'as-tu appris pendant cette unité ?

6 Qu'as-tu le plus aimé ? Et le moins aimé ?

7 Que changerais-tu ou améliorerais-tu pour la prochaine fois ?

Prénom : _____

Nom : _____

Groupe : _____

COÉVALUATION PROJET FINAL

Réfléchis à la manière dont votre groupe a travaillé ensemble. Coche la réponse qui reflète le mieux ton expérience.

1 Participation dans le groupe

- a) Tous les membres ont participé de façon équilibrée.
- b) Certains ont plus participé que d'autres.
- c) Seules quelques personnes ont vraiment travaillé.

2 Communication et respect

- a) Nous avons travaillé dans le respect et écouté toutes les idées.
- b) Parfois, il y a eu un manque d'écoute ou des désaccords.
- c) La communication n'a pas été bonne dans le groupe.

3 Organisation du groupe

- a) Nous avons été bien organisés et avons bien réparti les tâches.
- b) L'organisation a été correcte, mais pas toujours efficace.
- c) Il y a eu un manque d'organisation et de coordination.

4 L'ambiance de travail...

- a) L'ambiance a été très positive et collaborative.
- b) L'ambiance a été moyenne, avec des hauts et bas.
- c) L'ambiance n'a pas été bonne et cela a affecté le travail.

5 Résultat final

- a) Je suis satisfait(e) du projet réalisé.
- b) Je suis moyennement satisfait(e), il y a des choses à améliorer.
- c) Je ne suis pas satisfait(e) du résultat final.

6 Autres commentaires :
