



ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO DE LA UNIVERSIDAD
DE SEVILLA (EIDUS)

TESIS DOCTORAL

La adquisición de la competencia
cultural en clase de FLE. Propuestas
metodológicas para el nivel inicial.

Autora: María del Carmen Márquez Rius

Directora: Dra. Inmaculada Illanes Ortega

Sevilla, 2022

Tesis doctoral que presenta Dña. María del Carmen Márquez Rius para la obtención del título de DOCTOR POR LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA.

El presente trabajo ha sido dirigido por la Dra. Inmaculada Illanes Ortega

En Sevilla, a__ de _____de 2022.

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría darle las gracias a mi directora, Inmaculada Illanes Ortega, por las incesantes relecturas de esta tesis, por sus comentarios y aportaciones, que han sido de vital importancia para poder realizar el trabajo que aquí se presenta. Gracias además por su disposición y simpatía, soy muy afortunada de haber contado con esta excelente directora.

Gracias a mis alumnos, de los que aprendo cada día y cuyo entusiasmo con los proyectos que les propongo me anima a seguir creando.

Gracias a mis amigos y a mis compañeros, por sus ánimos, su comprensión y su cariño.

Gracias a mi familia, por su apoyo y amor incondicional. A mi hermano, por ser un ejemplo de constancia; a mi padre, por transmitirme el amor por la docencia; y a mi madre, por contagiarme su pasión por la enseñanza del francés. Gracias a todos ellos, a quienes les debo ser como soy y hacia quienes sólo quiero expresar mi sincero agradecimiento por apoyarme durante todas las etapas de mi vida.

No podría haber terminado esta tesis sin el amor y la ayuda de mi marido Andrés, siempre facilitándome todo para que pudiera dedicarle tiempo a este trabajo. Gracias por sacarme más de una sonrisa y por sus palabras de ánimo en los momentos más difíciles.

Y por supuesto, gracias a mi hija, Maika, que ha sido el impulso y la alegría que me ha motivado a culminar esta tesis.

*Si tu diffères de moi, mon frère,
loin de me léser, tu m'enrichis.*

A. de Saint-Exupéry

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
-------------------	---

BLOQUE I: ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA CULTURA EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL FLE

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	15
1.1. La competencia comunicativa y la cultura.	16
1.2. La competencia cultural, sociocultural, intercultural y sociolingüística.	26
1.2.1. Concepciones de la cultura.....	27
1.2.2. Concepciones de la cultura según el Marco Común Europeo.....	40
1.2.2.1. El conocimiento declarativo (“saber”)	41
1.2.2.2. Destrezas y habilidades (“saber hacer”).....	58
1.2.3. CECR-Volume Complémentaire avec de Nouveaux Descripteurs (2018) ...	61
1.2.4. Conclusiones sobre la competencia cultural.	71
1.3. La cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras	75
1.3.1. Unión de lengua y cultura.	75
1.3.2. ¿Cómo es la enseñanza actual de la competencia cultural en francés como segunda lengua en Andalucía?	79
1.3.2.1. Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.....	79
1.3.2.2. Ámbito universitario: el caso de la asignatura <i>Idioma Moderno</i> en la Universidad de Sevilla.....	104
1.3.3. ¿Cuándo comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la cultura?	106
1.3.4. ¿Qué “cultura” enseñar?.....	108
1.3.5. ¿Cómo “enseñar” la cultura en clase de FLE?	118
1.3.5.1. Los métodos de enseñanza-aprendizaje.....	118
1.3.5.2. Propuestas de enseñanza de la cultura.	130
1.3.6. ¿Cómo evaluar la competencia cultural?	133
1.3.7. Conclusiones	135

2. ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS SOBRE LA CULTURA EN LOS MANUALES DE FLE.....	138
2.1. Criterios de selección y breve presentación del corpus.....	139
<i>Alter Ego+</i>	141
<i>Parachute</i>	142
<i>Entre Nous</i>	143
<i>Merci!</i>	144
<i>Talents</i>	145
2.2. Metodología de análisis.....	147
2.3. Tablas comparativas por niveles.....	148
2.4. Descripción y análisis de los manuales A1 y A2.....	157
2.4.1. <i>Alter Ego +</i>	157
<i>Alter Ego+ A1</i>	157
<i>Alter Ego+ A2</i>	160
Conclusiones.....	163
2.4.2. <i>Parachute</i>	164
<i>Parachute 1</i>	164
<i>Parachute 2</i>	167
<i>Parachute 3</i>	169
<i>Parachute 4</i>	171
Conclusiones.....	174
2.4.3. <i>Entre nous</i>	175
<i>Entre nous 1</i>	175
<i>Entre nous 2</i>	178
Conclusiones.....	181
2.4.4. <i>Merci!</i>	183
<i>Merci! 1</i>	183
<i>Merci! 2</i>	185
<i>Merci! 3</i>	187
<i>Merci! 4</i>	188
Conclusiones.....	190
2.4.5. <i>Talents</i>	191
<i>Talents A1</i>	191

<i>Talents A2</i>	194
Conclusiones.....	197
2.5. Conclusiones tras el análisis de los manuales.....	199
3. ANÁLISIS DE CUESTIONARIOS SOBRE LA COMPETENCIA CULTURAL EN LA E.S.O.	216
3.1. Objetivos y presentación de los centros.	216
3.2. Presentación del cuestionario.	221
3.3. Resultados.....	225
3.3.1. 1º ESO.....	225
3.3.2. 2º ESO.....	233
3.3.3. 3ºESO.....	239
3.3.4. 4º ESO.....	247
3.3.5. Resumen de los resultados.....	255
3.4. Conclusiones.....	260
BLOQUE II: PROYECTO DE INTEGRACIÓN DE LA CULTURA EN EL AULA DE FLE	
1. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO	266
1.1. Objetivos.....	266
1.2. Metodología y fases.....	267
1.3. Etapas en el desarrollo del proyecto.....	268
2. REFERENCIAL LINGÜÍSTICO-CULTURAL.....	271
2.1. Criterios para la elaboración del referencial	271
2.1.1. Criterios generales.....	271
2.1.2. <i>Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL</i>	272
2.1.3. Relaciones entre lengua y cultura en el léxico y en la fraseología.....	275
2.1.4. Líneas específicas para la elaboración del referencial	279
2.2. Referencial lingüístico-cultural A1.....	284
2.3. Referencial lingüístico-cultural A2.....	290
2.4. Contenidos culturales niveles A1 y A2.....	296

3. PROPUESTA DIDÁCTICA	301
3.1. Criterios utilizados para la elaboración de la propuesta didáctica.....	301
3.2. Propuesta didáctica nivel A1	307
3.3. Propuesta didáctica nivel A2	314
4. EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CULTURALES.	323
4.1. Rúbrica de evaluación de la competencia cultural. Niveles A1 y A2.	323
4.2. Medios de evaluación.....	330
4.2.1. Tipos de evaluación.....	331
4.2.2. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.....	333
4.2.3. Técnicas de evaluación.....	334
4.2.4. Instrumentos de evaluación.....	335
4.2.5. Herramientas de evaluación.	335
4.3. Conclusiones	340
5. INTEGRACIÓN DE LA CULTURA EN EL AULA DE FLE. PUESTA EN PRÁCTICA EN LOS NIVELES A1 Y A2.	341
5.1. Análisis de la puesta en práctica.....	341
5.2. Actividades prácticas en la E.S.O. y Bachillerato. Niveles A1 y A2.	345
5.2.1. Descripción del contexto.....	345
5.2.2. Propuestas.....	348
5.2.2.1. La Semana de la Francofonía en la E.S.O. y 1º de Bachillerato. Propuesta en el Departamento. Niveles A1 y A2.....	348
5.2.2.2. El día de las Lenguas en la E.S.O. Propuesta en el Área Lingüística. Niveles A1 y A2.	396
5.2.2.3. ABP en la E.S.O.: historia del siglo XX. Propuesta en el centro. Nivel A2.	430
5.2.2.4. Arte y Francofonía en 1º de Bachillerato. Propuesta en el grupo clase. Nivel A1 - A2.	461
5.2.2.5. Las fiestas francófonas en 1º Bachillerato. Propuesta en dos grupos clase. Nivel A1-A2	470
5.3. Actividades prácticas en el ámbito universitario. Nivel A2.	498
5.3.1. Descripción del contexto.....	498
5.3.2. Propuesta	499

5.3.2.1. Publicidad vs vida.....	499
5.4. Otras propuestas.....	521
5.4.1. Éco-bingo	522
5.4.2. Le défi final !.....	524
5.4.3. Échange (virtuel).....	526
5.4.4. Qui est-ce?.....	528
5.4.5. La vidéo-recette du jour!	530
5.4.6. Jeux du film/court-métrage	532
5.4.7. Concours de courts-métrages	534
5.4.8. Les chansons	535
5.4.9. Les B.D.....	537
CONCLUSIONES FINALES.....	538
BIBLIOGRAFÍA	545

La adquisición de la competencia cultural en clase de FLE. Propuestas metodológicas para el nivel inicial.

INTRODUCCIÓN

En este proyecto de investigación se pretende analizar el lugar que ocupan la competencia cultural, sociocultural e intercultural en la enseñanza del francés como lengua extranjera. La enseñanza de una lengua se encuentra inevitablemente unida a la de su cultura. Sin embargo, tal y como hemos podido constatar, en la práctica queda a menudo relegada a un segundo plano frente a las competencias lingüísticas. Consideramos que esto es un error, ya que la cultura es parte esencial de la lengua y contribuye al éxito comunicativo. Además, creemos que, si se incluye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, podría contribuir a mejorar la adquisición de las competencias lingüísticas, e incluso aumentar la motivación del alumnado.

Durante nuestra etapa como alumna de FLE y de otras lenguas extranjeras, constatamos que las clases se centraban fundamentalmente en la enseñanza del idioma y que poco o nada se trabajaban aspectos culturales. Nuestra experiencia como estudiante Erasmus en Aix-en-Provence (Francia) nos ofreció, por una parte, la posibilidad de entrar en contacto con personas de diferentes culturas y de evidenciar la enorme diversidad de maneras de entender el mundo y de comunicarse. Por otra parte, contribuyó a fortalecer nuestro deseo de reivindicar la importancia del aprendizaje cultural, pues en el día a día fuimos descubriendo aspectos de la cultura que desconocíamos y que, de haberlos conocido, hubieran evitado ciertos malentendidos culturales y hubieran facilitado la comunicación. Más adelante, trabajamos como auxiliar de conversación durante un curso escolar en Estrasburgo. Además de constatar la diferencia cultural entre el norte y el sur de Francia, la oportunidad de trabajar en dos institutos muy diferentes desde el punto de vista social nos permitió percibir la

diversidad cultural que existía en una misma ciudad. Las diferencias entre culturas se fueron haciendo más evidentes a raíz de diferentes viajes a países tan distintos como Marruecos, Turquía, Rusia, Japón, Bali, Bolivia o Nueva Zelanda. Cada cultura tiene su propia concepción del mundo, sus costumbres, creencias, rituales, maneras de relacionarse entre sus individuos... La cultura es tan viva y dinámica que es difícil determinar qué aspectos sería más relevante conocer para poder interactuar de manera efectiva con individuos de una determinada sociedad. Pero, si algo aprendimos de todas estas experiencias, es que la enseñanza de idiomas no puede tener una joya tan valiosa como es la cultura - que facilita la comprensión del otro, llama la atención del alumnado y les abre las puertas a nuevas realidades - y dejarla a un lado. ¿Por qué no aprender la lengua al mismo tiempo que la cultura? Es cierto que en nuestra formación para obtener el DALF C2 tuvimos que trabajar cuestiones culturales pero, ¿por qué esperar a estadios elevados del aprendizaje de la lengua para aprender la cultura? ¿Acaso no es posible iniciarse a la vez en ambas? Decidimos entonces que queríamos investigar sobre este tema, con el objetivo de elaborar una propuesta que ayudara a los profesores de FLE, en su práctica docente, a enfocar estos dos pilares de la competencia comunicativa de forma conjunta desde el nivel inicial.

Comenzamos nuestra labor investigadora al tiempo que nuestra experiencia como docente universitaria, por lo que decidimos que la experimentación tendría lugar en ese ámbito. Sin embargo, más tarde obtuvimos plaza en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, en la especialidad de Francés. De esta forma, hubo una evolución en el proyecto tanto por cuestiones prácticas (posibilidad de experimentación) como metodológicas (estadios iniciales del aprendizaje obligatorio).

Todo nuestro trabajo entronca con los **finés y los objetivos de la política lingüística del Consejo de Europa**. Los idiomas son “la expresión más directa de la cultura” (Hériard, 2019, p.1), son fundamentales para el respeto de la diversidad cultural y lingüística en la UE. El Consejo de Europa promueve el aprendizaje de varias lenguas y pone para ello en marcha diferentes programas, entre los que destacamos el tan extendido programa Erasmus+, para la promoción y aprendizaje de lenguas. Participar en él supone vivir unos meses en un país, en una sociedad diferente a la de origen,

donde conocer la cultura ayudará a los beneficiarios a integrarse mejor en el país y seguir aprendiendo la lengua y la cultura del lugar. Las expresiones, las costumbres, las fiestas, la manera de relacionarse... cada país e incluso cada región es diferente, tiene sus particularidades lingüísticas y culturales, y más que suponer una dificultad en el aprendizaje del idioma, consideramos que es una riqueza y una oportunidad de expandir nuestra visión, salir de nuestro “centro” y hacer consciente a nuestro alumnado de la enorme importancia de conocer diferentes idiomas y su cultura en un mundo cada vez más conectado. El Consejo de Europa recuerda que saber varios idiomas es una baza para los ciudadanos y para los organismos y empresas. Estamos convencidos de que es nuestro deber que el alumnado esté preparado para enfrentarse a esta realidad pluricultural y plurilingüe del mundo en el que vivimos para ser competente lingüística y culturalmente desde el inicio de su aprendizaje. La cultura no puede quedar atrás. Tal y como se manifiesta ya en la página 3 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, se pretende “1.3. Alcanzar una comprensión más amplia y más profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales.” El Tratado de la Unión Europea otorga además gran importancia a la cultura. En el artículo 3 se indica que “La Unión respetará la riqueza de su diversidad cultural y lingüística y velará por la conservación y el desarrollo del patrimonio cultural europeo.” (Comisión Europea, 2012, p.17).

A pesar de esto, en el día a día en las aulas, hemos podido comprobar la escasa o nula competencia cultural del alumnado, además de la limitada atención que recibe la misma en los manuales de FLE. El propio MCERL deja la cultura en un segundo plano. Es por ello que se nos antoja necesario proponer el presente proyecto, cuyos objetivos, fases y metodología procedemos a exponer a continuación.

Los objetivos que perseguimos en este proyecto de investigación son diversos:

- Revisar el lugar que ocupa la cultura en la enseñanza del francés como lengua extranjera.
- Constatar la unión indisoluble existente entre la lengua y la cultura y la disección que se realiza en los manuales en detrimento de esta última.

- Reivindicar la importancia y la necesidad de la enseñanza-aprendizaje de la competencia cultural desde el inicio del aprendizaje del FLE.

- Facilitar la enseñanza-aprendizaje de las competencias lingüísticas y culturales de manera conjunta, a través de un referencial que proponga relaciones entre ambas y que pueda servir de orientación y guía al profesorado que quiera trabajar la competencia comunicativa de manera integral.

- Proponer contenidos culturales concretos para los niveles A1 y A2. Para la selección de contenidos, nos centraremos principalmente en el público adolescente de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

- Elaborar una propuesta didáctica que secuencie las competencias y los contenidos lingüísticos y culturales, trabajados en simbiosis, para estos niveles.

- Proponer una rúbrica de evaluación de las competencias culturales de los niveles A1-A2.

- Crear una metodología para el aprendizaje de la lengua y la cultura, partiendo de la competencia cultural como medio para la adquisición de la competencia lingüística, en la Enseñanza Secundaria, Bachillerato y en el ámbito universitario.

- Elaborar materiales para el desarrollo de la propuesta.

- Comprobar la eficacia de la misma y llegar a conclusiones que ayuden a los profesores en su práctica docente.

Nuestro proyecto está concebido como una **investigación-acción**. Se trata de una metodología desarrollada por Lewin en los años 40 del pasado siglo, que integra la experimentación científica y la acción social. Lewin (1946) definió la investigación-acción como

una forma de cuestionamiento autoreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de

mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo. (Lewin (1946) citado en Gómez Esquivel, 2010, p.2).

Esta metodología de investigación-acción es particularmente interesante en el ámbito nos ocupa, la Didáctica de FLE. Diversos autores reivindican la pertinencia de esta metodología en la enseñanza-aprendizaje de las segundas lenguas. Por ejemplo, Montagne-Macaire:

Nous poserons ici que la recherche-action est une posture de recherche pertinente pour aborder les pratiques d'enseignement/apprentissage en langues. En effet, *issue de la pratique, elle vise à la compréhension de la complexité de cette dernière*, pour reprendre les propos de Bernadette Charlier (Charlier, 1998). De plus, les langues étant des pratiques sociales et scolaires, la recherche-action s'offre tout naturellement comme une démarche pour observer leur enseignement/apprentissage en contexte institutionnel ou lors d'actions de formation. (2007, p.97)

Narcy-Combes también considera que esta metodología es la más adecuada en este ámbito: “L'objet qu'étudie la didactique de L2 est une pratique sociale, et donc la recherche-action se révèle être la méthodologie de recherche la plus adaptée à ce type d'objet.” (2005, p.3)

Macaire insiste en que se trata de una metodología privilegiada en la didáctica de lenguas-culturas, más apropiada en este ámbito que otro tipo de investigación como la investigación fundamental o la investigación aplicada:

L'une des méthodologies de recherche privilégiées par la DDLC¹ est la recherche-action. Ni recherche fondamentale, ni recherche appliquée, la recherche-action est mouvante et non finie. (2010, p.21)

Comparándola con otras metodologías de investigación, Richer señala que la investigación-acción, al contrario que la investigación fundamental, postula que de la acción pueden nacer conocimientos, y que, a la inversa de la investigación aplicada, la acción se construye a través de un cuestionamiento de los aportes de la investigación. Además, indica que un rasgo definitorio de la investigación-acción, sobre el que existe un gran acuerdo entre quienes lo emplean, es que la acción está al servicio de un cambio de la realidad, de un cambio social:

¹ Didactique des langues-cultures.

La recherche-action, à l'inverse de la recherche fondamentale, a pour postulat que de l'action peut naître des connaissances, et, à l'inverse de la recherche appliquée, que l'action se construit à travers un questionnement des apports de la recherche. L'autre trait définitoire de la recherche-action sur lequel il existe un large accord entre les praticiens de la recherche-action, c'est que l'action est au service d'une modification du réel, d'un changement social. (2011, p.49)

Diversos autores están de acuerdo en esta línea: Resweber (1995), Liu (1997), o Verspieren (2002), entre otros. Este último indica que la verdadera investigación-acción es aquella que persigue dos objetivos, la producción de conocimientos y el cambio de la realidad a través de la acción: "La véritable recherche-action est celle qui poursuit conjointement deux objectifs: production de connaissances et changement de la réalité par l'action" (2002, p.2).

Se trata de una metodología que posee además un amplio recorrido como podemos ver en los trabajos de Lewin (1946), Carr y Kemmis (1983), Schön (1983), Kemmis y McTaggart (1988), Romian (1990), Elliot (1991, 1993), López Górriz (1993), Joly (1994), Resweber (1995), Marquis y Lavoie (1996), Dionne (1998), Manesse con Hardy, Romian y Dabène (1999), Narcy-Combes (2001, 2005), Montagne-Macaire (2007) Macaire (2010, 2012), Richer (2011), Verspieren (2000, 2002), Berthon (2000) o Mills (2018), entre otros.

Esta metodología goza de vigencia y actualidad, tal y como demuestran las numerosas investigaciones al respecto, así como proyectos llevados a cabo por diferentes instituciones. Por ejemplo, l'Institut Villebon-Georges Charpak junto a l'Université Paris-Saclay llevan a cabo desde 2019 dieciséis proyectos de investigación-acción al servicio de la innovación pedagógica².

Berthon reivindica la dimensión clave de la acción en la investigación-acción, frente a las críticas que pueda recibir esta metodología investigadora debido a su parte práctica. Hace el símil con el hecho de aprender a tocar el piano, indicando que para hacerlo, hay que poner los dedos en el teclado, por lo que la teoría, aunque útil, no puede sustituir a la práctica.

²<https://www.villebon-charpak.fr/la-formation-2/la-recherche-action-au-service-de-linnovation-pedagogique>

Pour apprendre à jouer du piano, il faut mettre les doigts sur le clavier (...) Comme on le voit avec l'exemple du piano, la théorie n'est en rien supérieure à la pratique. À la limite, dans ce cas ce serait plutôt l'inverse. Cela ne signifie pas que la théorie soit inutile, même pour jouer du piano, elle permet de mieux se repérer dans la pratique, de mieux comprendre ce qu'on fait et pourquoi on le fait, mais elle ne peut se substituer à la pratique. C'est en tout cas la pratique qui est première, car la théorie est tirée de la pratique et non l'inverse ! (2000)

Señala además la pertinencia del empleo de este tipo de metodología en la enseñanza, indicando que se aprende a enseñar practicando, y que la teoría puede ayudar, pero que la práctica debe ser lo primero. Por ello, considera que, en la enseñanza, la investigación-acción es el tipo de procedimiento pertinente, ya que es la única que toma en cuenta la dimensión práctica.

Il en est strictement de même avec la pratique enseignante: on ne l'apprend pas par la théorie, ni en appliquant des théories ; on l'apprend en la pratiquant ! Si une théorie est possible, et si elle peut rendre aux praticiens le service de les aider à mieux se repérer dans leurs pratiques, il n'en reste pas moins que c'est la pratique qui est première. Et c'est pourquoi dans le domaine de l'enseignement, de la formation et en général de l'éducation les démarches de recherche- "action" sont des démarches pertinentes. Ce sont les seules à prendre en compte la dimension de la pratique. (2000)

A través de la acción podemos comprobar tanto nuestras hipótesis como la eficacia de la propuesta didáctica. Gracias a lo experimentado en la integración de la cultura en el aula, proponemos nuevos proyectos y determinamos la necesidad de crear una propuesta de evaluación de la competencia cultural.

Para Nancy-Combes, la acción debe tener lugar en un clima de libertad: "l'action, qui résulte d'un engagement dont l'affectivité assurera la créativité, devra se faire dans un climat de liberté." (2001, párr. 32) Para la parte práctica llevada a cabo con el alumnado, se procuró crear un ambiente de confianza y se le otorgó una cierta libertad que favoreció la creatividad en los proyectos que llevaron a cabo.

En cualquier caso, y tal como su nombre indica, es necesario conjugar la acción con la investigación, en una dinámica de acercamiento al objeto de estudio y posterior alejamiento y reflexión sobre el mismo. La investigación juega un papel muy importante para conocer el estado de la cuestión, así como para poder plantear diversas

maneras de abordar la problemática que se presenta. Goyette y Lessard-Hébert, en su obra *La recherche-action: Ses fonctions, son fondement et son instrumentation*, citan una frase de Morin (1980) que podría resumir bien esta simbiosis de la investigación y la acción : “tout progrès de l’action profite à la connaissance, tout progrès de la connaissance profite à l’action.” (en Goyette y Lessard-Hébert, 1987, p. 14).

Optamos por esta metodología para nuestro trabajo de investigación ya que se adecúa perfectamente al tipo de investigación teórico-práctico que llevamos a cabo. Además de contar con una larga trayectoria y notables trabajos que respaldan la solidez de la misma, consideramos que es la idónea para el desarrollo de una investigación en enseñanza-aprendizaje, en este caso, de Francés como Lengua Extranjera, y más concretamente, de la competencia cultural en los niveles iniciales. Por otra parte, la consideramos muy enriquecedora en el ejercicio de la función docente. Estamos así de acuerdo con Bausela cuando indica que

La investigación – acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. (2004, p.1)

Esta figura de profesor como investigador ya fue anunciada por Stenhouse y desarrollada por Elliott y Adelman (1976) en el Proyecto Ford de Enseñanza. Elliott además fundó la Red de Investigación en el Aula. Para él, la investigación-acción se basa en “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma”. (1993, p. 88). Como bien resume Bausela, refiriéndose al concepto de investigación-acción para Stenhouse y Elliott,

para ellos ya no significa una técnica de investigación para ocasionar cambios, sino la convicción de que las ideas educativas sólo pueden expresar su auténtico valor cuando se intenta traducirlas a la práctica, y esto sólo pueden hacerlo los enseñantes investigando con su práctica y con las ideas con las que intentan guiarse. (2004, p.1)

Por otra parte, el lugar de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras es un tema muy interesante y pertinente en la investigación actual. Como **trabajos recientes**

sobre la cuestión, aunque en el ámbito de inglés, podemos nombrar *La competencia intercultural en el aula de lengua extranjera*, de Raigón (2020) y *El lugar de la cultura en el aula de lengua extranjera*, de Larrea (2020).

En el caso de Raigón, se preocupa por el concepto de cultura y su relación con la lengua y el aprendizaje, un tema que también nos ha parecido muy pertinente investigar en nuestra tesis. Posteriormente, estudia la evolución de los métodos de enseñanzas, para más adelante centrarse en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y, finalmente, tratar el perfil profesional del docente de lenguas extranjeras, concretamente el caso de los docentes de Primaria y Secundaria en España.

Por su parte, Larrea parte también del análisis del concepto de cultura. Posteriormente, determina analizar la cultura en manuales de idiomas, concretamente de inglés, algo que también en su momento decidimos que sería interesante para nuestro trabajo, aunque nosotros nos centramos en manuales de FLE. Larrea analiza finalmente el aprendizaje de la cultura a través de la televisión, concretamente a través de las comedias de situación, y ofrece algunas propuestas didácticas para el aula de inglés como lengua extranjera. Por nuestra parte, la propuesta didáctica que realizamos es más amplia, no se centra únicamente en la televisión; y además llevamos a la práctica parte de esta propuesta con la intención de demostrar que es no sólo posible sino deseable conjugar el desarrollo de la competencia comunicativa de manera integral, permitiendo que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa y cultural desde los estadios iniciales del aprendizaje del francés como lengua extranjera.

En **nuestro trabajo** nos proponemos aportar medidas, basadas en la investigación y la experiencia, que ayuden a otros docentes en su práctica educativa. Concretamente, en la enseñanza-aprendizaje de la competencia cultural en el nivel inicial. Para ello seguiremos el proceso de investigación-acción de Kemmis (1984), quien definió este proceso en los siguientes términos:

una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismos; y c) las situaciones e instituciones en

que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo). (Kemmis (1984) citado en Latorre, 2005, p. 24)

Kemmis se apoya en el modelo de Lewin y elabora un modelo para aplicarlo a la enseñanza, que consta de cuatro fases interrelacionadas, que forman una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción. Estas cuatro fases, que hemos seguido en nuestro proceso de investigación, son: la planificación, la acción, la observación y la reflexión.

En primer lugar, planificamos nuestro trabajo según los diferentes objetivos que queremos alcanzar. Nos interesamos primero por el estado de la cuestión, a raíz de diferentes preguntas que nos surgen: ¿Qué es la competencia comunicativa y qué relación tiene con la cultura? ¿Cómo se ha definido hasta ahora el concepto de cultura y qué ámbitos abarca? ¿Qué cabida tiene la competencia cultural en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, la obra por la que se rigen actualmente los niveles de competencias lingüísticas? ¿Existe un Marco en lo que a la competencia cultural se refiere? ¿Existe una unión entre la lengua y la cultura? ¿Qué lugar ocupa la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras? Y, concretamente, ¿cómo se lleva a cabo la enseñanza actual de la competencia cultural en el contexto que nos ocupa, es decir, el Francés en Andalucía? ¿Cuándo se puede/se debe comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la cultura? Siendo la cultura un concepto que abarca una realidad tan extensa, viva y en constante cambio, ¿qué cultura sería pertinente enseñar? Y, ¿cómo hacerlo? Si se lleva a cabo una enseñanza de la competencia cultural en el aula, ¿cómo gestionar su evaluación? Por otra parte, determinamos que es necesario conocer cómo es el tratamiento de la cultura en los manuales de enseñanza de FLE, cómo es la situación de la cultura en las aulas y planificar proyectos de enseñanza en relación con la cultura.

Planificamos entonces la manera de realizar el análisis de los manuales de FLE, llevamos a cabo dicho análisis y observamos y analizamos los resultados. Decidimos analizar los manuales de FLE para comprobar cuál es el tratamiento de la cultura en los mismos: cómo y en qué lugar se presenta, qué tipo de contenidos culturales y sociolingüísticos trata y en qué medida, qué temas son los más frecuentes según los diferentes niveles, qué actividades se asocian al ámbito cultural, qué tipo de documentos

(didácticos/auténticos) se proponen en el proceso de enseñanza de la cultura. Además, pretendemos determinar si el contenido sociolingüístico se adecúa al apartado sociocultural establecido en el referencial del MCERL elaborado por la *Alliance Française*, y, finalmente, si hay relación o no entre la lengua y la cultura en los manuales.

Para determinar la situación de la cultura en el aula de FLE, planificamos una encuesta que posteriormente completó el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de tres centros de la provincia de Sevilla. Tras observar los resultados, procedemos a la reflexión sobre los mismos. Nos parece oportuno evaluar el nivel de conocimientos culturales que poseen los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria, puesto que una etapa obligatoria de escolarización donde tiene lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje de francés como lengua extranjera y además será ese nuestro principal contexto de actuación. Para ello, tomamos muestras de tres centros de la provincia de Sevilla, con realidades muy diferentes, como ejemplo para conocer la realidad de la situación de la cultura en el aula y de esta forma preparar y adecuar nuestra propuesta didáctica y puesta en práctica.

A raíz de los resultados hallados una vez analizado el estado de la cuestión, los manuales y las encuestas, estimamos necesario proponer un referencial lingüístico-cultural, que relacione los contenidos lingüísticos previstos para los niveles A1 y A2 con contenidos culturales que puedan ser más acordes en estas etapas. De esta forma, pretendemos evidenciar las relaciones existentes entre la lengua y la cultura y ofrecer una propuesta de contenidos culturales que el profesorado de FLE pueda emplear en sus clases, para facilitar a su alumnado el desarrollo de la competencia comunicativa de manera más integral. Una vez llevado a cabo todo este proceso, consideramos oportuno realizar una propuesta didáctica que concrete las relaciones entre lengua y cultura a través de una serie de unidades didácticas propuestas para el nivel A1 y otras para el nivel A2.

Decidimos llevar al aula parte de nuestra propuesta didáctica para comprobar la eficacia de la misma y comprobar si los supuestos y planteamientos teóricos eran válidos en la práctica. De esta forma, siguiendo en esta espiral de planificación, acción, observación y reflexión, planificamos las propuestas, analizamos el público al que iban

dirigidas y las características que este presentaba, llevamos a la práctica el proyecto, observamos su desarrollo y reflexionamos acerca de los resultados obtenidos para obtener conclusiones que nos ayudasen en la siguiente propuesta integración de la lengua y la cultura en el aula. Los proyectos de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura francófona se han llevado a cabo en los diferentes cursos de Enseñanza Secundaria, 1º de Bachillerato y en la asignatura de *Idioma Moderno I*, correspondiente al primer curso universitario.

Ya que proponemos introducir las competencias culturales en el aula, se hace necesario considerar también cómo evaluar su desarrollo. Por este motivo, elaboramos una rúbrica de evaluación cultural, en consonancia con los niveles lingüísticos, para los niveles iniciales. Esta propuesta fue fruto de diferentes reflexiones obtenidas a lo largo de las investigaciones.

Finalmente, tras la planificación y la acción, observamos los resultados obtenidos en los diferentes ejes de investigación y procedimos a la reflexión en diferentes tiempos y diferentes ámbitos. Cada reflexión sobre cada objetivo concreto ayudó a la puesta en marcha del siguiente, a detectar las carencias y las necesidades en el ámbito que nos ocupa (como la necesidad de definir los contenidos culturales para los niveles iniciales, de crear un referencial de contenidos lingüístico-cultural y de una rúbrica de evaluación cultural) y también los éxitos y los avances a los que llegamos. De esta forma se han ido articulando los engranajes que han conducido a la creación de esta tesis sobre la enseñanza y aprendizaje de la competencia cultural en FLE, centrada en el nivel inicial (A1-A2).

Por último, para finalizar la introducción a nuestro trabajo, pasamos a presentar brevemente la **estructura** del mismo.

Nuestra tesis está formada por dos grandes bloques:

El **Bloque I** comprende el análisis de la situación actual de la cultura en la enseñanza/aprendizaje del FLE. Consta de tres capítulos principales.

En el **capítulo 1** encontramos la **Fundamentación Teórica** de nuestro trabajo, donde tratamos la relación entre la competencia comunicativa y la cultura (1.1.), la

competencia cultural, sociocultural, intercultural y sociolingüística (1.2.) y la situación de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras (1.3.)

En el **capítulo 2** presentamos el **análisis de los contenidos sobre la cultura en los manuales de FLE**. En primer lugar, definimos los criterios de selección y realizamos una breve presentación del corpus (2.1.). Posteriormente, indicamos la metodología de análisis (2.2.), ofrecemos unas tablas comparativas por niveles (2.3.). Más adelante, presentamos la descripción y el análisis de los manuales seleccionados de los niveles A1 y A2 (2.4.). Finalmente presentamos las conclusiones obtenidas tras el análisis de los manuales (2.5.).

En el **capítulo 3** realizamos un **análisis de los cuestionarios sobre la competencia cultural en los alumnos de la E.S.O.** Para ello, concretamos los objetivos y presentamos los centros (3.1.); en segundo lugar presentamos el cuestionario (3.2.), en tercer lugar ofrecemos los resultados (3.3.) y para terminar indicamos las conclusiones obtenidas tras el análisis de los cuestionarios (3.4.).

El **Bloque II** trata sobre la **integración de la cultura en el aula**. Está formado por cinco capítulos.

En el **capítulo 1** se realiza una **presentación del proyecto**, donde aparecen los objetivos, la metodología y fases y las etapas en el desarrollo del mismo.

El **capítulo 2** presenta el **referencial lingüístico-cultural**, determinando en primer lugar los criterios para elaborarlo (2.1.), posteriormente el referencial para el nivel A1 (2.2.) y A2 (2.3.) y por último los contenidos culturales propuestos para cada nivel inicial (2.4.).

En el **capítulo 3** se muestra la **propuesta didáctica**. Indicamos primero los criterios utilizados para la elaboración de la misma (3.1.) y después ofrecemos la propuesta didáctica para el nivel A1 (3.2.) y para el nivel A2 (3.3.).

En el **capítulo 4** tratamos la **evaluación de las competencias culturales**. En él se presenta la rúbrica que hemos elaborado para la evaluación de la competencia cultural en los niveles iniciales (4.1.), así como los medios de evaluación (4.2.) y las conclusiones sobre el tema (4.3.).

En el **capítulo 5** presentamos la **integración de la cultura en el aula de FLE**, con la **puesta en práctica en los niveles A1 y A2**. Tras el análisis de la puesta en práctica (5.1.), exponemos las actividades prácticas realizadas en la ESO y 1º de Bachillerato, con niveles A1 y A2 (5.2.) y las actividades prácticas llevadas a cabo en el ámbito universitario, en un nivel A2 (5.3.). Ofrecemos además otra serie de propuestas para los niveles A1 y A2 (5.4.).

Finalmente, exponemos las **conclusiones finales** sobre nuestra tesis e indicamos la **bibliografía** empleada.

BLOQUE I: ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA CULTURA EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL FLE

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En nuestra tesis, partimos de la premisa de que existe una unión indisoluble y evidente entre la lengua y la cultura. Sin embargo, a lo largo de nuestra experiencia como alumna y profesora de francés como lengua extranjera, constatamos que los programas y los manuales realizan con frecuencia una disección entre ambas y privilegian el aprendizaje de la lengua, dejando a un lado la cultura como algo accesorio y anecdótico. En el presente capítulo trataremos de describir las relaciones existentes entre lengua y cultura, su importancia para la competencia comunicativa del hablante, analizar la situación actual de la cultura en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras- concretamente del francés- y plantearnos qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar la competencia cultural en el aula.

En primer lugar, comenzaremos analizando qué es la competencia comunicativa y qué lugar ocupa en ella la cultura (1.1). Posteriormente nos detendremos en la competencia cultural, su definición y componentes (1.2.). Más adelante abordaremos la cuestión de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras (1.3), donde trataremos la unión entre la lengua y la cultura y nos interesaremos por cómo se lleva a cabo la enseñanza actual de la competencia cultural del francés como segunda lengua en Andalucía. Se nos plantean además unas cuestiones nada fáciles: ¿Qué cultura enseñar? ¿Cuándo comenzar la enseñanza de la cultura? Y ¿cómo enseñar la cultura? Finalizaremos reflexionando sobre la evaluación para extraer conclusiones que nos servirán para concebir una rúbrica de evaluación de la competencia cultural.

1.1. La competencia comunicativa y la cultura.

Siempre que iniciamos un curso escolar con un grupo que no conocemos, preguntamos a los alumnos en qué consiste para ellos aprender francés y para qué lo estudian. Es común que lo relacionen con el conocimiento de gramática y de vocabulario. Para “aprobar”, que es su objetivo, hay que “saberse los verbos, estudiarse las listas de vocabulario traducido, rellenar ejercicios de huecos...”. No aparece entre las respuestas para “comunicarme”, quizás porque no ven la necesidad de hacerlo, ya que nunca lo han hecho, ni se han enfrentado a una situación en la que se requiera el empleo del idioma y no de “listas” de verbos y de vocabulario. Tampoco aparece nunca alguna respuesta relacionada con conocer aspectos culturales ligados a la lengua para poder desarrollar una comunicación exitosa.

La comunicación es y debe ser el objetivo principal en el aprendizaje de idiomas. Somos seres sociales, en permanente intercambio de ideas. Pero para poder comunicarnos con “el otro” y que esta comunicación sea más completa y efectiva, necesitamos no sólo conocer su lengua, sino también su cultura, su forma de expresarse, sus costumbres en determinados ámbitos y situaciones... Sólo de esta forma lograremos comprender tanto lo que dice como lo que hace y la comunicación se desarrollará sin malentendidos. En este capítulo revisaremos el concepto de competencia comunicativa y su relación con la cultura.

A lo largo de la historia reciente, diferentes investigadores del campo de la lingüística, la sociología y la didáctica como D. Hymes (1972), M. Canale & M. Swain (1980), S. Moirand (1982), J. Van Ek (1986), L. Bachman (1995), entre otros, han intentado describir y desentrañar las características y componentes de la llamada “competencia comunicativa”. Además, a partir del desarrollo de la Pragmática lingüística, se comenzaron a considerar los elementos situacionales y culturales en los estudios lingüísticos.

D. Hymes fue quien formuló la primera definición de este concepto en los años 70 del siglo XX en sus estudios de sociolingüística y de etnografía de la comunicación en EEUU, en su trabajo *On Communicative Competence* (1972). Según este famoso sociolingüista y antropólogo estadounidense, la competencia comunicativa se relaciona

con saber “when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner” (Hymes, 1972, p. 277), es decir cuándo hablar, cuándo no, y sobre de qué hablar, con quién, cuándo, dónde y de qué manera. Sería pues la capacidad de crear enunciados correctos desde el punto de vista gramatical pero también **social**, teniendo en cuenta el contexto. Añade de esta forma la importancia del contexto al concepto de “competencia lingüística” que acuñó Noam Chomsky en los años 60. Según él, la competencia lingüística es un “sistema de reglas que, interiorizadas por el discente, conforman sus conocimientos verbales (expresión) y le permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos (comprensión)”, referido a saber utilizar las reglas gramaticales de la lengua (Chomsky, 1965, como se citó en Padilla Góngora, Martínez Cortés, Pérez Morón, Rodríguez Martín y Miras Martínez, 2008, p. 179).

Como es bien sabido, Chomsky no aborda el aprendizaje de las lenguas extranjeras, sino la adquisición de la lengua materna. Partiendo del cuestionamiento del modelo conductista (según el cual, el lenguaje es un comportamiento y, como tal, se adquiriría mediante el modelo estímulo-respuesta-repetición), Chomsky constata que la adquisición de la lengua es un proceso relativamente rápido y que el hablante no se limita únicamente a imitar y repetir enunciados, sino que es capaz de producir otros, que nunca ha oído, utilizando las reglas de funcionamiento adquiridas. Para desarrollar esta “competencia lingüística”, el ser humano estaría dotado de un dispositivo innato para la adquisición de lenguas que partiría de una “gramática universal” para, a través de la formulación y verificación de hipótesis, aprehender el funcionamiento de una lengua en particular.

La competencia lingüística no se refiere solo a la comprensión, sino también, por supuesto, a la expresión: el hablante es capaz de construir nuevos enunciados y de determinar si son apropiados o no en la lengua que utiliza. No todas las combinaciones de los elementos de la lengua son viables: hay enunciados agramaticales y también incoherencias semánticas o variantes fonéticas incomprensibles o ambiguas. La reflexión de Chomsky no toma en consideración, sin embargo, la importancia de los factores culturales para que un enunciado sea apropiado (válido) en una situación comunicativa. Y es porque su libro es de 1965, cuando la lingüística se limitaba aún al estudio de la lengua en el sentido saussureano, sin tomar en consideración los aspectos ligados a la situación de comunicación.

Hymes va más allá y reivindica la importancia de la cultura, concretamente de lo sociocultural, como parte fundamental de la comunicación. Es evidente que debemos conocer la gramática y el vocabulario de una lengua y también su estructura para poder comunicarnos, pero limitar el aprendizaje a esto nos puede llevar a errores que reducirían su efectividad. No sólo hay que conocer la lengua, también es necesario conocer el contexto, las reglas sociolingüísticas y socioculturales, para una comunicación exitosa, efectiva y completa, sin errores y con todos los matices de significado.

Hablar de contexto nos lleva inevitablemente a recalcar la importancia de la Pragmática en la comunicación. La Pragmática es la disciplina que estudia el uso del lenguaje en función de la relación que se establece entre el enunciado, el contexto y los interlocutores. De esta forma, tiene en cuenta factores que intervienen en la comunicación y que no son puramente lingüísticos, como el contexto situacional, la finalidad del discurso o el contexto referencial de los interlocutores. Una de las líneas más importantes es la iniciada por J. L. Austin, que desarrolla la teoría de los actos de habla, teoría que fue desarrollada y consolidada por J. Searle; y de H.P. Grice con su teoría del principio de cooperación. Sin detenernos a desarrollar estos principios, sobradamente conocidos, sí queremos destacar que hay aspectos de estos estudios que se deben considerar cuando se aprende una lengua extranjera. Por una parte, es importante saber emplear la fuerza ilocutiva (la intención comunicativa del acto ilocutivo). Por ejemplo, al decir “¿Me puedes pasar el agua?”, nuestra intención es hacer una petición cortés; sin embargo, si decimos “¡El agua!”, sería una orden. El alumnado debe, además, ser consciente de que hay actos de habla indirectos, donde el mensaje no indica directamente el propósito del hablante. Si retomamos el ejemplo anterior, la intención del hablante no es saber si su interlocutor es capaz de pasarle agua, sino que es una manera cortés de pedirle que realice la acción de pasarle el agua. Podemos relacionar esto con las implicaturas (concepto introducido por Grice en 1975), que indica que una información que el emisor dice es diferente a lo que con ella comunica, es decir que unas determinadas palabras pueden implicar un significado no dicho de manera explícita. Por ejemplo, en el mensaje “No me queda dinero para el autobús” está implícita la intención de que el interlocutor le preste dinero para poder tomar el bus o que le ofrezca llevarlo en coche. Estas implicaturas hacen que, en ocasiones, no se

respete el principio de cooperación conversacional, por el cual, para que haya una buena comunicación el emisor debe respetar una serie de máximas (cantidad, calidad, pertinencia y manera). Sin embargo, como indicábamos, estas máximas no siempre son respetadas. Por ejemplo, si un chico pregunta a una chica “¿Estudias o trabajas?” y ella responde “Tengo pareja” se estaría violando la máxima de pertinencia, puesto que no parece haber relación entre la pregunta y la respuesta. Sin embargo, la chica ha entendido la implicatura, es decir, que la intención de su interlocutor era ligar con ella y le da a entender que no quiere hablar con él. En el empleo de juegos de palabras, ironía, expresiones metafóricas, etc. también pueden darse implicaturas y romper máximas. Por ejemplo, si se dice algo obvio y nuestro interlocutor nos contesta diciendo “¡Qué lince!”, está rompiendo la máxima de calidad, ya que la contribución no es verdadera, pero ha utilizado esa expresión con la intención de ser irónico. Es importante también saber en qué momentos y con qué tipo de interlocutor es adecuado emplear la ironía, pues podemos ser considerados graciosos o maleducados según la situación. El tono empleado en el mensaje es también relevante, puesto que aquello que expresamos no se enunciará de la misma manera y no querrá decir lo mismo. Por ejemplo, al comunicar “Hace un tiempo espléndido” no lo haremos de la misma forma si queremos expresarlo de manera irónica un día en el que llueve mucho que cuando realmente hace un día soleado; o si decimos “Te juro que lo haré” puede ser una amenaza o una promesa según el tono que empleemos. En relación con el contexto, añadimos que el éxito de la comunicación se encuentra a veces en poder inferir las referencias a las que alude el interlocutor, que pueden ser además de carácter cultural. Por ejemplo, en la frase “J’adore la PACA”, si el interlocutor no entiende que se refiere a la región francesa de Provence-Alpes-Côtes-d’Azur, no podrá comprender el mensaje. En definitiva, los estudiantes de una lengua deben ser competentes socioculturalmente y también tener una competencia pragmática. Deben conocer el contexto de la sociedad en la que se comunican para poder saber qué es pertinente decir o no decir en un momento dado y poder comprender y expresarse adecuadamente en diferentes tipos de situaciones.

Hymes presenta cuatro dimensiones dentro de la competencia comunicativa: el grado en que un enunciado resulta formalmente posible (gramaticalidad), el grado en que resulta factible, el grado en que resulta apropiado y el grado en que se da en la

realidad. Podemos relacionar este grado de lo “apropiado” con la competencia sociocultural, incluyéndola como parte de la competencia lingüística.

Si Hymes estableció cuatro dimensiones en la competencia comunicativa, para Sophie Moirand (1982), ésta tiene cuatro componentes:

- **une composante linguistique**, c’est-à-dire la connaissance et l’appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;

- **une composante discursive**, c’est-à-dire la connaissance et l’appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;

- **une composante référentielle**, c’est-à-dire la connaissance des domaines d’expérience et des objets du monde et de leurs relations ;

- **une composante socioculturelle**, c’est-à-dire la connaissance et l’appropriation des règles sociales et des normes d’interactions, la connaissance de l’histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. (Moirand, 1982, p. 20)

Vemos una vez más que el componente sociocultural se considera parte de la competencia comunicativa. Es fundamental no sólo saber cómo construir enunciados, sino saber si son socialmente adecuados, qué reglas emplear en las interacciones y las relaciones sociales. S. Moirand va un paso más allá: además de esto, también ve necesario el conocimiento de la **historia cultural**, que sitúa dentro de ese componente sociocultural. Por otra parte, incluye la “composante référentielle”, que se refiere al conocimiento del mundo. Estamos de acuerdo con Moirand en la existencia de dos vertientes culturales (que denominamos conocimiento sociocultural y conocimiento del mundo), aunque las situamos dentro de una única competencia, la competencia cultural. Ésta, a su vez, es parte de la competencia comunicativa junto con la competencia lingüística. Además, consideramos la historia como parte del conocimiento del mundo y no como conocimiento sociocultural.

M. Canale no habla de componentes, como lo hacía Moirand, sino de competencias. Canale & Swain (1980) proponen que la competencia comunicativa está

formada por tres y posteriormente cuatro (Canale, 1983) competencias relacionadas entre sí: la competencia lingüística, la competencia **sociolingüística**, la competencia discursiva y la competencia estratégica. La competencia sociolingüística abarca las normas **socioculturales**, por lo que su objetivo sería el de crear y comprender enunciados “de forma apropiada en distintos contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como el estatus de los participantes, el propósito de la interacción y las normas o convenciones de la interacción” (Canale, 1983, p. 7).

El término “competencia” utilizado por Canale nos parece más adecuado que el de “componente”. El término está utilizado en la línea marcada por Chomsky, que opone la competencia (capacidad para hacer) a la performance (realización efectiva y concreta), superando así la dicotomía *Langue/Parole* descrita por Saussure. Los estudiantes deben tener esta capacidad, ser competentes para comunicarse y para ello deben serlo también en el ámbito cultural. Además, evidenciamos una relación de igualdad entre lo lingüístico y lo cultural, en el sentido en el que ambos tienen la categoría de “competencia”. Consideramos que para lograr una comunicación completa y con todos sus matices se debe ser competente tanto en la lengua como en la cultura.

El término “competencia” es empleado además en las leyes educativas, tanto en la actual (LOMLOE) como en la anterior (LOMCE). Mientras que en la LOMCE se indica que el alumnado debe adquirir siete competencias clave a lo largo de cada curso escolar, en la LOMLOE se proponen ocho competencias clave. En ambas leyes aparece que una de ellas es la Competencia en Comunicación Lingüística y otra la Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales. El término “adquirir” referido a las competencias no ha de ser entendido como “ganar, conseguir”, sino como “desarrollar”, a lo largo de un proceso gradual, esas habilidades. “Desarrollar” en el sentido de progresar en la conciencia y el saber hacer de las mismas. Este proceso gradual implica que puede haber diferentes niveles de dominio de cada competencia. En el capítulo 1.3.2., sobre la enseñanza de la competencia cultural en Andalucía, nos detendremos más en ella.

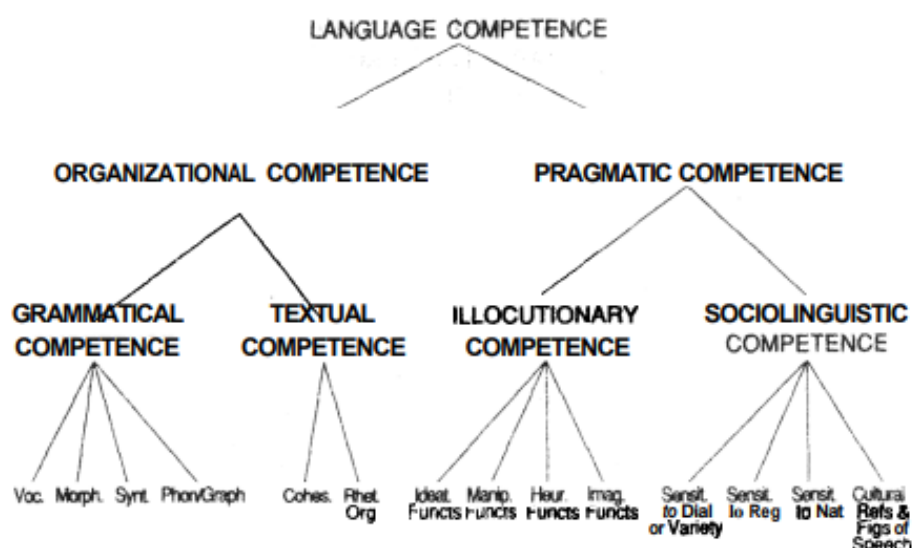
Como indicamos anteriormente, entre las competencias que propone Canale para describir la competencia comunicativa se sitúa la competencia sociolingüística, que abarca las normas socioculturales. Sin embargo, no estamos de acuerdo en la

integración de lo sociocultural en lo sociolingüístico. Pese a estar relacionados, consideramos que son diferentes y que tienen a ser confundidos y empleados como sinónimos. En el próximo capítulo definiremos los diferentes aspectos relacionados con la cultura y desarrollaremos más ampliamente esta cuestión. Lo cierto es que la necesidad de conocer las normas sociales con el objetivo de poder comunicarse adecuadamente se hace cada vez más evidente para los diferentes autores.

Canale no es el único que señala la importancia de conocer las convenciones y el contexto social a la hora de interactuar. J. Van Ek (1986) adapta el modelo de la competencia comunicativa a la fijación de objetivos para la enseñanza de lenguas y añade a las competencias de Canale **la competencia sociocultural y la competencia social**, elevando así a competencias las “normas” que Canale incluía en la sociolingüística. Además, Van Ek añade la importancia de tener un cierto conocimiento en temas geográficos, históricos, económicos, sociológicos, religiosos o culturales, que son los elementos referenciales a los que se refería Moirand. La cultura se abre poco a poco paso y se evidencia su importancia en el aprendizaje de idiomas. No basta con saber construir enunciados, es vital saber cómo y cuándo utilizarlos y tener un bagaje cultural que nos permita ser competentes y poder llevar a cabo una comunicación exitosa.

L. Bachman (1990) presenta los componentes de la competencia comunicativa. Dentro de la competencia lingüística sitúa la competencia organizativa y la pragmática. Es dentro de esta última donde encontramos **la competencia sociolingüística**, formada por el registro y el dialecto, las **referencias culturales y figuras retóricas** y por último la naturalidad. Por una parte, es un modelo muy completo y valoramos además la inclusión de la competencia sociolingüística como parte de la competencia comunicativa. Sin embargo, hay varios aspectos que no compartimos con este modelo en cuanto a la cultura se refiere. En primer lugar, situar la parte cultural - que incluye dentro de la que denomina competencia sociolingüística - como una parte de la competencia pragmática, que a su vez es parte de la competencia lingüística. Evidentemente y como hemos visto anteriormente, la pragmática tiene relación con la cultura y también con la sociolingüística, pero al igual que la tiene con la competencia lingüística. Por ello, creemos que no debería situarse la parte cultural dentro de la pragmática, sino como una competencia aparte, relacionada con las anteriores pero no

dependiente de ellas. En segundo lugar, al hablar de “referencias culturales”, encontramos que, de nuevo, se asimila la sociolingüística a aspectos socioculturales o de conocimiento del mundo, cuando son diferentes. Las referencias culturales no deberían situarse dentro de la competencia sociolingüística, sino que la cultura debería contar como una competencia propia, situada a la misma altura de la competencia lingüística y no integrada en ella. Finalmente, y pese a valorar la mención a la cultura, consideramos que este modelo no concede la importancia que merece ni al conocimiento del mundo ni al conocimiento sociocultural, al recogerlos como un pequeño apartado de “referencias culturales” dentro de una serie de competencias.



Esquema que describe la competencia lingüística (Bachman, 1990:87)

Según M. Abdallah-Preteuille et L. Porcher **comunicar** es “entrer en relation avec l’Autre, l’ailleurs, le différent, c’est instaurer un mouvement à double polarité, un dialogue au sens technique du terme” (2001, p. 5). Al comunicarnos con los demás, entramos inevitablemente en contacto con su mundo, su cultura, que puede ser diferente a la nuestra. No podemos obviar esto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la comunicación no sólo entra en juego la lengua, también lo hace la cultura. También de esta forma lo plantea el Diccionario de términos clave de ELE, que define la competencia comunicativa como

la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico,

fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), (2002), obra de innegable importancia, será nuestro referente principal, puesto que sobre él se basan actualmente las enseñanzas de lenguas. Sin embargo, comienza directamente declarándose así, como un referente para las “lenguas”. ¿Y la cultura? En él se distingue entre *competencias comunicativas de la lengua* (competencias lingüísticas, **sociolingüísticas** y pragmáticas) y *competencias generales del individuo*:

- **el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, conciencia intercultural)**³

- el saber hacer (las destrezas y las habilidades)

- el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...);

- el saber aprender.

En esta obra la cultura es una de las “competencias generales del individuo”, se presenta como algo importante y fundamental. Sin embargo, no se considera una competencia comunicativa de la lengua. Estimamos que la competencia cultural debería tratarse como parte de la competencia comunicativa, puesto que para que la comunicación sea completa en todos sus matices, además de para evitar malentendidos culturales, será necesario ser competente culturalmente.

Por otra parte, no dispone esta obra de ningún descriptor cultural, como sí ocurre con las competencias lingüísticas para los diferentes niveles. A lo largo de las páginas del MCERL no faltan referencias a la cultura, a la que parece que se le quiere otorgar un lugar relevante. Sin embargo, ésta queda finalmente en una posición muy desigual con respecto a la lengua, a la que se presta mucha más atención. En el próximo apartado, donde analizaremos las diferentes concepciones de la cultura, dedicaremos un subapartado completo (1.2.2.) a los diferentes aspectos y términos concretos que ofrece el Marco en cuanto a los que a la cultura se refiere. El MCERL propone además una

³ El subrayado es nuestro.

perspectiva accional, es decir, considera a los usuarios de la lengua como actores sociales que tienen que realizar tareas que no tienen por qué ser únicamente lingüísticas, en unas circunstancias y un entorno dado. Por ese motivo, propone que en el aula se realicen tareas que tengan relación con la vida real y que incluyan interacciones con otros miembros y así preparar al alumnado para situaciones con las que se pudieran encontrar en la sociedad meta. Entendemos pues que conocer el contexto cultural y sociocultural de la lengua meta ayudará a realizar con éxito dichas tareas.

Diferentes componentes y competencias, diferentes visiones complementarias, pero queda clara la evidencia de que lo cultural /sociocultural/ sociolingüístico es inherente a la comunicación. Hay un componente cultural innegable en la comunicación, que debe ser tenido en cuenta en la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Por consiguiente, estimamos que la competencia comunicativa está compuesta de dos competencias principales: la competencia lingüística y la competencia cultural. Ambas son necesarias para lograr una comunicación completa, por lo tanto, ambas deben ser tratadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera desde el inicio del aprendizaje de la misma. Será preciso por tanto establecer objetivos, contenidos, propuestas didácticas y sistemas de evaluación para la enseñanza de esta competencia cultural, al igual que ya se hace de manera habitual con la competencia lingüística. Para ello consideramos que, en primer lugar, hay que analizar y establecer qué es la cultura y qué competencias forman parte de la competencia cultural. A este fin dedicaremos el siguiente apartado.

1.2. La competencia cultural, sociocultural, intercultural y sociolingüística.

Toutes les cultures font partie du patrimoine commun de l'humanité. L'identité culturelle d'un peuple se renouvelle et s'enrichit au contact des traditions et des valeurs des autres peuples. La culture est dialogue, échange d'idées et d'expériences, appréciation d'autres valeurs et traditions ; dans l'isolement, elle s'épuise et meurt. (Déclaration du Mexique sur les politiques culturelles, Conférence Mondiale sur les politiques culturelles de l'UNESCO : rapport final. Mexico, 1982, p. 40)

Como hemos visto en el capítulo anterior, la cultura forma parte ineludible de la competencia comunicativa y ha sido denominada y considerada de manera diferente según los autores y la época. Se manifiesta pues la dificultad de tratar el concepto, dada la diversidad de matices y de significados que se le atribuyen. En este apartado intentaremos definir los conceptos de competencia cultural, sociocultural, intercultural y sociolingüística centrándonos en lo que a la enseñanza de lenguas se refiere. Presentaremos por una parte qué es la cultura para diferentes autores y por otra cómo se define en el MCERL, obra en la que nos centraremos principalmente en nuestro trabajo, debido a su innegable importancia para la enseñanza-aprendizaje de lenguas-culturas hoy en día. Posteriormente, trataremos un volumen complementario al MCERL publicado en 2018 en su versión francesa (*Volume Complémentaire avec de Nouveaux Descripteurs*), por el interés que tiene para nuestro trabajo, ya que nos centramos en la enseñanza de la lengua y cultura francesa. Finalizaremos extrayendo conclusiones sobre la competencia cultural que nos servirán para el tratamiento de la misma en nuestra propuesta.

1.2.1. Concepciones de la cultura

En este apartado expondremos las definiciones de cultura según diferentes fuentes, para intentar obtener un espectro amplio para determinar en qué consiste.

Si atendemos al *Diccionario de la Real Academia Española*, la cultura es definida como “conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico” y también como “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”

El *Dictionnaire de l'Académie* presenta la cultura en tres bloques:

- I. À propos des productions naturelles.
- II. À propos du développement de l'esprit et du corps.
- III. À propos des productions de l'esprit et des valeurs qui les accompagnent.

En el ámbito que nos ocupa, nos interesamos por el bloque II y el III:

II. À propos du développement de l'esprit et du corps.

1. Effort personnel et méthodique par lequel une personne tend à accroître ses connaissances et à donner leur meilleur emploi à ses facultés. *S'adonner, se consacrer à la culture de son intelligence, de son goût. Développer par la culture ses dons naturels. La mémoire est à la base de toute culture.*

2. Ensemble des connaissances qu'on a acquises dans un ou plusieurs domaines. *Posséder une bonne culture littéraire, philosophique, scientifique, technologique, artistique, musicale, cinématographique, etc. Culture générale, ensemble de connaissances fondamentales s'étendant sur des domaines variés, histoire, littérature, philosophie, arts, droit, sciences, techniques, etc., et permettant à la fois les associations d'idées et l'exercice du jugement. C'est un homme d'une vaste culture. Un homme sans culture. Il a une solide culture classique, fondée principalement sur les littératures du passé, ce qu'on appelait naguère les humanités. Une culture encyclopédique, étendue et variée. Une culture livresque, telle qu'on l'a acquise par les lectures, mais sans expérience personnelle ni adaptation aux*

réalités. *Une culture d'autodidacte*, que l'on s'est faite soi-même, sans être dirigé par des maîtres.

3. Par analogie. *Culture physique*, ensemble d'exercices visant au développement harmonieux du corps. *Professeur de culture physique. Salle de culture physique.*

En este bloque se presenta la cultura como un desarrollo personal y metódico (definición 1), aunque lo que más nos interesa se encuentra en la segunda definición, cuando se presenta la cultura como un conjunto de conocimientos adquiridos sobre uno o varios ámbitos. Esta perspectiva nos permitirá ponerlo en relación, más adelante, con los conceptos de “conocimiento del mundo” (MCERL, 2002) y de “Cultura con mayúsculas” (Miquel y Sans, 1992, 2004).

III. À propos des productions de l'esprit et des valeurs qui les accompagnent.

1. Ensemble des acquis littéraires, artistiques, artisanaux, techniques, scientifiques, des mœurs, des lois, des institutions, des coutumes, des traditions, des modes de pensée et de vie, des comportements et usages de toute nature, des rites, des mythes et des croyances qui constituent le patrimoine collectif et la personnalité d'un pays, d'un peuple ou d'un groupe de peuples, d'une nation. La pluralité des cultures humaines. La culture chinoise. La culture gréco-latine. La culture française, germanique, anglo-saxonne. Cultures régionales. Les cultures précolombiennes. La culture bantoue. La culture occidentale, orientale, africaine. Une culture disparue. Une culture qui ne cesse de s'enrichir. Le problème de la coexistence des cultures.

2. Ensemble des valeurs, des références intellectuelles et artistiques communes à un groupe donné; état de civilisation d'un groupe humain. Culture populaire. Culture de masse. Permettre l'accès de tous les citoyens à la culture. Spécialement. Ministère de la Culture (ou préférablement Ministère des Affaires culturelles), qui a pour attributions d'assurer la conservation et l'exploitation du patrimoine, d'organiser les enseignements artistiques et de favoriser la création et la diffusion des productions de l'art. Maison de la culture, établissement public ayant pour mission de permettre l'accès du plus grand nombre à la culture et de favoriser la création littéraire et artistique.

En este bloque III, vemos otra cara de la cultura, más relacionada con la sociedad, sus valores, ritos, costumbres, etc., que pueden compartir miembros de una misma nación o incluso aquello que comparte un grupo particular. Esta definición nos lleva a asociarla con el conocimiento sociocultural del MCERL, y también con los

conceptos de Miquel y Sans de “cultura con minúsculas” (definición 1) y de “kultura con k” (definición 2), que veremos detenidamente más adelante.

El diccionario francés **Larousse** define la cultura como:

- Enrichissement de l'esprit par des exercices intellectuels.
- Connaissances dans un domaine particulier : Elle a une vaste culture médicale.
- 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 : La culture occidentale.
- 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 : Culture bourgeoise, ouvrière.
- Ensemble de traditions technologiques et artistiques caractérisant tel ou tel stade de la préhistoire.

Este diccionario nos muestra diferentes facetas del término: la cultura enriquece el espíritu, puede ser sobre un ámbito particular, son manifestaciones materiales e ideológicas que caracterizan además a un grupo étnico, nación, civilización... Nos muestra además los signos particulares del estatus social al que pertenece un individuo y finalmente se refiere además a las tradiciones tecnológicas y artísticas que caracterizan un momento de la Prehistoria. Además del hecho de enriquecernos personalmente, nos llaman especialmente la atención dos aspectos: la caracterización de un grupo, por su comportamiento o ideología, y la pertenencia a un estatus social. ¿Qué características se deben conocer para poder reconocer esos grupos sociales y poder comunicarnos de manera exitosa con ellos? ¿Tenemos que adaptarnos a esa concepción del mundo? ¿Es necesario un proceso de aculturación para una correcta comunicación? **Goodenough** (1957) incide en que “la cultura de una sociedad consiste en todo lo que uno debe conocer o creer a fin de obrar de una manera aceptable para sus miembros, cualquier papel que ellos acepten para sí mismos.” (como se citó en Duranti, 2000, p.52). No consiste sólo en comprender, sino también en actuar de forma correcta en una determinada sociedad. Para un estudiante de lengua y cultura extranjera, quizás el término “creer” sea demasiado: podemos conocer la manera

de actuar de una sociedad y no necesariamente actuar como ella en todo, ni creer en sus mismos valores. De hecho, no todos los miembros de una sociedad tienen idénticas creencias y no por ello eso implica una diferencia cultural sustancial. Pero sí consideramos que es necesario comprender y respetar su manera de pensar, de concebir el mundo, de actuar, de relacionarse y su forma de comunicarse para poder interactuar con “el otro” de manera adecuada y evitando los malentendidos. ¿Qué debemos, pues, aprender y comprender para así desenvolvernos mejor en lengua extranjera de una forma socialmente adecuada? ¿Para ser competentes (socio)culturalmente?

Si, desde una perspectiva comunicativa, queremos que el estudiante sea competente, es decir, que no tenga sólo conocimientos sobre, sino que estos conocimientos le sirvan para actuar en la sociedad o con los individuos que hacen uso de la lengua-meta, la necesidad de abordar la competencia cultural como una parte indisociable de la competencia comunicativa es incuestionable. (Miquel y Sans, 2004:4)

Lourdes Miquel y Neus Sans (1992, 2004), plantean una división de lo que denominan “componente cultural” en tres: la “Cultura con mayúsculas”, la “cultura con minúsculas” y “kultura con k”.

- La “Cultura con mayúsculas” corresponde a la noción tradicional de cultura enciclopédica, de formación académica, que podríamos también denominar como “cultura culta”, una cultura general que abarcaría el saber geográfico, literario, histórico, artístico, musical, científico y técnico. Sería lo que tradicionalmente en Francia se denomina como “civilisation”. Es interesante conocer esta “Cultura” para poder comprender referencias a personajes, a hechos históricos, lugares, etc., conocidos por todos y facilitar así la comunicación. Es el concepto de cultura a la que se hace referencia en el bloque II.2 del *Dictionnaire de l'Académie*. Por ejemplo, durante el curso 2019/20, debido a la situación de alerta sanitaria por la pandemia de COVID-19, las escuelas se vieron obligadas a cerrar y las clases tuvieron lugar de forma telemática. La imagen de la derecha, con el ordenador imitando al célebre cuadro de René Magritte, circuló mucho en las redes. De no conocer esta obra, no entenderíamos la referencia cultural. Veríamos un ordenador, una frase que indica que esto no es una escuela,

entenderíamos el significado de la denuncia de la imagen y el texto, pero no comprenderíamos el guiño cultural.⁴



A la izquierda, cuadro de R. Magritte, *Ceci n'est pas une pipe* (“La trahison des images”, 1928-1929). A la derecha, imagen inspirada en él y en referencia a la situación de la escuela a distancia como consecuencia del virus.

Otro ejemplo es que, si en una conversación, alguien dice “*Paris vaut bien une messe*”, puede que su interlocutor no comprenda por qué habla de repente de París y de una misa. Si conociera el hecho histórico al que se refiere, comprendería que esa persona cree que debe sacrificar algo que le importa o hacer algo que no le gusta para conseguir algo más valioso o importante. La historia atribuye esta frase a Henri IV, que se convirtió del protestantismo al catolicismo para poder llegar a ser rey de Francia.

Consideramos pues que es necesario que el alumno adquiriera unos conocimientos culturales que le faciliten la comunicación en diferentes situaciones y al mismo tiempo le permitan enriquecerse personalmente.

- La “cultura con minúsculas” (“a secas” o “esencial”) comprende “todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura [...] abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido” (Miquel y Sans, 2004, p. 5). En este término se incluirían los conocimientos, hábitos y actitudes compartidos por la misma sociedad. Es lo que podríamos denominar como “competencia sociocultural”, y a lo que hace referencia la acepción III.1 del *Dictionnaire de l’Académie*. Según Miquel y Sans “el conocimiento

⁴ Si decodificamos la comparación, el resultado no tiene mucho sentido: en realidad, el mensaje del cuadro de Magritte (la imagen no es el objeto, sino su representación visual) tiene poco que ver con el que transmite la segunda imagen (el ordenador no puede sustituir a la escuela).

operativo que los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, para ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas”. (2004, p. 5). Sería pues fundamental su dominio para poder comunicar y desenvolverse con éxito en una sociedad y evitar posibles efectos negativos de la infracción del código. Entre otros: conocer los horarios de las comidas (si quedamos por ejemplo para almorzar con alguien en Francia, en principio esa persona cuenta con nosotros sobre las 12h-13h y sin embargo si creemos que el horario de comida es como en España, nos presentamos sobre las 14h-15h de la tarde, por ejemplo); saber de qué forma es adecuado vestir si nos invitan a una boda, cómo saludar a un desconocido adecuadamente para que no piense que nos tomamos demasiadas confianzas o que, al contrario, somos muy secos, si es oportuno llevar algo si nos invitan a cenar a casa de alguien y qué es apropiado...

- La “kultura con k” abarca los usos y costumbres que se diferencian del estándar cultural y que se utilizan en contextos concretos y no son compartidos por todos los hablantes. Es el concepto de cultura al que se hace referencia en la acepción III.2 del *Dictionnaire de l'Académie*. Sería, por ejemplo, el caso de las costumbres, creencias, maneras de relacionarse, etc. dentro de una tribu urbana concreta, dentro de un grupo con miembros de una edad parecida, etc. Consideramos que sí sería interesante conocer esta “kultura”, sobre todo en la medida en que afecte al estudiante. Está claro que éste podría comunicarse en un francés estándar, pero si está con un grupo de jóvenes francófonos que utilizan un registro familiar, podrá perderse parte de la comunicación, especialmente en la comprensión. No comprenderá por ejemplo si alguien le dice “*Mon frangin a une bagnole mais sa meuf la déteste*”, aunque si es él quien dice “*Mon frère a une voiture mais sa femme la déteste*”, su interlocutor lo comprenderá. La sociolingüística también debe ser tenida en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y ser introducida progresivamente, haciendo al alumno consciente de qué registro emplear en según qué ocasión. La “kultura” no se reduce únicamente al registro sino a todo aquello que es propio de un grupo social en concreto, por lo que consideramos que sería primordial que un estudiante adquiriera la cultura con mayúsculas y con minúsculas de manera prioritaria, ya que le hará accesible a la mayoría de la población, pues es algo compartido por toda la sociedad, y que la kultura no se dejara de lado, sino que fuese introducida conforme a

los intereses y necesidades del alumnado. Si se trata de un grupo de jóvenes, como es el caso de nuestros estudiantes de la E.S.O., Bachillerato y primeros cursos de Universidad, sí sería interesante que se adentraran en el mundo de los jóvenes francófonos progresivamente, pero teniendo como prioridad conocer la cultura general de los países francófonos y su manera de vivir y de relacionarse.

Esta división planteada por Miquel y Sans nos resulta muy interesante y clara, aunque en lugar del término “componente cultural” consideramos que en realidad son tres componentes de la competencia cultural. Incluso podríamos insertar esta “kultura” dentro de la cultura con minúsculas o componente sociocultural, especificando que es de un grupo social particular, y dejar la división de la competencia cultural en dos grandes grupos: conocimiento del mundo, en relación con la Cultura con mayúsculas (esta nomenclatura la tomamos el MCERL, que veremos más adelante) y la competencia sociocultural, que para nosotros abarca la cultura con minúsculas más la kultura). Distinguimos así estas partes diferenciadas y complementarias de la cultura, a las que habría que añadirle la competencia intercultural.

Fue **L. Porcher** quien introdujo el concepto de interculturalismo en FLE en 1976, relativo a la escolarización de niños migrantes en Francia. En una entrevista realizada por S. Langevin (2018) a F. Barthélémy y D. Groux sobre su libro, *Quarante ans d’interculturel en France, hommage à Louis Porcher*, los coordinadores de esta obra apuntan que, a pesar de este nuevo contexto migratorio en Europa, los especialistas en Didáctica - salvo casos como el de Porcher - dejaron de lado esta dimensión intercultural. En 1981, Porcher introdujo el concepto de interculturalismo en el Consejo de Europa en su obra *L’éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe: l’interculturalisme et la formation des enseignants*, así como la pedagogía intercultural: *Pour une pédagogie interculturelle*. Según P. Normand,

Il s’agissait pour lui d’insérer – plutôt que d’intégrer – les enfants de travailleurs migrants confrontés à “une brisure plutôt qu’une plénitude” et à “des manières d’enseigner” - on dirait aujourd’hui à des cultures éducatives différentes – dans les systèmes scolaires européens. (2013, p. 76)

En cuanto a la competencia cultural, L. Porcher (1988) la define como:

la capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, la capacité d'un étranger d'anticiper dans une situation donnée ce qui va se passer, c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation. (1988, p. 92)

Conocer la cultura del otro también nos da las herramientas necesarias para anticiparnos a una situación y adecuar nuestro comportamiento a su esquema cultural para poder tener una relación adecuada con él. Lo importante es que ese “saber” cultural nos ayude a “saber hacer”, a actuar e interactuar siendo conscientes de que la manera de relacionarse en culturas diferentes no tiene por qué ser la misma. Las reglas del juego cambian y hay que conocerlas si queremos participar.

Sin embargo, la cultura no son unas simples reglas cerradas, no significa que todos los integrantes de una sociedad se comporten de la misma manera. Esto quizás cause dificultad a la hora de enseñar una cultura: ¿qué debemos enseñar entonces? En el apartado 1.3.3 nos detendremos más en esta cuestión. El profesor **F. Dervin** (2004) resume la visión de los principales investigadores franceses sobre la interculturalidad (**Abadallah-Preteille, Zarate, Porcher**, entre otros), de esta forma:

L'utilité d'une approche interculturelle (...) est que la rencontre avec l'autre ne consiste plus à le réduire à son appartenance culturelle (entendre nationale “elle est française... alors, c'est normal qu'elle réagisse de cette façon”) par une sorte de déterminisme culturel mais, de discerner toute rencontre, qu'elle soit intra- ou inter-, comme une rencontre de l'hétérogénéité. Il ne s'agit plus de connaître l'autre mais de le RE-connaître dans sa diversité. (2004, p. 2)

No basta con conocer la cultura del otro, no podemos presuponer un cierto comportamiento únicamente por tener una cierta cultura, no podemos reducir la cultura a estereotipos o prejuicios. Debemos enfocar la diversidad desde una perspectiva más abierta a la pluralidad de expresiones. Creemos que este reconocimiento del otro, este acercamiento, es posible a través del conocimiento del mundo y la competencia sociocultural, de forma que, mientras más conozcamos sobre el otro (su historia, su manera de ver la vida, sus costumbres...), más podremos comprender su alteridad y

respetar la diversidad, y por supuesto, entrando en contacto directo con personas de otras lenguas-culturas.

Hay otros autores que tienen una perspectiva diferente. **C. Puren** (2013) establece que la competencia cultural tiene varios componentes: transcultural, meta-cultural, intercultural, pluricultural y co-cultural. Este análisis no sólo se adentra en diseccionar dicha competencia, sino que también propone actividades, tanto lingüísticas como culturales, de referencia. A continuación se muestra el cuadro que resume este análisis de los elementos de competencia cultural, junto con las notas que aparecen en el cuadro.

Christian PUREN, « La compétence culturelle et ses composantes »

COMPOSANTES	DÉFINITIONS	DOMAINE PRIVILÉGIÉ	ACTIVITÉS DE RÉFÉRENCE	
			langagières	culturelles
1. trans-culturelle	Capacité à retrouver, dans les grands textes classiques, sous la diversité des manifestations culturelles, le « fonds commun d'humanité » (E. Durkheim), celui qui sous-tend tout l' « humanisme classique » ou encore, actuellement, la « Philosophie des Droits de l'Homme », capacité à reconnaître son semblable dans tout être humain	valeurs (universelles)	traduire	reconnaître
2. méta-culturelle	Capacité à mobiliser les connaissances culturelles acquises et extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos/à partir de documents authentiques représentatifs de la culture étrangère, consultés en classe ou chez soi.	connaissances	parler sur (commenter)	repérer, analyser, interpréter, extrapoler, réagir, juger, comparer, transposer ⁷
3. inter-culturelle	Capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques, en particulier en repérant les incompréhensions causées par ses représentations préalables de la culture de l'autre, et les mécompréhensions causées par les interprétations faites sur la base de son propre référentiel culturel	représentations	parler avec (communiquer)	rencontrer, découvrir ⁸
4. pluri-culturelle	Capacité à gérer culturellement le vivre ensemble dans une société multiculturelle	attitudes et comportements	activités de médiation ⁹	co-habiter
5. co-culturelle	Capacité à adopter et/ou créer une culture d'action commune avec des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun.	conceptions ¹⁰		co-agir

7 Ces activités correspondent aux différentes tâches auxquelles on entraîne les apprenants dans "l'explication de textes à la française", qui est resté jusqu'il y a très peu de temps le modèle de l'épreuve de langue au baccalauréat français. Cf. "Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles", chap. 2.2, "Modèle d'analyse par tâches", pp. 7-18. En ligne : www.christianpuren.com/mesttravaux-liste-et-liens/2012j/. 8 L'approche interculturelle, qui vise la composante interculturelle de la compétence culturelle, est historiquement liée à l'approche

communicative, qui vise la communication langagière. 9 Les activités de médiation, dont on trouve une liste d'exemples dans le CECRL p. 71 – où elles sont mal classées parmi les activités de communication (4.4 Activités de communication langagière et stratégies, pp. 48 sqq.; 4.4.4 Activités de médiation et stratégies, pp. 71-72) – sont les activités langagières spécifiquement exigées par la vie et le travail en milieu multilingue. La médiation a la particularité de se produire aussi bien en langue qu'en culture – la compétence stratégique d'un citoyen dans une société multilingue et multiculturelle est la capacité à agir comme médiateur langagier et médiateur culturel), comme c'était d'ailleurs le cas pour l'interaction de l'approche communicative (les phénomènes d'interculturalité sont les produits d'une interaction culturelle). 10 La composante co-culturelle est la composante culturelle spécifiquement visée par la perspective actionnelle. La conception est à cette perspective actionnelle ce que les représentations étaient à l'approche communicative-interculturelle. Sur ce concept de "conception" (de l'action), cf. mon document "Composantes sémantiques du concept de 'conception' [de l'action] ". En ligne : <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/045/>.

Estos componentes de la competencia cultural que nos plantea Puren nos resultan muy interesantes. Sin embargo, no coincidimos en el uso del término "componente", estamos convencidos de que "competencia" es más adecuado, puesto que define cada una de ellas como "capacidad", el ser capaz de hacer algo en relación con la cultura en este caso. Si buscamos ambos términos en el Diccionario de la Real Academia Española, encontramos cómo la definición de componente es: "Que compone o entra en la composición de un todo", mientras que una de las acepciones de competencia es: "Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado." Si observamos el cuadro propuesto por Puren, comprobamos que cada uno de sus "componentes" son competencias desde el instante en que las define como "capacidad". Propone así diferentes capacidades (o competencias) que deben tener los alumnos para ser competentes trans-culturalmente, meta-culturalmente, etc. En todo caso, consideramos que podríamos denominarlas como "subcompetencias" específicas de la competencia cultural. De esta forma recogeríamos que forman parte de una competencia mayor (la competencia cultural, que las abarcaría todas) pero sin perder de vista que no son un elemento de ella sino que cada una indica una aptitud o habilidad propia.

Dejando a un lado la cuestión terminológica, pasaremos a analizar los diferentes "componentes" que propone Puren y su interés o no para nuestro trabajo.

Por una parte, el componente **trans-cultural**: el encontrar esos temas comunes en las diferentes manifestaciones culturales puede hacer que veamos al otro como un igual, al que le interesa la amistad, el amor, la bondad, etc., igual que a nosotros. Ver que, a pesar de las diferencias, somos seres humanos, que merecemos un trato de respeto e igualdad. Por este motivo, consideramos que este componente estaría relacionado con la competencia intercultural y las actividades que propone ayudarían a sentir al otro como igual, iniciando un acercamiento a través de una identidad compartida pese a las diferencias culturales. Sin embargo, trabajar con los grandes textos clásicos de diferentes culturas puede resultar en ocasiones poco atractivo para un alumnado joven e inicial, por lo que propondremos la búsqueda de estos valores universales y de similitudes entre las culturas, pero no necesariamente en ese tipo de textos: podemos trabajar con canciones, pequeños poemas, documentos de publicidad...y no tiene por qué ser a través de la traducción, sino mediante actividades de comprensión y expresión oral y escrita.

El componente **meta-cultural** nos parece sin duda uno de los más interesantes y quizás el más relacionado con nuestra experiencia práctica. Los alumnos van progresivamente adquiriendo conocimientos, descubriendo nuevos aspectos culturales, relacionándolos entre sí, reflexionando acerca de ellos. Todo esto a través de documentos auténticos, que serán los que propongamos en mayor medida en nuestro proyecto, debido al innegable interés cultural que encierran y al ser un contacto directo con la cultura meta. Sin embargo, no lo vemos como un componente en sí mismo, sino como una forma de desarrollar la competencia cultural mediante la realización de este tipo de actividades que propone. Puren habla de capacidad para realizar esta movilización de conocimientos culturales para ir adquiriendo nuevos conocimientos, por lo que nos reafirmamos en la idea de que se debería entonces denominar como subcompetencia (en este caso meta-cultural) de la competencia cultural.

En cuanto al componente **intercultural**, hemos de reconocer que estamos de acuerdo en cierta forma con la visión de Puren: el hablante debe ser capaz de gestionar fenómenos de contacto entre culturas distintas, darse cuenta de malentendidos ocasionados por incomprensiones culturales... Además de esto, añadiríamos que este reconocimiento no tiene por qué producirse únicamente a través de actividades de hablar con el otro o encontrar al otro. También puede haber reflexiones interculturales a

partir de, por ejemplo, la lectura de textos o de situaciones presentadas en documentos audiovisuales, estableciendo similitudes y diferencias entre la cultura meta y la cultura de origen, etc. Evidentemente las actividades son muy diferentes y creemos que hay grados de adquisición diferentes de la competencia intercultural. Por ende, propondremos una rúbrica de evaluación de las diferentes competencias relacionadas con la cultura, entre las que está la competencia intercultural.

En cuanto al componente **pluricultural** y **co-cultural**, a nuestro modo de ver, son parte de la competencia intercultural, en grados diferentes como hemos explicado anteriormente. La diferencia sería que el componente pluricultural supone varias competencias interculturales, mientras que el co-cultural implica la creación de un espacio cultural nuevo y compartido, por lo que se distingue de la intercultural al no alterar los dos espacios distintos preexistentes. Pese a estas diferencias, vemos en el seno de las tres la necesidad/voluntad de comunicar/actuar con el otro a pesar de las diferencias culturales, ya sean estas diferencias con una cultura, con varias culturas, o creando un espacio nuevo de diálogo. De esta forma, para mediar entre personas de diferentes culturas o convivir o actuar con éxito con alguien de una cultura diferente deberíamos tener cierto grado de competencia intercultural.

Para concluir, de esta visión de la competencia cultural de Puren, más que los componentes de la competencia cultural, nos interesan las actividades de referencia lingüísticas y culturales que presenta en su trabajo. En este sentido, mantenemos nuestra visión de la competencia cultural como compuesta de conocimiento del mundo, competencia sociocultural y competencia intercultural (esta última coincide con uno de los elementos que propone Puren y compartimos su visión con los matices que hemos especificado), pero sí tendremos en cuenta de cierta forma el tipo de actividades lingüístico-culturales que propone, aunque modificando los aspectos que ya hemos comentado.

Àngels Oliveras, en su obra *Hacia la competencia cultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. (2000), nos presenta entre otros, diferentes enfoques que existen actualmente en el aprendizaje de la competencia intercultural. Según el enfoque de las destrezas sociales [*The Social Skills*

Approach], la competencia intercultural consiste en ser capaz de comportarse de manera apropiada en el encuentro intercultural, es decir, de acuerdo con las normas y convenciones del país, e intentar simular ser un miembro más de la comunidad. Por otra parte, según el enfoque holístico [*The Holistic Approach*], la competencia intercultural sería una cuestión de actitud hacia otras culturas. Su objetivo es la adquisición de conocimiento y comprensión de los sistemas culturales, partiendo además de una comprensión de la propia cultura, como primer paso hacia la comprensión y empatía hacia los demás. A quien adquiere la competencia intercultural se le denomina *actor intercultural* y su objetivo sería ser mediador intercultural.⁵ Taft (1981, p.53, como se citó en Santana, 2013, p. 40) lo define como persona que facilita la comunicación, el entendimiento y la acción entre personas o grupos que poseen una lengua y cultura diferente y que debe ser por lo tanto bicultural. Detalla las siguientes características:

– Conocimiento histórico, social y cultural: historia, tradiciones, costumbres, valores y tabúes, sus gentes, su forma de relacionarse, etc.;

– Habilidades comunicativas: dominio no sólo del lenguaje escrito y oral sino de otro tipos (*sic*) de comunicación: lenguaje corporal, gestos, signos, símbolos, etc.;

– Habilidades técnicas adaptadas a la situación: saber utilizar el ordenador, saber comunicar por teléfono, vestir adecuadamente, conocer su entorno y cómo desplazarse, etc.;

– Habilidades sociales: conocimiento de las normas que rigen las relaciones sociales y las reacciones emocionales, capacidad de auto-control según requiera la situación y la cultura.

Consideramos que ambos enfoques son complementarios, y de esta forma entendemos la competencia intercultural: ser capaz de comportarse como se espera de nosotros en un determinado grupo/sociedad, establecer relaciones adecuadas evitando los malentendidos y, al mismo tiempo, desarrollar una empatía y comprensión hacia los seres que poseen la cultura meta, que permita llevar a cabo una labor de mediador cuando sea necesario.

⁵ El concepto de mediación adquiere gran importancia en el *Volumen Complementario al MCERL* (2018), que trataremos más adelante.

En el próximo apartado estudiaremos las concepciones de la cultura según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, al que dedicaremos un apartado propio, por ser una obra que ha influido en la concepción los manuales de enseñanza de lenguas actualmente y ha establecido niveles comunes para la evaluación de las competencias lingüísticas.

1.2.2. Concepciones de la cultura según el Marco Común Europeo

El **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas** forma parte del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa. El proyecto surgió en 1991, con el objetivo de unificar las directrices de aprendizaje y la enseñanza de lenguas en Europa. El resultado fue esta obra, publicada en 2001 en francés y en inglés y en 2002 en español. Se trata de un documento que forma parte de una política lingüística de años, cuyo antecedente lo encontramos en la obra *The Threshold Level* (1975). En 1971 el Consejo de Europa encargó a un grupo de expertos lingüistas y profesores de lengua unificar los programas de enseñanza de lenguas para adultos para conseguir así unos conocimientos comparables y un modelo de estudio según las necesidades lingüísticas. Más tarde, se publicaron su equivalente en otras lenguas europeas, entre las que encontramos *Un nivel umbral* (español) y *Un Niveau-seuil* (francés).

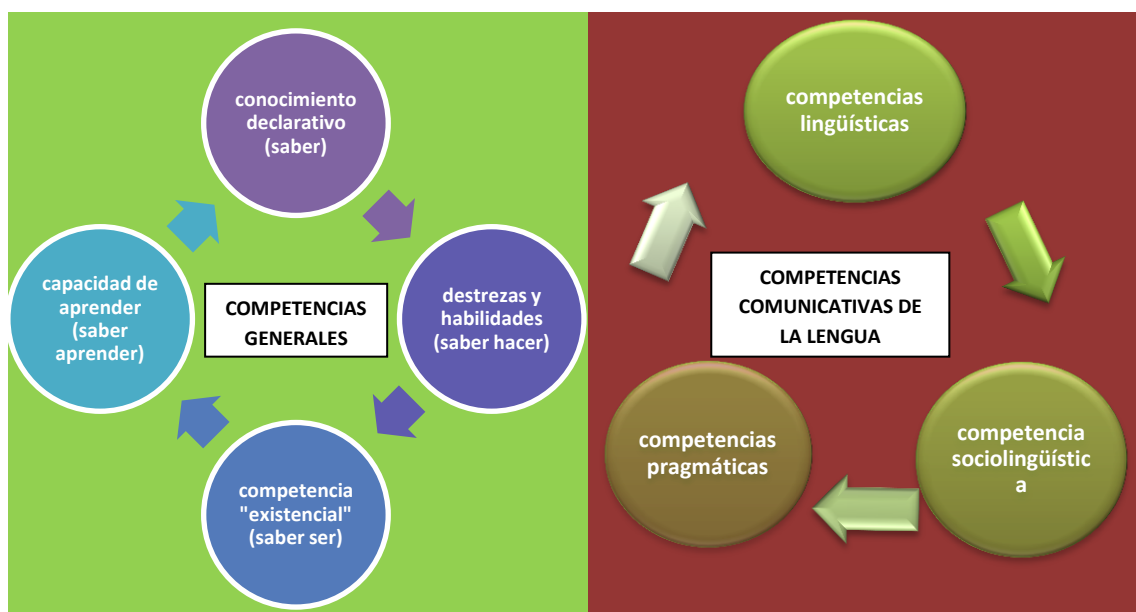
El MCERL comienza definiéndose a sí mismo:

El Marco común europeo de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el **contexto cultural**⁶ donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. (Consejo de Europa, 2002, p. 1)

⁶ El subrayado es nuestro.

En el capítulo 5 del MCERL, “Las competencias del usuario o alumno”, se describen las competencias generales y las competencias comunicativas de la lengua. Las competencias generales son cuatro: el conocimiento declarativo (saber) - donde se sitúan el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural -, las destrezas y habilidades (saber hacer), la competencia “existencial” (saber ser) y la capacidad de aprender (saber aprender). La competencia comunicativa, por su parte, está constituida de tres competencias: lingüística, pragmática y sociolingüística. Ya vemos así que para los autores del Marco la cultura no forma parte de la competencia comunicativa, sino que es para ellos una “competencia general”.

COMPETENCIAS DEL USUARIO O ALUMNO



Competencias del usuario o alumno según el MCERL. Gráfico de creación propia.

1.2.2.1. El conocimiento declarativo (“saber”)

Entre las competencias generales se encuentra el conocimiento declarativo (“saber”), donde decidimos detenernos, puesto que es ahí donde se incluyen el **conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural:**

El conocimiento del mundo

Según el MCERL, el modelo del mundo que tienen los seres humanos está íntimamente relacionado con la lengua materna. La cultura y la lengua están unidas de manera indisoluble, sin embargo, en la enseñanza de segundas lenguas a menudo se asume que los alumnos ya han adquirido un conocimiento del mundo o están en proceso de hacerlo, pero a través de otras vías, como es el caso de las asignaturas en la E.S.O. o Bachillerato. Este conocimiento del mundo abarca “lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos” (Consejo de Europa, 2002, p. 99). Del mismo modo es importante el “conocimiento factual relativo al país o países en que se habla ese idioma: por ejemplo, sus principales características geográficas, medioambientales, demográficas, económicas y políticas.” (Consejo de Europa, 2002, p. 100)

Por otra parte, dentro de este conocimiento del mundo, se encuentran las “clases de entidades (concretas y abstractas, animadas e inanimadas, etc.) y sus propiedades y relaciones (espacio-temporales, asociativas, analíticas, lógicas, de causa y efecto, etc., como se establece, por ejemplo, en el capítulo 6 de Threshold Level (1990).” (Consejo de Europa, 2002, p. 100)

En el *Avant-Propos* de *Un Niveau-Seul*, versión francesa del Threshold Level, se indica lo siguiente:

Les notions

En fait, un outil transversal de description est ici nécessaire. On peut considérer que, dans tout acte de communication, sont exprimées linguistiquement des notions, plus ou moins générales ("forme", "durée", "cause", "animal") plus ou moins spécifiques ("carré", "heure", "insubordination", "alouette"). Les notions spécifiques donnent plus souvent lieu, dans une langue donnée, à des réalisations linguistiques précises et limitées ; les notions générales peuvent être réalisées de façon beaucoup plus diversifiée. Pour autant qu'on puisse établir un inventaire de notions qui ne soit pas (trop) dépendant de l'organisation lexico-sémantique de la langue dans laquelle cet inventaire est établi, il paraît utile, s'agissant toujours de définir des objectifs d'apprentissage, de caractériser aussi ces objectifs en fonction des notions que les apprenants auront à exprimer ou à comprendre dans la langue étrangère pour réaliser tel acte de parole à propos de tel ou tel objet de référence. (Coste et all., 1976, p. 20)

Puesto que será necesario tener en cuenta esas nociones que los estudiantes necesitan a la hora de comunicarse, habrá que contar también con que esos objetos de referencia puedan ser propios de una determinada cultura, y por tanto que sea necesario el conocimiento de esas realidades culturales particulares para realizar o comprender actos de habla en los que se haga referencia a las mismas.

Podríamos poner el conocimiento del mundo en relación con la llamada “Cultura con mayúsculas” de Miquel y Sans, aunque nos inclinaremos por la terminología “conocimiento del mundo”, ya que nos parece más precisa y al mismo tiempo evita la posible confusión de niveles de importancia entre cultura con mayúsculas y minúsculas. Ambas (que nosotros denominaremos como conocimiento del mundo y como competencia sociocultural) nos parecen igual de interesantes y de importantes, incluso esa “cultura con minúsculas” puede ser más útil si cabe para poder desenvolverse adecuadamente en una sociedad. Creemos que Miquel y Sans no pretendían marcar una diferencia que eleve un tipo de cultura sobre la otra, pero, para evitar cualquier interpretación en esa dirección, y también porque nos resulta más claro a la hora de expresar esta competencia sobre los conocimientos del mundo y qué hacer con ellos, conservaremos esta terminología que tomamos prestada del MCERL.

Estamos convencidos de que es necesario trabajar este conocimiento del mundo de la lengua-cultura extranjera, ya que ayudará a los alumnos a desarrollar también la competencia comunicativa: no podrán reconocer, por ejemplo, realidades propias de una cultura, si no las conocen. Por ejemplo, no sabrían a qué lugares se refiere alguien que habla de los territorios DOM-TOM de Francia (Départements d’outre mer/Territoires d’outre mer), si no saben que Francia cuenta con departamentos y territorios de ultramar (La Martinique, La Guyane, la Réunion et la Guadeloupe/ Saint-Martin, la Nouvelle-Calédonie, Mayotte, Saint-Pierre-et-Miquelon, Wallis et Futuna et Saint-Barthélemy). De hecho, muchos alumnos desconocen esta realidad y piensan que Francia sólo es la metrópolis. Tampoco comprenderían donde irá alguien que nos indica que viajará próximamente a “*le quartier latin de l’Afrique*”, si no saben que se refiere a Benín. Los usos metafóricos son un aspecto muy específico del conocimiento cultural, porque no suelen estar codificados. De igual modo, tampoco sabrían quién es “el padre de la Francofonía” si no conocen a Léopold Sédar Senghor o a qué se refiere su interlocutor cuando afirma que le encanta la *moutia* (un baile y música tradicional de Seychelles). Al

conocer la cultura es posible alcanzar una mayor competencia comunicativa. Somos conscientes de que los ejemplos propuestos son muy precisos, y que, pese a que no impiden de forma total la comunicación, sí exigen una petición de explicación por parte del interlocutor que no comparte el mismo universo referencial. En este sentido, sería fundamental contar con una competencia estratégica que permitiese compensar estas carencias a distintos niveles, al tiempo que se fuera desarrollando de manera progresiva la competencia cultural. Evidentemente el conocimiento del mundo es muy amplio y muy difícil de abarcar en su totalidad, por lo que en nuestra propuesta didáctica presentamos una serie de temas concretos y relacionados con los aspectos lingüísticos que se pueden tratar en cada nivel y que abarquen las diferentes realidades del mundo francófono desde el inicio del aprendizaje, puesto que la cultura no es algo que se tenga que reservar para los niveles intermedio o avanzado de la lengua. Desde el nivel inicial podemos conocer al presidente de un país (al tiempo que aprendemos a preguntar cómo se llama e indicar quién es), aprender las banderas de diferentes lugares francófonos al tiempo que aprendemos los colores, etc. De esta forma, tal y como nos indica el MCERL, en nuestro trabajo es conveniente que tratemos de determinar qué conocimiento del mundo se supone que tiene el alumno (para ello tomaremos muestras en tres institutos de Sevilla) y cuál se le exigirá que aprenda en cada nivel (elaboraremos un referencial y una propuesta didáctica).

El conocimiento sociocultural

En el Marco se indica que “el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo.” Si es así, ¿por qué tratarlo en otro apartado diferente? Los autores del MCERL aclaran que el conocimiento sociocultural “tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos”. Vemos justificado este hecho, es más, podemos poner en relación este conocimiento sociocultural con el concepto de “cultura con minúsculas” de Miquel y Sans en oposición a la “Cultura con mayúsculas” que estaría relacionada con el conocimiento del mundo.

Dentro de este conocimiento sociocultural, el Marco propone siete ámbitos de conocimiento sociocultural, incluyendo ejemplos. Ya podíamos ver algo similar en la obra *Un niveau-seuil* (1977), o en su homóloga en español *Un nivel umbral* (1979), donde se incluían diferentes especificaciones sobre diferentes situaciones a los que los alumnos probablemente se enfrentarían y también sobre una gran variedad de temas y nociones al respecto de las mismas. Esto responde al enfoque nocional-funcional, una de las versiones del enfoque comunicativo.

Veamos a continuación los siete ámbitos de conocimiento sociocultural que propone el MCERL:

1. *La vida diaria*; por ejemplo:

- Comida y bebida, horas de comidas, modales en la mesa.
- Días festivos.
- Horas y prácticas de trabajo.
- Actividades de ocio (aficiones, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación).

2. *Las condiciones de vida*; por ejemplo:

- Niveles de vida (con variaciones regionales, sociales y culturales).
- Condiciones de la vivienda.
- Medidas y acuerdos de asistencia social.

3. *Las relaciones personales*, (incluyendo relaciones de poder y solidaridad); por ejemplo:

- Estructura social y las relaciones entre sus miembros.
- Relaciones entre sexos.
- Estructuras y relaciones familiares.
- Relaciones entre generaciones.
- Relaciones en situaciones de trabajo.
- Relaciones con la autoridad, con la Administración...

- Relaciones de raza y comunidad.

- Relaciones entre grupos políticos y religiosos.

4. *Los valores, las creencias y las actitudes* respecto a factores como los siguientes:

- Clase social.

- Grupos profesionales (académicos, empresariales, de servicios públicos, de trabajadores cualificados y manuales).

- Riqueza (ingresos y herencia).

- Culturas regionales.

- Seguridad.

- Instituciones.

- Tradicición y cambio social.

- Historia; sobre todo, personajes y acontecimientos representativos.

- Minorías (étnicas y religiosas).

- Identidad nacional.

- Países, estados y pueblos extranjeros.

- Política.

- Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares).

- Religión.

- Humor.

5. *El lenguaje corporal* (véase la sección 4.4.5). El conocimiento de las convenciones que rigen dicho comportamiento forma parte de la competencia sociocultural del usuario o alumno.

6. *Las convenciones sociales* (por ejemplo, respecto a ofrecer y recibir hospitalidad), entre las que destacan las siguientes:

- Puntualidad.

- Regalos.
- Vestidos.
- Aperitivos, bebidas, comidas.
- Convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones.
- Duración de la estancia.
- Despedida.

7. *El comportamiento ritual* en áreas como las siguientes:

- Ceremonias y prácticas religiosas.
- Nacimiento, matrimonio y muerte.
- Comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas.
- Celebraciones, festividades, bailes, discotecas, etc.

(Consejo de Europa, 2002, pp. 100-101)

Quizás algunos elementos del ámbito de los valores, creencias y actitudes pueden llevar a confusión, puesto que aspectos como las instituciones, la historia, las artes, etc. las consideramos como “conocimiento del mundo”. Sin embargo, aquí se refiere a las ideas y actitudes que generan. Un ejemplo claro sería la idea de República y el sentimiento “republicano” en Francia, que trasciende a las diferentes formas que este régimen político ha adoptado desde la Revolución de 1789. El conocimiento del mundo son datos, hechos, personalidades, manifestaciones, etc. que emanan de una sociedad y la definen (lugares, instituciones y organismos, personas, acontecimientos, creaciones) y el conocimiento sociocultural está centrado en las relaciones entre los individuos de dicha sociedad y su vida cotidiana: horarios de comida, relaciones familiares, actitudes, lenguaje corporal... Mantendremos los siete ámbitos de conocimiento que proporciona el Marco en nuestra competencia sociocultural.

A diferencia de lo que hace en el caso de las competencias lingüísticas, el MCERL no propone **descriptores** para distintos niveles de competencia cultural. Es cierto que no es fácil determinar qué contenidos culturales (relativos al conocimiento

del mundo y a la competencia cultural e intercultural) son necesarios/ adecuados para cada nivel, especialmente teniendo en cuenta que las culturas son diferentes entre sí y que el contenido que es preciso abarcar es inmenso. Mientras que los actos de habla sí pueden ser comunes a las diferentes lenguas, los contenidos culturales no tienen por qué serlo, ya que cada cultura tiene su propia realidad y sus miembros su manera concreta de pensar y relacionarse. Sin embargo, sí podríamos establecer categorías culturales comunes, generales para todas las lenguas/culturas (por ejemplo: conocer lugares, personas, creencias relativas a diferentes ámbitos, etc.) que más tarde puedan ser especificadas para cada lengua-cultura.

Por otra parte, ¿es evaluable la competencia cultural? ¿Cómo evaluarla? ¿Faltan quizás propuestas concretas al respecto y por ese motivo se deja al margen? ¿O se considera que se adquiere de manera “natural” y espontánea, fuera del aula, mediante la experiencia y la práctica comunicativa, y por ello no precisa de una mayor atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Constatamos que la consideración que tiene la competencia cultural en el MCERL es mucho menor a la competencia lingüística. La descripción de niveles de competencia cultural resultaría muy útil a la hora de elaborar programas y también para la evaluación. Sin embargo, esta obra de referencia no lo contempla y quizás sea una de las causas por las que la competencia cultural tiene una presencia muy limitada en los manuales y nula en la evaluación.

En nuestra decisión de elaborar un referencial de contenidos culturales, decidimos consultar la obra de Aude Chauvet, Isabelle Normand et Sophie Erlich (2008): *Référentiel des programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du Cadre Européen Commun* de CLÉ International. En ella se propone una clasificación por competencias y por niveles de los contenidos de aprendizaje del francés como lengua extranjera. Entre ellos prestaremos una especial atención al contenido sociocultural (no aparece nada relacionado con el conocimiento del mundo, ni con la interculturalidad). Pese a que la obra abarca todos los niveles (A1-C2), debido al interés de nuestra investigación por el nivel inicial de la lengua-cultura, nos centraremos en el nivel A. Incluimos también el contenido que concierne al nivel B, ya que los manuales que analizamos también son de este nivel y que en los contextos de enseñanza en los

que ponemos en práctica nuestra propuesta, pese a centrarse en el nivel A, pueden puntualmente tocar contenidos de nivel B (especialmente B1). Dejamos así fuera de nuestro estudio el nivel C, en el que la cultura aparece de manera frecuente y no hay dificultad añadida en cuanto al nivel lingüístico. Trataremos a continuación de esquematizar en una tabla los contenidos socioculturales que aparecen en la obra correspondientes a cada nivel y asociados a cada competencia lingüística (CO: comprensión oral, CE: comprensión escrita, EO-IO: expresión e interacción oral, EE: expresión escrita).

	A1	A2	B1	B2
CO	-Les salutations (lors d'une rencontre) -Les formules de politesse simples	-La vie quotidienne en France (habitudes, lieux de vie, objets...)	-les discours formels: domaine journalistique/domaine professionnel	-La tenue d'une discussion formelle ou informelle : l'implicite culturel (tours de parole, volume de la voix, intonations...) -L'expression de l'humeur -Le ton du discours (comique, tragique, lyrique) -Le discours explicatif et argumentatif.
CE	-les rituels de la lettre amicale/de la carte postale/de l'é-mail	-L'invitation -Les rituels de la lettre personnelle. -Les rituels de la lettre commerciale ou administrative	-la communication écrite dans l'entreprise. -le style journalistique -la structure argumentative du discours -les sujets de polémique	-La langue de spécialité -La place de la langue dite littéraire -Le ton d'un texte (comique, tragique, lyrique...) -L'utilisation des citations à l'écrit
EO-IO	-Les salutations (lors d'une rencontre) -Les formules de politesse simples -tu ou vous	-Les salutations et les formules de politesse. -les remerciements -la prise de parole. -l'usage de "tu" ou du "vous" -la conversation informelle -les rituels de la conversation téléphonique -l'invitation -les excuses -la gestuelle et l'organisation de l'espace.	-la prise de parole: commencer et terminer un exposé. -Le goût de la conversation : convivialité, aspect informel de la conversation, fonction phatique du langage et oralité, gestuelle... -le débat et l'argumentation -la prise de parole: interrompre quelqu'un - Le monde professionnel et la conversation formelle	-Le discours descriptif -Le discours argumentatif -Faire une communication professionnelle -Les rituels des discussions formelles et informelles -les rituels de la négociation -Les rituels de la réunion formelle/professionnelle -L'entretien d'embauche
EE	-les rituels de la lettre amicale/de la carte postale/de l'é-mail	-les rituels du message personnel (lettre/e-mail/faire-part) -les remerciements -les excuses -l'invitation.	-les rituels de la lettre formelle (domaine administratif, domaine professionnel)	-Les différents types de discours en fonction des différents "acteurs" sociaux (rôle et statut) -Les différents types d'écrits scolaires et professionnels -L'argumentation -Les rituels de la lettre de motivation.

Tabla de creación propia, que presenta, a modo de resumen, los contenidos socioculturales –que son en su mayoría sociolingüísticos- en los niveles A1-B2 propuestos por la obra *Référentiel des programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du Cadre Européen Commun*.

Si analizamos este cuadro, podemos comprobar que el referencial se centra en los aspectos más puramente lingüísticos, concretamente de sociolingüística. Sólo en el nivel A2, en la competencia de comprensión oral, se abre a aspectos más culturales: “*La vie quotidienne en France (habitudes, lieux de vie, objets...)*”. En el nivel B2, nombra el “implícito cultural” en una conversación añadiendo como ejemplos el turno de palabra, el volumen de la voz o la entonación, sin embargo, también estos aspectos son sociolingüísticos. En el MCERL hemos visto, sin embargo, que dentro de la competencia sociocultural se nos proponen siete áreas de conocimiento relacionadas con lo sociocultural, incluyendo ejemplos. Además, nos llama la atención que en el nivel A2 se refiera a Francia en lugar de a los países francófonos. Pese a ser un referencial de la Alianza Francesa, creemos que es necesario elaborar un referencial que incluya las distintas culturas francófonas.

Según el MCERL, la **competencia sociolingüística**

comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Como se destacó respecto a la competencia sociocultural, puesto que la lengua es un fenómeno sociocultural, gran parte de lo que contiene el *Marco de referencia* respecto a este ámbito resulta adecuado para la competencia sociolingüística. Los asuntos tratados aquí son los que se relacionan específicamente con el uso de la lengua y no se abordan en otra parte: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento. (Consejo de Europa, 2002, p.116)

Presentamos a continuación resumidos en una tabla los contenidos sociolingüísticos que presenta el MCERL en su punto 5.2.2. en su versión en francés – CECRL - (Conseil de l'Europe, 2001, pp.93-94). Nos decantamos por consultar y resumir la versión en francés por ajustarnos a lo que propone el Marco sobre la sociolingüística en esta lengua, que será la que empleemos en nuestra propuesta didáctica.

Marqueurs des relations sociales	Règles de politesse	Expressions de la sagesse populaire	Différences de registre	Dialecte et accent
Usage et choix des salutations : – d’accueil – de présentation – pour prendre congé	Politesse positive	proverbes	Officiel – formel – neutre– informel – familier– intime	marques linguistiques de: – la classe sociale – l’origine régionale – l’origine nationale – le groupe professionnel.
Usage et choix des formes d’adresse : – officiel– formel– informel– familier, intime– autoritaire – agressif	“Politesse par défaut”	expressions idiomatiques		marqueurs des formes : –lexicales– grammaticales– phonologiques –de traits vocaux- paralinguistiques – corporelles
Conventions de prise de parole	Utilisation convenable de merci, s’il vous plaît, etc.	expressions familières		
Usage et choix des exclamations	Impolitesse	expressions de croyances, dictons au sujet du temps		
		attitudes, clichés		
		valeurs		

Resumen de los contenidos sociolingüísticos que presenta el CECRL. Tabla de creación propia.

La competencia sociolingüística tiene sin duda relación con la competencia sociocultural, pues esta trata, entre otros, las relaciones entre los individuos y aspectos compartidos entre los miembros de un pueblo. Sin embargo, la sociolingüística se ocupa de la parte más puramente relacionada con la lengua y su uso, con el enunciado y el acto de enunciación (marcadores sociales, cortesía, diferentes registros, dichos, refranes, dialectos, acento) mientras que la competencia sociocultural trata todo lo que hay que saber para poder desenvolverse con éxito en la sociedad meta sin que sea exclusivamente lingüístico (vida cotidiana, condiciones de vida, relaciones interpersonales, valores, creencias y comportamientos, lenguaje corporal, convenciones sociales y comportamientos rituales).

Ambas están relacionadas, pues las convenciones sociales del ámbito sociocultural tratan entre otros las convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones o las despedidas, por lo que hay que conocer dichas convenciones (sociocultural) y los marcadores sociales de la sociolingüística (*Bonjour, enchanté, à bientôt, je vous souhaite une bonne journée, merci, veuillez agréer, Madame, Monsieur,*

l'expression de mes sentiments respectueux...) y cuándo emplearlos. Hay que conocer cómo son las relaciones entre los miembros de una comunidad (sociocultural) para poder dirigirse adecuadamente a ellos, empleando las fórmulas de cortesía o los marcadores lingüísticos necesarios (sociolingüística) (*s'il vous plaît/s'il te plaît, Monsieur, Madame, ma chérie, mon amour...*). También es necesario saber cómo son los comportamientos rituales: por ejemplo, en una boda, clamar *Vive les mariés!* en un ambiente de confianza, familiar o amistad cercana, o decantarse por un *Félicitations pour votre mariage*, más formal; o en un funeral, expresar *Mes condoléances*, es lo que se espera del hablante (sociocultural) y para ello debemos conocer estas frases estereotipadas y utilizarlas adecuadamente (sociolingüística). Pese a que el hablante extranjero no está obligado a conocer esos códigos, sí es interesante que los comprenda y que los emplee, ya que ello le ayudaría a integrarse en la comunidad meta.

Podemos determinar entonces que el referencial de la *Alliance Française* incide más en los aspectos sociolingüísticos que en los socioculturales, a pesar de que denomine a estos contenidos como “socioculturales”. Ni siquiera recoge todos los aspectos que trata la sociolingüística: faltan algunos marcadores lingüísticos de relaciones sociales (como el uso y elección de formas de tratamiento, las convenciones para los turnos de palabra, el uso y elección de interjecciones y frases interjectivas (del tipo “*Mon Dieu!*”, “*C'est pas vrai!*”, “*Incroyable!*”), algunas normas de cortesía (cortesía “positiva”, como mostrar interés por el bienestar de una persona, compartir experiencias y preocupaciones, expresar admiración, afecto, ofrecer regalos, futuros favores, hospitalidad; cortesía “negativa”, como evitar el comportamiento amenazante, expresar arrepentimiento, disculparse, utilizar enunciados evasivos, uso apropiado de “*s'il vous plaît / s'il te plaît*” y “*merci*”, la descortesía), las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento. Sin embargo estas cuestiones sí están en el MCERL. La sociolingüística es un diálogo perfecto entre la lengua y la cultura, se necesitan la una a la otra y se dan sentido mutuamente. Del mismo modo, la competencia sociolingüística y la competencia sociocultural están íntimamente relacionadas y se necesitan mutuamente pese a constituir dos competencias diferentes.

Presentamos a continuación los niveles de adecuación sociolingüística según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas:

ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA	
C2	<p>Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y sabe apreciar los niveles connotativos del significado.</p> <p>Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos, y sabe reaccionar en consecuencia.</p> <p>Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.</p>
C1	<p>Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento es desconocido.</p> <p>Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático.</p> <p>Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.</p>
B2	<p>Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.</p> <p>Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial.</p> <p>Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo.</p> <p>Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.</p>
B1	<p>Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro.</p> <p>Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente.</p> <p>Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias.</p> <p>Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.</p>
A2	<p>Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez, pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas.</p> <p>Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.</p>
A1	<p>Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo "por favor", "gracias", "lo siento", etc.</p>

Tabla que indica los niveles de adecuación sociolingüística según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002, p. 119).

En la tabla, encontramos unos aspectos que no encajan en el ámbito sociolingüístico.

Por una parte, la labor de mediación (que aparece en el nivel C2) es más propia de la competencia intercultural, no de la sociolingüística, aunque puede tratarse en este caso de mediación lingüística quizás si se refiere a labores de traducción e interpretación.

Además, en el B2, cuando indica que “Segue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos, aunque se hable con rapidez y de forma coloquial.”, realmente sólo es sociolingüístico la forma coloquial, pero lo demás sería correspondiente a la comprensión y expresión oral de la competencia lingüística.

Finalmente, en el nivel B1, indica que el usuario de la lengua “Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias.”. Sin embargo, esto es propio de la competencia sociocultural, no de la sociolingüística.

Por otra parte, nos llama la atención la adecuación de los contenidos del apartado referido al nivel C. Entendemos, por nuestra experiencia en el aula de Secundaria, que los alumnos de niveles inferiores (B e incluso A) pueden ser capaces de reconocer el humor, expresiones idiomáticas y coloquiales, por lo que nos proponemos incluirlos en nuestra propuesta didáctica. Consideramos que es totalmente pertinente trabajar estos aspectos desde los niveles iniciales para desarrollar progresivamente esas capacidades, al igual que se desarrollan otras, ya que es necesaria para la comunicación básica en situaciones cotidianas: encuentro con amigos, familia, mensajes, cómics, los medios de comunicación, anuncios publicitarios, etc. Además, los elementos lingüísticos de los que se componen hacen que se puedan trabajar sin problema desde los niveles iniciales: podemos aprovechar el aprendizaje de los verbos *être* y *avoir*, los colores y frutas y verduras en el nivel A1 para introducir expresiones idiomáticas como “*être rouge comme une tomate*”, “*être chou*”, “*avoir la main verte*”, etc.

Por otro lado, los cómics y los anuncios publicitarios contienen mensajes breves y directos, acompañados de imágenes que facilitan la comprensión, y que pueden ser

utilizados, entre otros, para la trabajar la comprensión del humor desde los niveles iniciales.

De esta forma, consideramos que sería interesante que se trabajaran en cada nivel el humor, las expresiones idiomáticas y coloquiales, por lo que no estaría de más describir distintos grados de estos aspectos relacionados con la competencia sociolingüística para los distintos niveles. Sólo introduciendo estos aspectos desde el inicio del aprendizaje los alumnos lograrán integrarlos progresivamente y de esta forma tendrán un buen dominio de ellos en el nivel avanzado, para poder así conseguir ser “plenamente consciente(s) de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos, y sabe(r) reaccionar en consecuencia.”

La consciencia intercultural

Siguiendo con la división que propone el Marco Común Europeo, dentro del conocimiento declarativo (“saber”), donde se sitúan el conocimiento del mundo y el conocimiento sociocultural, también está dispuesta la consciencia intercultural:

el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales. (Consejo de Europa, 2002, p. 101)

A los profesores y especialistas se nos invita a tener presente y determinar:

- Qué experiencia y conocimiento sociocultural previo se supone que tiene el alumno y cuál se le exigirá.

- Qué nueva experiencia y qué conocimiento de la vida social de su comunidad y de la comunidad objeto de estudio tendrá que adquirir el alumno con el fin de cumplir los requisitos de la comunicación en la segunda lengua.
- Qué consciencia de la relación existente entre la cultura materna y la cultura objeto de estudio necesitará el alumno para desarrollar una competencia intercultural apropiada. (Consejo de Europa, 2002, p. 102)

La consciencia intercultural se relaciona irremediabilmente con el conocimiento del mundo y especialmente con la competencia sociocultural, ya que “El conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones, como, por ejemplo, las creencias religiosas, los tabúes, la historia común asumida, etc., resulta esencial para la comunicación intercultural” (Consejo de Europa, 2002, p. 11).

Si no conocemos al otro no podremos desarrollar en primer lugar, interés hacia él, intentar comprenderlo, comparar su forma de ver el mundo y la nuestra, no para determinar cuál es “mejor” sino para establecer puntos en común, salir de nuestro centro y ser capaces de ver que hay otras realidades diferentes y ser conscientes de la existencia de una variedad de culturas. Es fundamental para poder, más adelante, desarrollar la labor de mediación entre ambas culturas.

Cuando reflexionamos acerca de la competencia intercultural, nos surge la siguiente pregunta: ¿es una competencia independiente del conocimiento del mundo y de la competencia sociocultural? ¿O está totalmente ligada a ambas? Creemos que el aprendizaje de las tres puede tener lugar desde el inicio del aprendizaje de la lengua de manera simultánea y no independiente: para poder reconocer la diversidad, debemos conocer que existen otras culturas diferentes a la nuestra, saber dónde se sitúan, conocer su historia, sus manifestaciones artísticas, etc. (conocimiento del mundo) y la manera de relacionarse de sus miembros, su vida diaria, sus creencias... (competencia sociocultural). Evidentemente, se pueden llevar a cabo actividades, proyectos, que incidan especialmente en esta reflexión sobre la interculturalidad y de esta forma ayudemos a los alumnos a actuar y convivir respetando las diferencias y valorando las similitudes, por lo que la podemos considerar una competencia aparte pero no independiente. Por consiguiente, determinamos que, para desarrollar una consciencia intercultural, es necesario conocer la existencia de una diversidad cultural y desarrollar

cierta empatía hacia ella y esto se podrá conseguir si se conoce más sobre la misma, siendo competentes en conocimiento del mundo y en la cultura de la sociedad meta.

1.2.2.2. Destrezas y habilidades (“saber hacer”)

Tras el conocimiento declarativo, en el MCERL se exponen las “**destrezas y habilidades (saber hacer)**”. Dentro del mismo punto (5.1.2.) diferencia las “destrezas y habilidades prácticas” y las “destrezas y habilidades interculturales”.

- Las destrezas y las habilidades prácticas

Encontramos 4 destrezas principales: sociales, de la vida, profesionales y de ocio. A continuación las presentamos, atendiendo a los términos en los que lo hace el MCERL:

- Destrezas sociales*: la capacidad de actuar de acuerdo con los tipos de convenciones presentados en 5.1.1.2 y de comportarse de la forma esperada, siempre que los foráneos, y en especial los extranjeros, lo consideren apropiado.
- Destrezas de la vida*: la capacidad de llevar a cabo con eficacia las acciones rutinarias que se requieren en la vida diaria (bañarse, vestirse, pasear, cocinar, comer, etc.), el mantenimiento y la reparación de los aparatos de la casa, etc.
- Destrezas profesionales*: la capacidad de realizar acciones especializadas (mentales y físicas) que se necesitan para realizar los deberes del (auto)empleo.
- Destrezas de ocio*: la capacidad de realizar con eficacia las acciones necesarias para las actividades de ocio; por ejemplo:
 - Artes (pintura, escultura, tocar instrumentos musicales, etc.).
 - Trabajos manuales (hacer punto, bordado, tejer, cestería, carpintería, etc.).
 - Deportes (juegos de equipo, atletismo, carrera, escalada, natación, etc.).
 - Aficiones (fotografía, jardinería, etc.). (Consejo de Europa, 2002, p. 102)

La categoría que centra nuestro interés es la primera, las destrezas sociales, que está relacionada con el conocimiento sociocultural y que, junto a él, constituiría la

competencia sociocultural. Así, para ser competente socio-culturalmente, el estudiante de la lengua-cultura deberá no sólo conocer aquellos aspectos más relevantes de la sociedad meta, sino también ser capaz de actuar e relacionarse con sus habitantes como se espera de él, evitando de esta forma los malentendidos interculturales. Para poner en práctica el resto de destrezas (de la vida, profesionales y de ocio), si bien es cierto que entran en juego otras capacidades personales que distan en cierta forma del aprendizaje de una lengua-cultura extranjera (como la habilidad de realizar tareas manuales, ser diestro en la cocina, etc.), el estudiante también deberá ser competente lingüística y culturalmente para poder llevarlas a cabo en una sociedad y en una lengua extranjera. Entendemos que aquellas que son de carácter individual, como bañarse o vestirse, las incluyen porque puede haber alguna actividad verbal ligada a ellas (identificar productos de aseo por la etiqueta, pedir un objeto a alguien...), aunque sean más bien escasas.

Para poner estas habilidades en práctica, al tiempo que practicamos el idioma, podremos proponer en clase tareas o proyectos relacionados con la vida diaria (contar a un amigo nuestra rutina, preparar una receta...), profesionales (realizar una entrevista de trabajo, escribir nuestro currículum...) o el ocio (participar en un equipo, intercambiar opiniones sobre el arte...). De esta forma, el estudiante estará preparado para enfrentarse a estas realidades si llegara la ocasión.

- **Destrezas y habilidades interculturales**

Este apartado incluye:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas. (Consejo de Europa, 2002, p. 102)

Consideramos que estas habilidades podrán ser adquiridas en la medida en la que se adquieran la competencia del conocimiento del mundo y sociocultural, puesto

que no es posible tener sensibilidad, relacionar, ni mediar entre dos culturas si una de ellas no se conoce. De igual modo son necesarias, en especial la sociocultural, para establecer contacto con personas de otras culturas. Es muy importante comprender que los individuos de la cultura meta, pese a compartir rasgos culturales que son convenientes conocer, no son todos iguales, por lo que no debemos caer en los estereotipos. Para ello, la reflexión sobre la propia cultura es importante: del mismo modo que los españoles no vamos vestidos con un traje regional y cantando flamenco a diario, no podemos encorsetar a los individuos de la cultura meta: los franceses no van siempre vestidos con camisetas de rayas y una *baguette* bajo el brazo, no todos los ingleses toman el té a las 5 en punto... Para desmontar los estereotipos es necesario reflexionar sobre los mismos y así evitar enaltecer o minusvalorar al “otro”. El objetivo debe ser conocer los rasgos de su cultura y respetarlos.

Para que los alumnos puedan alcanzar estas competencias, se pide a los profesores y especialistas que determinen:

- Qué papeles y funciones de intermediario cultural tendrá que cumplir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
- Qué características de las culturas propia y extranjera tendrá que distinguir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
- Qué se le puede ofrecer al alumno para que experimente la cultura objeto de estudio.
- Qué posibilidades tendrá el alumno de actuar como intermediario cultural. (Consejo de Europa, 2002, p.103)

Los dos primeros ítems nos hacen pensar en la importancia de establecer unos objetivos y contenidos claros, además de una evaluación. En nuestra rúbrica de evaluación de las competencias culturales habrá un apartado dedicado a la competencia intercultural. El tercer y cuarto punto nos envía a las actividades que se deberán proponer para trabajar esta competencia, donde lo ideal sería que, una vez practicada en el contexto de clase, el alumnado siguiera desarrollándola en el día a día en el país de la lengua-cultura meta e incluso en su propio país, siendo mediador entre su cultura y la cultura del “otro”. El concepto de mediación toma especial importancia en el *Volumen Complementario al MCERL* (2018).

1.2.3. CECR - Volume Complémentaire avec de Nouveaux Descripteurs (2018)

En 2018 se publicó una obra complementaria al Marco Común Europeo denominada en su versión en francés *Volume Complémentaire avec de Nouveaux Descripteurs*. Los creadores de este volumen lo presentan como una evolución del Marco (en francés CECRL: *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*), donde precisan que esta obra no anula ni niega ninguno de los principios fundamentales de la anterior. Su objetivo es perfeccionar algunos aspectos del Marco, como afinar y completar la definición progresiva de algunas competencias o proponer el paso de un enfoque centrado en las competencias lingüísticas a uno centrado en los modos de comunicación: producción, recepción, interacción y mediación. Estos modos de comunicación integran las competencias lingüísticas. Propone además nuevos descriptores para nuevas áreas, en concreto la mediación, la interacción a través de Internet y la competencia plurilingüe y pluricultural.

Decidimos consultar esta obra en su versión francesa con el ánimo de encontrar referencias a la enseñanza-aprendizaje de la competencia cultural en francés, además de para tomar los contenidos lingüísticos que propone en el nivel A1 y A2 como punto de partida para la creación de nuestro referencial cultural, donde asociaremos contenidos culturales a los diferentes contenidos lingüísticos previstos para ambos niveles iniciales. Puesto que queremos presentar el referencial en lengua francesa, para que pueda así ser consultado y empleado por cualquier docente de francés – y que no comprenda necesariamente el español - decidimos partir de los contenidos lingüísticos en francés que en este volumen se presentan.

Determinamos revisar en primer lugar los descriptores del nuevo Volumen, que contiene los descriptores antiguos y algunas actualizaciones, en busca de elementos culturales que aparezcan en los mismos, para comprobar si la inexistencia de descriptores culturales puede deberse a su inclusión junto con las competencias lingüísticas. Posteriormente, prestaremos atención a la visión que presenta sobre la mediación, ya que está relacionada con la competencia intercultural.

Los resultados de la búsqueda de la cultura en ellos son los siguientes:

- En los nuevos descriptores actualizados aparece “comprender una conversación entre terceras personas”. Lo único que se indica referido a la cultura se encuentra en el nivel C2 y trata de identificar implicaciones socioculturales:

Peut reconnaître les implications socioculturelles dans la plupart des interventions faites dans le cadre de discussions familiales et ayant lieu à un débit normal. (Conseil de l'Europe, 2018, p. 59)

- En el apartado de *Lire pour s'informer et discuter* sí que se hace una alusión a la cultura en el nivel A2, en cuanto a la comprensión de textos:

Peut comprendre des textes rédigés dans un langage simple, qui décrivent des gens, des lieux, la vie et la culture quotidienne, etc., à condition qu'ils soient écrits dans un langage simple. (Conseil de l'Europe, 2018, p. 66)

Se centra en la comprensión de elementos del conocimiento del mundo (descripción de personas, de lugares) y socioculturales (descripción de la vida y cultura cotidiana). Nos parece un paso interesante hacia la inclusión de textos con contenido cultural en el nivel A2.

- En el apartado de *Écriture créative*, vuelve a aparecer la cultura en el nivel C1:

Peut faire un rapport critique détaillé d'événements culturels (par ex. des pièces de théâtre, des films, des concerts) ou d'œuvres littéraires. (Conseil de l'Europe, 2018, p. 79)

- En *Essais et rapports*, en el nivel A2, indica el descriptor :

Peut donner ses impressions et son opinion dans des écrits portant sur des sujets d'intérêt personnel (par ex. les modes de vie et la culture, les histoires) en utilisant un vocabulaire et des expressions de tous les jours. (Conseil de l'Europe, 2018, p. 80)

Este ítem está relacionado con el de la comprensión de textos, ya que, si se es capaz de comprender textos de contenido cultural, es lógico que se le asocie la capacidad de expresarse al respecto.

- En *Intéraction orale générale* y en *Discussion informelle* nivel B1:

Peut exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel comme un film, des livres, de la musique, etc. (Conseil de l'Europe, 2018, p. 86)

Las películas, los libros, la música no son propiamente un tema cultural sino manifestaciones culturales, donde además se pueden presentar temas y aspectos relacionados con la cultura. Sin embargo, también podemos encontrar películas, libros o música francófona que no nos muestre necesariamente un tema cultural del que poder aprender. Lo mismo ocurre en *Interaction écrite*, en el apartado de *Correspondance*, en el nivel B1:

Peut écrire une lettre personnelle pour donner des nouvelles ou exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel, tel un film ou de la musique. (Conseil de l'Europe, 2018, p.97)

De esta forma, vemos que se incluyen algunos aspectos culturales en las rúbricas de competencias lingüísticas, pero estos no dejan de ser anecdóticos. Echamos en falta una rúbrica para las competencias culturales. Nuestro proyecto pretende, entre otros objetivos, cubrir esta necesidad, al menos para los niveles iniciales (A1-A2), donde no se suele conferir ninguna importancia a la enseñanza-aprendizaje de la cultura, quizás por considerar el nivel de lengua demasiado bajo para centrarse en los aspectos culturales. Sin embargo, defendemos que esto no sólo es posible, sino que es necesario para una formación completa para el desarrollo total de la competencia comunicativa, que consta de dos pilares: la competencia lingüística y la cultural.

Por otra parte, la labor de **mediación** en este Volumen complementario se presenta especialmente como mediación entre lenguas:

Dans la médiation, l'utilisateur/apprenant agit comme un acteur social créant des passerelles et des outils pour construire et transmettre du sens soit dans la même langue, soit d'une langue à une autre (médiation interlangues). L'accent est mis sur le rôle de la langue dans des processus tels que créer l'espace et les conditions pour communiquer et/ou apprendre, collaborer pour construire un nouveau sens, encourager les autres à construire et à comprendre un nouveau sens et faire passer les informations nouvelles de façon adéquate. Le contexte peut être social, pédagogique, linguistique ou professionnel. (Conseil de l'Europe, 2018, p. 106)

Sin embargo, en los descriptores veremos también algunos casos de mediación cultural. Si nos detenemos en los descriptores de la *Comunicación online*, que no aparecía en el Marco de 2002, comprobamos que la mediación es inexistente en el nivel A1 y que en los niveles A2-B2 se relaciona con el ámbito de la interacción lingüística, donde se habla de cooperación en tareas o grupos. La mediación cultural no aparece reflejada hasta el nivel C, y, en el B2, aparece un caso de deducción de implicación cultural:

- En *Conversation et discussion en ligne*, en el nivel C2, se indica que el alumno:

Peut anticiper et gérer efficacement d'éventuels malentendus (dont des malentendus culturels), des problèmes de communication et des réactions émotionnelles lors d'une discussion en ligne. (Conseil de l'Europe, 2018, p. 100)

Aquí sí explicita que, entre otros, puede anticipar y gestionar malentendidos que pueden ser culturales.

En el nivel C1 :

Peut engager des échanges en ligne en temps réel avec plusieurs participants, et comprendre les intentions de communication et les implications culturelles des différentes contributions. (Conseil de l'Europe, 2018, p. 100)

En el nivel B2 :

Peut engager des échanges en ligne, relier ses contributions à d'autres déjà publiées, saisir les implications culturelles et réagir de façon adéquate. (Conseil de l'Europe, 2018, p. 100)

El hecho de comprender implicaciones culturales supone que el estudiante dispone de una base cultural importante. Sin embargo, ciertas implicaciones culturales no tienen por qué esperar al nivel B2. Si en el nivel A1-A2 se trabajan las ciudades, podrían aprender que a París la denominan la *Ville lumière*, o, si alguien indica que un desconocido le tuteó, puede deducirse que su comportamiento no fue educado, pues debería haberle tratado de usted al no conocerlo. Estas reglas de *politesse* son aprendidas desde los niveles iniciales.

- En *Transactions et coopération en ligne axées sur des objectifs*, nivel

C1 :

Peut gérer efficacement des problèmes de communication et des problèmes culturels qui surviennent lors d'échanges en ligne coopératifs ou transactionnels, reformuler, clarifier et donner des exemples à l'aide de moyens audiovisuels (visuel, audio, graphique). (Conseil de l'Europe, 2018, p. 102)

Además de todo lo presentado en cuanto a lo que a la mediación se refiere, este Volumen complementario añade, más adelante, un descriptor específico para la mediación, que reproducimos a continuación:

C2	Peut jouer le rôle de médiateur de façon efficace et naturelle, endosser des rôles différents en fonction des besoins et des situations, identifier les subtilités et les sous-entendus et guider une discussion sensible ou délicate. Peut expliquer, dans un langage clair, fluide et bien structuré, de quelle façon les faits et les arguments sont présentés, transmettre précisément les aspects évaluatifs et la plupart des nuances et souligner les implications socioculturelles (par ex. le registre utilisé, les euphémismes, l'ironie et le sarcasme).
C1	Peut jouer efficacement le rôle de médiateur, faire en sorte que l'interaction reste positive en commentant les différents points de vue, gérer les ambiguïtés, anticiper les malentendus et intervenir avec diplomatie pour recentrer la discussion. Peut, dans une discussion, mettre à profit différentes contributions et, avec une série de questions, susciter un raisonnement. Peut transmettre de façon claire, fluide et bien structurée les idées importantes de textes longs et complexes, liés ou non à ses propres centres d'intérêt et intégrer les aspects évaluatifs et la plupart des nuances.
B2	Peut établir un climat favorable à l'échange d'idées et faciliter la discussion sur des questions sensibles, indiquer son appréciation des différents points de vue, inciter les personnes à examiner les problèmes et adapter sa façon de s'exprimer de façon judicieuse. Peut mettre à profit les idées des autres et faire des suggestions pour aller plus loin. Peut transmettre l'essentiel du contenu de textes bien structurés mais longs et complexes quant au fond liés à ses centres d'intérêt professionnel, éducationnel et personnel, et clarifier les opinions et les intentions des locuteurs. Peut travailler en collaboration avec des personnes issues de milieux différents, créer une ambiance positive en offrant son soutien, poser des questions afin de cerner les objectifs communs, comparer les choix permettant de les atteindre et expliquer ses propositions pour les prochaines étapes. Peut approfondir les idées des autres, soulever des questions qui suscitent des réactions comportant des points de vue différents et proposer une solution ou les étapes suivantes. Peut transmettre fidèlement de l'information détaillée et des arguments, par ex. les points marquants de textes complexes mais bien structurés, liés à ses centres d'intérêt professionnel, éducationnel et personnel.
B1	Peut établir une collaboration avec des personnes d'autres milieux, montrer de l'intérêt et de l'empathie en posant des questions simples et en y répondant, formuler et répondre à des suggestions, demander si les participants sont d'accord, et proposer d'autres choix. Peut transmettre les points principaux de textes longs en langage simple et portant sur des sujets d'ordre personnel à condition qu'il/elle puisse vérifier le sens

	de certaines expressions. Peut présenter des personnes de différents milieux, montrer qu'il a conscience que certaines questions peuvent être perçues différemment et inviter d'autres personnes à apporter leur expertise et leur expérience. Peut transmettre les informations données dans des textes informatifs clairs et bien structurés liés à des sujets d'ordre familial, personnel ou courant, en ayant de temps en temps des problèmes de formulation dus à son lexique limité.
A2	Peut participer activement à la réalisation de tâches communes simples à condition que les participants parlent lentement et que l'un ou plusieurs d'entre eux l'aident à y prendre part et à exprimer ses propositions. Peut transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets concrets, familiers et soient formulées en langue courante et simple. Peut utiliser des mots simples pour demander à quelqu'un d'expliquer quelque chose. Peut reconnaître les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème. Peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.
A1	Peut utiliser des mots simples et des expressions non verbales pour montrer son intérêt pour une idée. Peut transmettre des informations simples et prévisibles d'un intérêt immédiat, données dans des textes courts et simples tels que des panneaux, des annonces, affiches, programmes, dépliants, etc.
Pré -A1	<i>Pas de descripteur disponible</i>

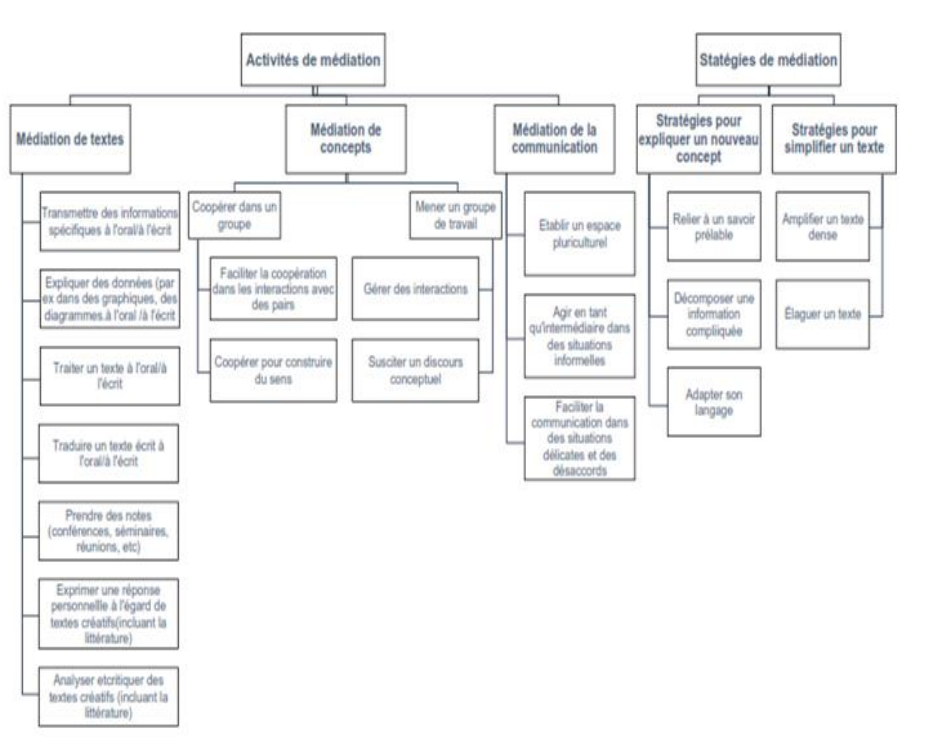
Descriptor de mediación (Conseil de l'Europe, 2018, p. 108)

Analizando esta tabla, comprobamos que en los niveles A1 y A2 la mediación que se propone es lingüística. En el B1, todos los descriptores son lingüísticos, aunque uno de ellos dice “Peut (...) montrer qu'il a conscience que certaines questions peuvent être perçues différemment”. Esto nos puede remitir en cierta forma a una consciencia intercultural. En el B1 también se indica que puede establecer una colaboración con personas de otros medios y presentarlas entre sí. En el B2, se comenta en uno de sus ítems: “Peut travailler en collaboration avec des personnes issues de milieux différents”. Puede ser debido a que este nivel de lengua permite ya una expresión y comprensión más avanzada, pero puede ser también una referencia al conocimiento de la cultura del otro y, por tanto, a su comprensión, lo que facilitaría el entendimiento y el trabajo juntos. No es hasta el C1 donde se indica que el estudiante puede “jouer efficacement le rôle de médiateur, faire en sorte que l'interaction reste positive en commentant les différents points de vue, gérer les ambiguïtés, anticiper les malentendus et intervenir avec diplomatie pour recentrer la discussion”, aunque no se especifica que estos sean malentendidos culturales. Finalmente, en el C2, vuelve a aparecer que puede “Peut jouer le rôle de médiateur de façon efficace et naturelle, endosser des rôles différents en

fonction des besoins et des situations, identifier les subtilités et les sous-entendus et guider une discussion sensible ou délicate.” El tema cultural no aparece de manera explícita hasta el último ítem del C2, donde se indica que el estudiante puede: “souligner les implications socioculturelles (par ex. le registre utilisé, les euphémismes, l’ironie et le sarcasme)”. A nuestro modo de ver, no serían estas cuestiones socioculturales, sino sociolingüísticas.

Este descriptor de la mediación, pese a ser interesante, no suple la necesidad de establecer un descriptor de la competencia cultural, donde aparezca por niveles que necesita un estudiante de lengua-cultura extranjera saber sobre el conocimiento del mundo, la competencia sociocultural y la intercultural. Para nosotros, la labor de mediación cultural formaría parte de la competencia intercultural.

En el ámbito de la mediación, el Volumen complementario presenta además un esquema de actividades y estrategias de mediación, que reproducimos a continuación:



Esquema de actividades y estrategias de mediación (Conseil de l’Europe, 2018, p. 107)

Actuar como intermediario y facilitar la comunicación en situaciones delicadas o desacuerdos son las dos actividades que consideramos estarían más cercanas a una mediación cultural. El resto nos parecen exclusivamente lingüísticas. Nos llama la

atención la actividad de “establecer un espacio pluricultural”, por lo que decidimos ahondar más en este aspecto. La actividad de establecer un espacio pluricultural trata, según este *CECR - Volume Complémentaire avec de Nouveaux Descripteurs* (p.128), de crear un espacio compartido entre interlocutores diferentes desde un punto de vista lingüístico y cultural. Añade además que esto quiere decir que es la capacidad de tratar la alteridad con el fin de encontrar similitudes y diferencias, apoyándose en características culturales conocidas o desconocidas, con el objetivo de permitir la comunicación y la cooperación. El usuario del Marco, estudiante de lengua-cultura extranjera en este caso, tendría así que hacer posible un medio interactivo positivo para que pueda haber una buena comunicación entre los participantes de contextos culturales diferentes y cumplir la labor de mediador creando un espacio común neutro y fiable donde mejorar la comprensión intercultural de todos. Para ello, el mediador debe ser consciente de las diferencias socioculturales y sociolingüísticas relacionadas con la comunicación intercultural. Las nociones clave que concreta en la rúbrica son las siguientes:

- ▶ utiliser le questionnement et manifester le désir de promouvoir la compréhension des normes et des points de vue culturels entre locuteurs ;
- ▶ faire preuve de sensibilité et de respect pour les différents points de vue et normes socioculturels et sociolinguistiques ;
- ▶ anticiper, traiter et/ou résoudre les malentendus dus aux différences socioculturelles et sociolinguistiques. (Conseil de l'Europe, 2018, p. 128)

Manifestar el deseo de comprender al otro, respetar el punto de vista y normas socioculturales y sociolingüísticas y anticiparse y tratar de resolver malentendidos debido a estas diferencias socioculturales y sociolingüísticas son aspectos clave a nuestro entender para desarrollar la competencia intercultural y que tendremos en cuenta a la hora de elaborar nuestra propuesta de rúbrica de evaluación de la competencia intercultural. Creemos que pueden trabajarse desde los niveles iniciales algunos de los aspectos expuestos, como manifestar deseo de comprender al otro o respetar su punto de vista, además de comprender ciertos malentendidos culturales.

Por otra parte, el Volumen Complementario nos ofrece un descriptor por niveles para establecer un espacio pluricultural:

C2	<p>Peut médier de façon efficace et naturelle entre des locuteurs de sa communauté ou d'une autre, en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques.</p> <p>Peut guider une discussion délicate de façon efficace, en repérant les nuances et les sous-entendus.</p>
C1	<p>Peut jouer le rôle de médiateur dans des rencontres interculturelles, contribuer à une culture de communication partagée, en gérant les ambiguïtés, proposant des conseils et encouragements, et en prévenant les malentendus.</p> <p>Peut anticiper d'éventuelles méprises concernant ce qui a été dit ou écrit et faire en sorte que les interactions restent positives en commentant et en interprétant des points de vue culturels différents sur la question traitée.</p>
B2	<p>Peut mettre à profit ce qu'il connaît des conventions socioculturelles afin d'arriver à un accord sur la façon de procéder dans une situation nouvelle pour les personnes impliquées.</p> <p>Peut, à l'occasion de rencontres interculturelles, reconnaître des points de vue différents de sa propre vision du monde, et s'exprimer en tenant compte du contexte.</p> <p>Peut clarifier des malentendus et des erreurs d'interprétation lors de rencontres interculturelles, expliquer clairement les choses afin de détendre l'atmosphère et de permettre à la discussion d'avancer.</p> <p>Peut encourager une culture de communication partagée en exprimant sa compréhension et son appréciation des différentes idées, impressions et points de vue, et inviter les participants à contribuer et à réagir aux idées des uns et des autres.</p> <p>Peut travailler en collaboration avec des personnes qui ont des orientations culturelles différentes, et discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d'approches.</p> <p>Peut, lors d'une activité avec des personnes d'autres cultures, adapter sa façon de travailler afin de créer des procédures communes.</p>
B1	<p>Peut contribuer à une communication interculturelle en initiant la conversation, montrant de l'intérêt et de l'empathie par ses questions et ses réponses simples et exprimer son accord et sa compréhension.</p> <p>Peut, dans des rencontres interculturelles, se conduire de façon positive, reconnaître les sentiments et les différentes visions du monde des membres du groupe.</p> <p>Peut assurer un échange interculturel en utilisant un répertoire limité pour présenter des personnes de différentes cultures, poser des questions et y répondre, et montrer qu'il/elle est conscient que certaines choses peuvent être perçues différemment selon les cultures.</p> <p>Peut aider à la création d'une culture de communication partagée, en échangeant de façon simple des informations sur les valeurs et les comportements propres à une langue et une culture.</p>
A2	<p>Peut contribuer à un échange interculturel, demander, avec des mots simples, aux gens de s'expliquer et de clarifier ce qu'ils ont dit, et exploiter son répertoire limité pour exprimer son accord, inviter, remercier, etc.</p>
A1	<p>Peut faciliter un échange interculturel en accueillant les gens et en manifestant son intérêt avec des mots simples et des expressions non verbales, en invitant les autres à parler et en indiquant s'il/si elle comprend lorsqu'on s'adresse directement à lui/elle.</p>
Pré -A1	<p><i>Pas de descripteur disponible</i></p>

Descriptor para establecer un espacio pluricultural (Conseil de l'Europe, 2018, p. 129)

Todos los niveles están centrados en el ámbito intercultural: acoger al otro, expresarle nuestro interés (A1), contribuir a un intercambio cultural (A2), ser consciente de que ciertas cosas pueden ser percibidas de manera diferente según la

cultura... incluso se habla de la creación de una cultura de comunicación común, intercambiando informaciones sobre los valores y comportamientos propios de un lengua-cultura (B1). En el B2, se propone aprovechar los conocimientos socioculturales (que a nuestro juicio son necesarios para avanzar en una mejor comprensión del otro y el desarrollo de una mejor competencia intercultural) para llegar a acuerdos, además de aclarar malentendidos. En los niveles C, aparece la figura del mediador entre culturas.

Tendremos todos estos aspectos en cuenta a la hora de elaborar nuestra rúbrica, pese a no estar siempre de acuerdo con los niveles en los que se proponen, pues consideramos, como ya comentamos anteriormente, que se puede mediar entre culturas y solucionar los malentendidos culturales, aunque sea de una manera más básica, antes del nivel C. Aun así, nos parece un avance que se hayan elaborado rúbricas teniendo en cuenta el ámbito intercultural, aunque no lo denominen así y prefieran moverse entre la terminología de mediación y de espacio pluricultural. Consideramos que la mediación podría comenzar en el nivel B1, como una actividad importante de la competencia intercultural, pero no la única. En nuestra rúbrica no hablaremos de espacio pluricultural, ya que el medio escolar no siempre lo es, sino intercultural: en un principio será entre la cultura de origen y la cultura meta. Sin embargo, si el alumno va adquiriendo las diferentes competencias en otras lenguas-culturas, o se da la situación en la que en el aula conviven miembros de diferentes culturas, evidentemente se podrá establecer estas relaciones entre ellas.

1.2.4. Conclusiones sobre la competencia cultural.

Tras haber analizado las diferentes concepciones de la cultura según diferentes autores y cómo se presenta en el MCERL, podemos concluir estableciendo que:

- La cultura es un conjunto de conocimientos que emanan de y se relacionan con una sociedad.

- Distinguimos entre conocimiento del mundo y competencia sociocultural. El **conocimiento del mundo** (“Cultura con mayúsculas”), consta de aquellas realidades propias de un pueblo que forman parte de él y lo definen.

Diferenciamos cinco ámbitos de conocimiento:

1. Lugares
2. Instituciones y organismos
3. Personas
4. Acontecimientos
5. Creaciones.

Por otra parte, la **competencia sociocultural** (“cultura con minúsculas”) abarca las relaciones entre los miembros de dicha sociedad y su realidad diaria y su manera de concebir la vida. Distinguimos aquí siete ámbitos de conocimiento:

1. La vida cotidiana
2. Las condiciones de vida
3. Las relaciones interpersonales,
4. Los valores, las creencias y los comportamientos
5. El lenguaje corporal
6. Las convenciones sociales
7. Los comportamientos rituales.

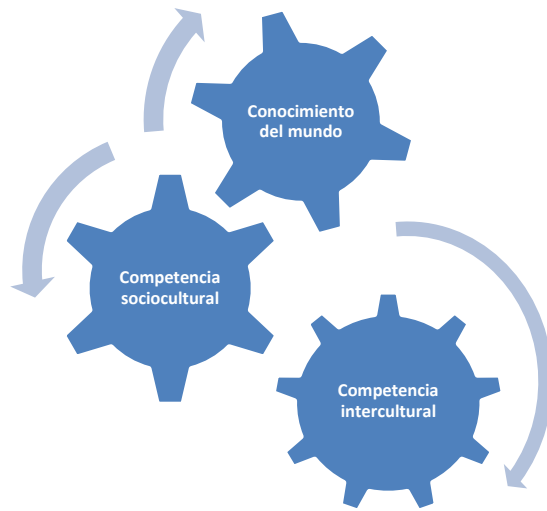
Dentro de una misma sociedad podemos encontrar subgrupos con características comunes y no compartidas por todos los miembros de la sociedad (“kultura con k”).

- La **competencia intercultural** es la capacidad de llevar a cabo un proceso de comunicación/acción entre personas de diferentes culturas donde prima el respeto hacia el otro y la aceptación de la existencia de realidades culturales y socioculturales diferentes, y no por ello mejores ni peores, a las de la cultura de origen. Para ser competente interculturalmente, es necesario tener un buen dominio del conocimiento del mundo y de la competencia sociocultural de la cultura meta, además de la cultura propia. De esta forma, el acercamiento al otro y la labor de mediación entre miembros de ambas culturas podrán tener éxito y se evitarán malentendidos y choques culturales.

- La competencia cultural consta, a nuestro entender, de tres competencias: conocimiento del mundo, sociocultural e intercultural. Consideramos que cada una de ellas tiene un componente de saber (conocimiento sobre el tema) y el saber hacer (qué poder realizar con ese conocimiento que ayude a comunicar y a relacionarnos adecuadamente en una sociedad), pese a que el conocimiento del mundo no disponga en el marco de su correspondiente “saber hacer”. Por ejemplo, hay que saber quién es el presidente de un país para poder participar en una conversación sobre el mismo, o conocer la historia de un país para poder comprender referencias a un determinado momento o su visión del mundo en determinados aspectos actuales (competencia del conocimiento del mundo). Del mismo modo, es necesario conocer la manera habitual de saludar a alguien para no provocar malentendidos, o conocer las fiestas de un lugar para poder participar adecuadamente en ellas, sin causar ofensas o actuar de forma indebida (competencia sociocultural). Finalmente, hay que reconocer la igualdad entre los distintos pueblos pese a la diversidad, respetar las diferencias, reconocer las similitudes y propiciar un acercamiento hacia el otro. Esto se consigue a través del dominio de las dos competencias anteriores: cuanto más conozcamos al “otro”, más dejará de ser un extraño, un desconocido, para ser alguien cercano al que poder comprender y con quien tener la oportunidad de interactuar pese a las diferencias culturales, puesto que las comprenderemos. De esta forma, lograremos actuar y convivir con él, evitando o superando los malentendidos culturales, e incluso mediar entre su cultura y la nuestra cuando sea necesario (competencia intercultural).

- La **competencia sociolingüística** es la capacidad de emplear elementos lingüísticos propios de una cultura en las situaciones sociales adecuadas. Abarca los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento. Esta competencia está a caballo entre la competencia lingüística y la competencia cultural, especialmente su vínculo es más estrecho con la competencia sociocultural. Su dominio facilitará a los estudiantes de una lengua-cultura extranjera comprender mejor la manera de expresarse de sus miembros y poder dirigirse a ellos de forma adecuada y con términos compartidos por los individuos de la cultura meta. En nuestra propuesta tendremos en cuenta la sociolingüística, con especial interés también desde el inicio del aprendizaje de la lengua-cultura.

- Debemos ser conscientes de que los individuos no son entes culturales, es decir, no disponen de un patrón de comportamiento cerrado. El conocimiento sobre la cultura de una sociedad debe ser enseñado al alumnado con miras amplias, como una manera de acercamiento y comprensión del otro y no como una forma de encasillar a los demás, de convertirlos en estereotipos o entes culturales cerrados. Para ello, el alumnado debe comprender que, al igual que los individuos dentro de su mismo grupo-clase son diferentes y tienen comportamientos distintos, esta diversidad se puede extrapolar a una sociedad, con sus enormes diferencias a pesar de supuestamente compartir una misma cultura. La cultura es la vida y, como la vida, está en constante cambio y evolución. Es difícil encorsetar esta realidad en conceptos cerrados y no es esta nuestra intención. Nuestra finalidad será favorecer el acercamiento a la cultura del otro y que esto, además de enriquecer a los alumnos personalmente, les facilite en algún momento adentrarse y participar en la sociedad meta e interactuar y convivir de manera puntual o prolongada con sus miembros.



Representación de nuestra concepción de la Competencia Cultural. Figura de creación propia.

1.3. La cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras

Una vez analizados los diferentes conceptos que relacionan la competencia comunicativa con la cultura y las diferentes competencias de las que consta la competencia cultural, nos preguntamos acerca de cómo traducir todo esto en el contexto de enseñanza y aprendizaje de una lengua y cultura extranjera. Para ello, abordaremos varias cuestiones: la unión entre la lengua y la cultura en el aula, la enseñanza de la cultura en Andalucía, cómo determinar la cultura que debemos enseñar, cuándo comenzar este proceso de enseñanza-aprendizaje de la cultura, cómo proceder a enseñar esta competencia y cómo evaluarla. Tras esto, sacaremos conclusiones que nos guíen en la elaboración de nuestra propuesta didáctica y en la práctica docente.

1.3.1. Unión de lengua y cultura.

Como ya hemos visto, el MCERL sitúa el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural entre las competencias generales de la persona, dejándolas fuera de las que tienen que ver específicamente con la lengua, por lo que nuestra obra de referencia separa lengua y cultura. Sin embargo, hay muchos autores que aluden a la estrecha unión de ambas, y nosotros estamos convencidos de dicha unión. La competencia comunicativa está formada por la competencia lingüística y la cultural. Dejar a un lado esta última como se ha venido haciendo tradicionalmente en la enseñanza-aprendizaje nos parece un error que se debe subsanar. **Porcher** indicaba ya en 1982 que “La langue est toute entière marquée de civilisation, d’une part parce qu’elle est un produit socio-historique et, d’autre part dans la mesure où elle est toujours une pratique sociale. Réciproquement, aucun trait de civilisation n’existe indépendamment de la langue.” (1982, p. 40)

Por su parte, **Bailly** (1999) considera evidente la unión de la lengua y la cultura en su artículo “Les conditions de réussite dans l’appropriation de la langue étrangère en classe.” y lo explica así:

Langue et culture sont indissociables de divers points de vue : la langue nécessite d’être contextualisée et ancrée dans des situations de communication pour que ses utilisateurs

puissent tout simplement (re)construire du sens ; les mots évoquent des réalités culturelles vécues, larges et complexes, inconscientes chez le natif évidemment, mais devant faire l'objet d'une prise de conscience chez le non-natif à l'École. (cf. D. Thomières 1986). (Bailly, 1999, p. 11)

El contexto es un elemento fundamental en la comunicación. Sólo teniéndolo en cuenta en el proceso de comunicación podremos expresarnos y actuar debidamente y comprender por qué los demás se expresan y actúan como lo hacen. Por ejemplo, si no conocemos la cultura meta, podremos provocar malentendidos si no saludamos adecuadamente, o si no dejamos propina en un restaurante, puede ser grosero en países como Estados Unidos o Canadá, mientras que dar propina en países como Japón puede ser considerado una ofensa e incluso un soborno. Esto es algo adquirido de forma natural por sus habitantes y compartido con todos, como la propia lengua materna, pero un extranjero no tiene por qué saberlo. Por esta razón, es muy importante su estudio. Las palabras, como indica Bailly, evocan realidades culturales que son inconscientes en los nativos y que los no nativos deben aprender en la escuela. ¿Cómo, si no, los extranjeros comprenderán qué es “un paso”, “un costalero”, “un nazareno”? Estas palabras evocan realidades culturales propias de la cultura española y que no existen en otras culturas. No sería posible, por tanto, aprender la lengua sin a la vez desarrollar el conocimiento cultural. Bailly insiste en que

la langue est en elle-même un fait culturel, puisqu'elle reflète le “découpage” de la réalité effectué par la culture concernée ; les œuvres littéraires, entre autres, sont vouées à perdre beaucoup de leur signification lorsqu'on les arrache à leur médium d'origine : en effet, une fois traduites, elles entraînent souvent un placage qui peut lui-même déboucher sur faux-sens et non-sens ; d'une manière générale, d'ailleurs, les liens entre langue et littérature sont si étroits qu'il n'est pas pensable, en ce domaine, de dissocier “fond” et “forme” (cf. D. Thomières 1986). (Bailly, 1999, p. 11)

No podemos separar el fondo y la forma. Las palabras y la realidad cultural a la que hacen referencia deben ser enseñadas y aprendidas conjuntamente, y nos parece necesario que se acompañe al alumnado en este proceso de apropiación de ambas: “Au-delà des conceptions de l'objet d'enseignement lui-même, du choix et de la préparation didactiques de cet objet, il restera à y confronter l'élève et à l'accompagner dans ses démarches d'appropriation.” (Bailly, 1999, p. 11). No puede dejarse al alumno

desarrollar la competencia cultural de forma totalmente autónoma, que es lo que se ha venido haciendo durante años. Es imperativo crear una propuesta que demuestre que es posible aprender la lengua y la cultura juntas, que anime al profesorado a adoptar estrategias que posibiliten esta enseñanza integral de lengua y de cultura y que esta se lleve a cabo desde los inicios del aprendizaje, desde el nivel A1. Para ello, lo primero que hay que hacer es integrar la cultura en los objetivos de enseñanza-aprendizaje en el aula, proponer actividades donde el alumno pueda desarrollar sus competencias y proponer un sistema que evalúe la adquisición de las mismas.

A. Sánchez dedica el capítulo IX de su obra *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques* a la lengua y a la cultura, lo que él denomina el “enfoque cultural”. En él, nos deja una serie de reflexiones y pistas que seguir en nuestro trabajo. Por una parte, nos recuerda la intrínseca unión de ambos conceptos. Ya concluía **Whorf** (1956) en sus estudios que la relación entre la lengua y la cultura es tan íntima que una implica la otra. Los conceptos y categorizaciones del mundo se expresan a través del lenguaje. Lengua y cultura son pues inseparables. **Sánchez** insiste en que

la tendencia a lo largo de estos últimos años ha sido considerar la dimensión cultural como algo añadido a la lengua. Y en este sentido se ha enfocado también su presencia en el aula. [...] Los aspectos culturales no deben ser considerados como añadidos al sistema lingüístico, sino más bien como elementos plenamente integrados en el sistema de comunicación, formando parte de él con tanta fuerza y derecho como los elementos lingüísticos. (2009, p. 315)

Por otra parte, plantea la enseñanza actual de la cultura como un reto. Insiste en que “la integración de la enseñanza cultural en el aula y en los materiales docentes usados en ella es una asignatura pendiente.” (2009, p. 315) Concluye el capítulo exponiendo, al igual que hace con el resto de los enfoques y métodos que presenta, los principios y creencias subyacentes, los objetivos de aprendizaje y la tipología de actividades de ese “**enfoque cultural**” (2009, pp. 321-322):

a) partiendo de diferentes supuestos, presenta la relación lógica de la lengua como un exponente de la cultura de la sociedad o grupo social que habla y por tanto inseparable de la misma. Si son inseparables, deben aprenderse juntas. Presenta además el método comunicativo como el más adecuado para el aprendizaje a través de este

enfoque cultural e insiste en que “la lengua es un vehículo de expresión cultural del grupo social en su totalidad y su aprendizaje no debe estar sujeto a ningún tipo de restricción, puesto que cualquier modalidad de uso lingüístico pertenece al ámbito de la cultura de dicho grupo” (Sánchez, 2009, p. 321). Consideramos que si cualquier modalidad lingüística es susceptible de pertenecer al ámbito cultural, es posible, y además necesario y lógico, comenzar el aprendizaje de la lengua a la vez que el aprendizaje de la cultura, desde el nivel inicial. Estamos de acuerdo en que ambas son inseparables, como deja claro Sánchez, y en que deben aprenderse juntas.

b) No indica objetivos concretos, pero estos deben ir de acuerdo con la unión de la lengua y la cultura y plantea que se aprenda dentro del contexto lingüístico y cultural. Aquí es donde entra nuestro trabajo: intentar especificar los objetivos y contenidos de la enseñanza de la cultura en unión con la lengua y añadir además una rúbrica para la evaluación de la competencia cultural.

c) Este enfoque no dispone de ninguna tipología de actividades, pero sí se deja claro que éstas deben ser de naturaleza comunicativa e incluir la cultura. El componente cultural exige actividades interactivas y contextualizadas, pudiendo ser ayudadas de imágenes, vídeos, simulaciones... que deben ser además motivadoras, a lo que puede ayudar la presencia de elementos culturales relevantes. Propone los elementos pedagógicos del método comunicativo para su diseño, que son los siguientes:

1. En las actividades es tan importante el procedimiento (cómo) como el contenido (qué).
2. Las actividades deben conducir siempre hacia el establecimiento de una situación de comunicación.
3. En la selección de materiales implicados por las actividades conviene tener en cuenta la progresión desde los elementos menos complejos a los más complejos.
4. El aprendizaje es el resultado de procesos deductivos e inductivos (práctica y comprensión). (Sánchez, 2009, p. 127)

Vemos así que se propone un enfoque por tareas. No podemos estar más de acuerdo con Sánchez. En nuestra propuesta práctica debemos proponer actividades motivadoras con un contenido cultural interesante para el alumnado, que les haga reflexionar e intercambiar ideas, que sean graduales en su dificultad y que favorezcan el

desarrollo de la competencia comunicativa. Además, estamos convencidos de que la lengua y la cultura son indisociables y que deben trabajarse juntas desde el comienzo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, elaboraremos un referencial que relacione las competencias lingüísticas con las culturales, una propuesta de enseñanza-aprendizaje de lengua y cultura para los niveles A1-A2 y una rúbrica para la evaluación de la cultura.

1.3.2. ¿Cómo es la enseñanza actual de la competencia cultural en francés como segunda lengua en Andalucía?

En este apartado nos interesamos por la enseñanza de la competencia cultural en francés como segunda lengua. En particular, nos centramos en la situación del francés en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato y en la asignatura *Idioma Moderno* de la US, ya que son los contextos donde pondremos en práctica nuestra propuesta didáctica.

1.3.2.1. Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

La ley educativa que ha estado vigente en el periodo en el que se ha llevado a cabo la puesta en práctica de este trabajo ha sido la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa), aprobada en noviembre de 2013 y puesta en marcha en el curso 2016-2017. En ella se propone la adquisición por parte del alumnado de siete competencias clave. Tal y como aparece en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato:

Las orientaciones de la Unión Europea insisten en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se

ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento (BOE, 2015, p. 1).



Fuente: <https://www.aulaplaneta.com/2015/06/04/recursos-tic/las-siete-competencias-clave-de-la-lomce-explicadas-en-siete-infografias/>

Hemos constatado que la competencia cultural está presente en la Ley educativa y que, según el Ministerio de Educación, **la competencia en conciencia y expresiones culturales (CEC)** implica

conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos. (BOE, 2015, p. 15)

Nos interesa especialmente la afirmación de que

dichos conocimientos son necesarios para poner en funcionamiento destrezas como la aplicación de diferentes habilidades de pensamiento, perceptivas, **comunicativas**⁷, de sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas. (BOE, 2015, p. 15)

Además, presenta esta competencia dividida en “saber, saber hacer y saber ser” al igual que aparece en el MCERL.

⁷ El subrayado es nuestro.

En la siguiente infografía del Ministerio, se explica claramente en qué consiste esta competencia en conciencia y expresiones culturales:



Para el Ministerio de Educación, ser competente en conciencia y expresiones culturales (CEC) implica conocer, comprender, apreciar, valorar y respetar las manifestaciones culturales de un pueblo, considerándolas una riqueza patrimonial y personal de las que se puede disfrutar. Además, esta competencia consta de un componente expresivo que se puede utilizar como medio de comunicación. Se insiste en que para comprender las diferentes manifestaciones culturales se necesitan conocimientos sobre diferentes ámbitos (historia, arte, música, literatura, etc.). La cultura se concreta en autores, obras, géneros, estilos... (lo que nos recuerda en parte a esa “Cultura con mayúsculas”, a la competencia del conocimiento del mundo), como a las manifestaciones de la vida cotidiana: vivienda, gastronomía, folklore... (que nos hace pensar esa “cultura con minúsculas”, en la competencia sociocultural). Además, incluye los conocimientos básicos de sobre los diferentes lenguajes artísticos y la identificación de estas manifestaciones con la sociedad. Añade que todos estos conocimientos son necesarios para poner en marcha diferentes habilidades entre las que está la comunicación. Además, esta competencia exige desarrollar la imaginación y la creatividad y expresarlas a través de códigos artísticos. Finalmente, expone que desarrollar esta competencia supone tener unas actitudes de interés, reconocimiento y respeto por las manifestaciones culturales y artísticas y de preservación del patrimonio.

En esta definición de conciencia y expresiones culturales echamos de menos la conciencia intercultural, ya que la competencia se describe únicamente en función de la(s) lengua(s)-cultura(s) materna(s). Sin embargo, la conciencia intercultural aparece como parte de la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL). Para el Ministerio de Educación, la CCL “es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes.” Destaca cinco componentes en interacción que forman parte de la CCL: componente lingüístico, componente pragmático-discursivo (dentro del cual hay tres dimensiones: la **sociolingüística**, vinculada con la adecuada producción y recepción de mensajes en diferentes contextos sociales, la pragmática y la discursiva), el **componente sociocultural (con dos dimensiones: la que se refiere al conocimiento del mundo y**

la dimensión intercultural), el componente estratégico y el componente personal (con tres dimensiones: la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad).

Nos resulta un tanto extraña esta organización de la cultura, donde la competencia sociocultural está compuesta de conocimiento del mundo y de una dimensión intercultural, por lo que decidimos no seguir esta estructura. En la infografía explicativa que proponen y que reproducimos a continuación, el punto 1 del saber está relacionado con la sociolingüística y lo sociocultural, y el 3 con la sociolingüística. En el “saber hacer” aparecen las cuatro competencias comunicativas (comprensión y expresión oral y escrita). Los aspectos que aparecen en saber ser tienen relación con la competencia intercultural.

Competencia en comunicación lingüística

Saber

- *La diversidad de lenguaje y de la comunicación en función del contexto*
- *Las funciones del lenguaje*
- *Principales características de los distintos estilos y registros de la lengua*
- *El vocabulario*
- *La gramática*



Saber hacer

- *Expresarse de forma oral en múltiples situaciones comunicativas*
- *Comprender distintos tipos de textos; buscar, recopilar y procesar información*
- *Expresarse de forma escrita en múltiples modalidades, formatos y soportes*
- *Escuchar con atención e interés, controlando y adaptando su respuesta a los requisitos de la situación*



Saber ser

- *Estar dispuesto al diálogo crítico y constructivo*
- *Reconocer el diálogo como herramienta primordial para la convivencia*
- *Tener interés por la interacción con los demás*
- *Ser consciente de la repercusión de la lengua en otras personas*



Vemos así que el Ministerio de Educación tiene en cuenta la cultura como competencia clave, pese a lo extraña que nos parece la estructura que propone de la misma. Estas competencias son generales para la enseñanza, pero, ¿cómo se traduce en la enseñanza de Francés como lengua extranjera? ¿Cómo es la enseñanza de la cultura en Francés en Andalucía?

Situación del Francés en Andalucía

En primer lugar, hay que identificar la situación de esta lengua-cultura en la Comunidad Autónoma. Hay tres tipos de centros en relación con su tratamiento de la lengua extranjera. Por una parte, los centros bilingües, en los que se imparten algunas materias (como Educación Física, Plástica, Tecnología, Biología, etc.) en el idioma del que son bilingües, además de tener esa lengua como primera lengua extranjera, lo que supone un mayor número de horas dedicadas a ese idioma. Por otra parte, los centros plurilingües, que son como los bilingües, pero con dos idiomas. Finalmente, el resto de los institutos, que no tienen ninguna consideración especial en cuanto a la lengua extranjera se refiere.

Nos detenemos brevemente en el contexto de los centros bilingües y plurilingües y atendemos a las Instrucciones de 15 de mayo de 2019 de la Dirección general de ordenación y evaluación educativa sobre la organización y funcionamiento de la enseñanza bilingüe para el curso 2019/2020, para señalar que la dedicación horaria a la L2 en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato es limitada y no es igual en todos los institutos bilingües ni plurilingües. En los centros bilingües, la instrucción tercera indica que:

3.3. En ESO las materias no lingüísticas junto con las horas de L2 deben sumar al menos el treinta por ciento del horario lectivo del alumnado (9 horas), pero es posible y deseable que el mencionado porcentaje se vaya incrementando cuando los centros dispongan de mayor número de materias y profesorado acreditado para ello. (2019, p. 4)

En cuanto a los centros plurilingües (instrucción undécima):

1. De conformidad con lo establecido en el artículo 4 de la Orden de 28 de junio de 2011, los centros plurilingües son centros bilingües que incorporan el aprendizaje de al menos un área, materia o módulo profesional en una segunda lengua extranjera, en las condiciones previstas en los artículos 17 y 18.3 de la citada Orden. (...)

3. En educación secundaria habrá un mínimo de dos materias en L2 y una en L3.

4. El bachillerato plurilingüe, además de las condiciones establecidas para el bachillerato bilingüe que tenga autorizado, deberá incluir a lo largo de la etapa al menos una materia obligatoria en L3, distinta de las impartidas en L2. (2019, p. 11)

Hemos de puntualizar, además, que el hecho de que una materia se imparta en L2 o L3 no quiere decir que se imparta exclusivamente en esa lengua. De hecho, en las instrucciones anteriormente nombradas, se especifica en la instrucción séptima, dedicada a la evaluación, que:

2. El profesorado de ANL⁸ y MPNL⁹ tendrá en cuenta en su evaluación los descriptores del nivel de competencia lingüística alcanzado por el alumnado de acuerdo con el MCERL, si bien priorizará el desarrollo de los objetivos propios del área, materia o módulo profesional sobre la producción lingüística, que no deberá influir negativamente en la valoración final del área.

3. Los contenidos impartidos en L2 serán evaluados en esa lengua, y se hará según los criterios de evaluación del alumnado definidos en el proyecto educativo, donde se indicará el valor o porcentaje asignado a la L2 en cada materia. El profesorado de ANL y MPNL tendrá en cuenta el porcentaje de uso de la L2 como lengua vehicular recogido en el proyecto educativo para diseñar las pruebas de evaluación. (2019, p. 7)

Esto hace que la realidad de los centros bilingües y plurilingües sea diversa, ya que no en todos se trata la L2 en las mismas ni en el mismo número de materias no lingüísticas ni la dedicación horaria real de la materia a la segunda lengua es igual.

En la página web de la Junta de Andalucía se ofrece un espacio dedicado al bilingüismo y plurilingüismo en Andalucía¹⁰. En él podemos encontrar un cuadro resumen con el número de Centros Públicos bilingües y plurilingües en Andalucía por

⁸ Ámbitos, áreas y materias no lingüísticas.

⁹ Módulos profesionales no lingüísticos.

¹⁰ <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/plurilinguismo/centros-bilingues>

provincias para el curso 20-21. Ofrecemos a continuación una tabla con la información que corresponde a los centros (de Enseñanza Primaria y Enseñanza Secundaria) bilingües o plurilingües en Francés, para comprobar así la situación actual de este idioma en Andalucía:

PROVINCIA	BILINGÜE FRANCÉS	PLURILINGÜE INGLÉS FRANCÉS	PLURILINGÜE FRANCÉS INGLÉS
ALMERÍA	1	2	4
CÁDIZ	3	2	4
CÓRDOBA	5	1	3
GRANADA	1	3	4
HUELVA	2	-	3
JAÉN	1	-	4
MÁLAGA	8	2	3
SEVILLA	5	4	9
ANDALUCÍA	26	14	34

Si lo comparamos con el número total de centros públicos en Andalucía por provincias¹¹, comprobamos que el porcentaje de centros bilingües y plurilingües es muy escaso. Para ello ofrecemos una tabla donde mostramos el número total de centros públicos en Andalucía por provincias, la suma de centros bilingües y plurilingües y el porcentaje que supone esta realidad en cada provincia:

¹¹ <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/centros/index.asp>

PROVINCIA	TOTAL DE CENTROS PÚBLICOS	SUMA DE CENTROS BI/PLURILINGÜES CON FRANCÉS	PORCENTAJE DE CENTROS PÚBLICOS BI/PLURILINGÜES
ALMERÍA	376	7	1,9%
CÁDIZ	517	9	1,7%
CÓRDOBA	424	9	2%
GRANADA	481	8	1,7%
HUELVA	288	5	1,7%
JAÉN	405	5	1,2%
MÁLAGA	634	13	2,1%
SEVILLA	800	18	2,3%
ANDALUCÍA	3925	74	1,9%

Como podemos comprobar, la presencia de centros bilingües/plurilingües en Andalucía es muy reducida, ya que supone el 1,9% de los centros públicos andaluces, por lo que la realidad actual es que el francés tiene, mayoritariamente, carácter de 2ª lengua en Andalucía. Esto quiere decir que la materia es optativa de 1º a 4º de ESO y consta de 2 horas a la semana de 1º a 3º de ESO y de 3 h en 4º de ESO, lo que supone que habrá alumnos que no aprenderán francés en ningún momento durante su etapa de enseñanza obligatoria, algunos la cursarán algunos años sí y otros no, y otros la tendrán de 1º a 4º de ESO. Existe por tanto una gran diversidad en las aulas y, además, las horas dedicadas a la materia no son muy numerosas.

El Francés en el currículo de la E.S.O.

Para comprobar la presencia de la cultura en el currículo de la ESO en Andalucía, acudimos al BOJA del 28 de julio de 2016, donde aparece publicada la Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan

determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. En ella se expone que el currículo de la Segunda Lengua Extranjera recoge las siete competencias clave que comentamos anteriormente para desarrollar a lo largo de la etapa de la ESO. Entre ellas, destacamos la CCL, ya que la sitúa obviamente como primordial para esta materia y añade que “La finalidad de esta competencia no es solo comunicar sino también adquirir un enriquecimiento multicultural.” (BOJA, 2016, p. 298) También indica que “la competencia en conciencia y expresiones culturales (CEC) debe ser tomada en cuenta en el aprendizaje de la Segunda Lengua Extranjera, ya que supone conocer, comprender, apreciar y valorar con una actitud abierta y respetuosa diferentes manifestaciones culturales.” (BOJA, 2016, p. 298)

Más adelante, se añade que

hoy en día no basta con saber pronunciar correctamente una lengua para sentirse a gusto con su uso, sino que también es necesario conocer los elementos socioculturales que la rodean. En consecuencia, se fomentará la importancia y sobre todo el gusto por el aprendizaje de las lenguas extranjeras y su cultura, intentando siempre vincularlas a la importancia de su elemento oral al tratarse de lenguas vivas y a su fin último, que es comunicar. (BOJA, 2016, p. 298)

Nos llama la atención la expresión “sentirse a gusto” con el uso de la lengua. Entendemos que puede referirse a dominar el idioma. Indica que no sólo es necesaria la correcta pronunciación (que es parte de la lingüística, concretamente la fonética) para ello, sino también el conocimiento de elementos socioculturales (cultura). Conocer los elementos socioculturales para “sentirse a gusto” no nos parece la determinación más adecuada para ese fin, pero al menos parece que la Orden propone que se inculque el placer por aprender la lengua y la cultura y añade importancia a esta última para que el usuario se sienta seguro con el uso del idioma. ¿Qué elementos culturales propone aprender para ese fin? Para responder a esta cuestión, nos centramos en los objetivos que se proponen en esta misma Orden. De los catorce objetivos a adquirir al final de la etapa de la ESO, dos de ellos están relacionados con la cultura de la lengua extranjera:

9. Valorar el aprendizaje de la lengua extranjera como instrumento de acceso a una nueva cultura y al aprendizaje de conocimientos nuevos, fomentando el respeto hacia la cultura del otro y el aprender a aprender.(...)

12. Conocer y valorar los aspectos culturales vinculados a la lengua extranjera. (BOJA, 2016, p. 299)

Los objetivos generales sobre la Lengua Extranjera son positivos en cuanto a que incluyen la cultura en el aprendizaje de la lengua: valorar la lengua como un acceso a la cultura, respeto a la cultura meta, conocer y valorar los temas culturales relacionados con la lengua extranjera. Pero, ¿cómo se concreta esto en el currículo de cada curso? Si atendemos al apartado de “Contenidos y criterios de evaluación” de la Orden, en los **contenidos**, aparece un apartado denominado “**Aspectos socioculturales y sociolingüísticos**” para cada ciclo (1er ciclo: de 1º a 3º de ESO, 2º ciclo: 4º de ESO.) y para cada bloque (Bloque 1: Comprensión de textos orales, Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción, Bloque 3. Comprensión de textos escritos, Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción.)

Presentamos a continuación en una tabla los aspectos culturales previstos en ambos ciclos atendiendo a su aparición en cada bloque y a los siguientes aspectos: estrategias, aspectos socioculturales y sociolingüísticos y criterios de evaluación (hay un 4º apartado que es el de funciones comunicativas, pero no aparece nada sobre la cultura, por lo que no aparece en la tabla). Para adaptar la equivalencia de cada curso a los niveles europeos, y atendiendo a los niveles que se proponen en los manuales de enseñanza para la ESO, el nivel A1 suele corresponder aproximadamente a 1º de ESO y 2º de ESO, el A2 estaría situado desde el final de 2º de ESO hasta 4º de ESO, y hay ciertos libros que proponen los libros de 4º como un A2+. De esta forma, en el primer ciclo de la ESO, que abarca de 1º a 3º de ESO, nos situaríamos en un nivel A1-A2 y en el 2º ciclo en un nivel A2-A2+.

1er CICLO (1º- 3ºESO)	Aspectos socioculturales y sociolingüísticos	Estrategias	Criterios de evaluación
Bloque 1 Comprensión de textos orales	<p>Convenciones sociales, normas de cortesía y registros, costumbres, valores, creencias y actitudes, reconocimiento, identificación y comprensión de elementos significativos lingüísticos básicos y paralingüísticos (gestos, expresión facial, contacto visual e imágenes). Conocimiento de algunos rasgos históricos y geográficos de los países donde se habla la lengua extranjera, obteniendo la información por diferentes medios, entre ellos Internet y otras tecnologías de la información y comunicación. Valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse, enriquecerse personalmente y dar a conocer la cultura andaluza.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar elementos culturales y de la vida cotidiana para la comprensión de textos. - Valorar la lengua extranjera como instrumento para comunicarse y dar a conocer la cultura y el patrimonio andaluz

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción</p>	<p>Convenciones sociales, costumbres, uso de fórmulas de cortesía adecuadas en los intercambios sociales, uso del registro apropiado a la situación comunicativa, lenguaje no verbal, participación en conversaciones breves y sencillas dentro del aula y en simulaciones relacionadas con experiencias e intereses personales, conocimiento de algunos rasgos históricos y geográficos de los países donde se habla la lengua extranjera, obteniendo la información por diferentes medios, entre ellos Internet y otras tecnologías de la información y comunicación, valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse, enriquecerse personalmente y dar a conocer la cultura y el patrimonio andaluz, interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos con hablantes o aprendices de la lengua extranjera.</p>	<p>Producción guiada de textos orales vinculada a la difusión del patrimonio cultural andaluz en relación con aspectos culturales de la lengua extranjera.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber usar de forma correcta las distintas estrategias sintácticas y semánticas para producir textos orales monológicos o dialógicos breves y sencillos. A estas producciones se les incorporarán conocimientos socioculturales y sociolingüísticos. - Valorar la lengua extranjera como instrumento para comunicarse y dar a conocer la cultura y el patrimonio andaluz
---	---	--	---

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Bloque 3. Comprensión de textos escritos</p>	<p>Convenciones sociales, costumbres, uso de fórmulas de cortesía adecuadas en los intercambios sociales, uso del registro apropiado a la situación comunicativa, lenguaje no verbal, participación en conversaciones dentro del aula y en simulaciones relacionadas con experiencias e intereses personales, conocimiento de algunos rasgos históricos y geográficos de los países donde se habla la lengua extranjera, participación en conversaciones dentro del aula y en simulaciones relacionadas con experiencias e intereses personales, obteniendo la información por diferentes medios, entre ellos Internet y otras tecnologías de la información y comunicación, valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse, enriquecerse personalmente y dar a conocer la cultura y el patrimonio andaluz, interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos con hablantes o aprendices de la lengua extranjera</p>		<p>-Tener un conocimiento básico de aspectos sociolingüísticos y socioculturales vinculados a la vida cotidiana y saber aplicarlos</p> <p>-Valorar la lengua extranjera como instrumento para comunicarse y dar a conocer la cultura y el patrimonio andaluz.</p>
---	---	--	---

<p>Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción</p>	<p>Convenciones sociales, costumbres, uso de fórmulas de cortesía adecuadas en los intercambios sociales, uso del registro apropiado a la situación comunicativa, lenguaje no verbal, interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos con hablantes o aprendices de la lengua extranjera, participación en conversaciones breves y sencillas dentro del aula y en simulaciones relacionadas con experiencias e intereses personales, conocimiento de algunos rasgos históricos y geográficos de los países donde se habla la lengua extranjera, obteniendo la información por diferentes medios, entre ellos Internet y otras tecnologías de la información y comunicación, valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse, enriquecerse personalmente y dar a conocer la cultura andaluza.</p>	<p>- Producción escrita de diálogos haciendo uso de fórmulas de cortesía y elementos socioculturales -Producción guiada de textos escritos basados en la difusión de la cultura andaluza y su relación con la cultura de la lengua extranjera estudiada.</p>	<p>-Aplicar en la elaboración de textos escritos los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos adquiridos para tratar temas de índole persona, social. -Valorar la lengua extranjera como instrumento para comunicarse y dar a conocer la cultura y el patrimonio andaluz.</p>
---	--	--	--

(BOJA, 2016, pp. 299-304)

2º CICLO (4ºESO)	Aspectos socioculturales y sociolingüísticos	Estrategias	Criterios de evaluación
Bloque 1 Comprensión de textos orales	<p>Convenciones sociales, normas de cortesía y registros, costumbres, valores, creencias y actitudes, reconocimiento, identificación y comprensión de elementos significativos lingüísticos básicos y paralingüísticos (gestos, expresión facial, contacto visual e imágenes), conocimiento de algunos rasgos históricos y geográficos de los países donde se habla la lengua extranjera, obteniendo la información por los diferentes medios, entre ellos Internet y otras tecnologías de la información y comunicación, valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse, enriquecerse personalmente y dar a conocer la cultura andaluza.</p>		<p>-Utilizar para la comprensión de los distintos textos el conocimiento sobre aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a la vida cotidiana, condiciones de vida y entorno, relaciones interpersonales (entre hombres y mujeres, en el trabajo, en el centro educativo, en las instituciones), comportamientos (gestos, expresiones faciales, uso de la voz, contacto visual), y convenciones sociales (costumbres, tradiciones).</p> <p>-Valorar la lengua extranjera como instrumento para comunicarse y dar a conocer la cultura y el patrimonio andaluz</p>

<p>Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción</p>	<p>Convenciones sociales, normas de cortesía y registros, costumbres, valores, creencias y actitudes, reconocimiento, identificación y comprensión de elementos significativos lingüísticos básicos y paralingüísticos (gestos, expresión facial, contacto visual e imágenes), conocimiento de algunos rasgos históricos y geográficos de los países donde se habla la lengua extranjera, obteniendo la información por los diferentes medios, entre ellos Internet y otras tecnologías de la información y comunicación, valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse, enriquecerse personalmente y dar a conocer la cultura andaluza.</p>	<p>Producción guiada de textos orales estableciendo las relaciones entre la cultura andaluza y la cultura de la lengua extranjera</p>	<p>-Hacer uso de los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos adquiridos vinculados a las relaciones interpersonales para crear textos orales respetando siempre las normas de cortesía entre los interlocutores. -Valorar la lengua extranjera como instrumento para comunicarse y dar a conocer la cultura y el patrimonio andaluz</p>
---	---	---	---

<p>Bloque 3. Comprensión de textos escritos</p>	<p>Convenciones sociales, normas de cortesía y registros, costumbres, valores, creencias y actitudes, reconocimiento, identificación y comprensión de elementos significativos lingüísticos básicos y paralingüísticos (gestos, expresión facial, contacto visual e imágenes), conocimiento de algunos rasgos históricos y geográficos de los países donde se habla la lengua extranjera, obteniendo la información por los diferentes medios, entre ellos Internet y otras tecnologías de la información y comunicación, valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse, enriquecerse personalmente y dar a conocer la cultura andaluza.</p>	<p>-Tener un conocimiento básico de aspectos sociolingüísticos y socioculturales vinculados a la vida cotidiana y saber aplicarlos cuando corresponda</p> <p>-Valorar la lengua extranjera como instrumento para comunicarse y dar a conocer la cultura y el patrimonio andaluz</p>
---	---	---

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción</p>	<p>Convenciones sociales, normas de cortesía y registros, costumbres, valores, creencias y actitudes, reconocimiento, identificación y comprensión de elementos significativos lingüísticos básicos y paralingüísticos (gestos, expresión facial, contacto visual e imágenes), conocimiento de algunos rasgos históricos y geográficos de los países donde se habla la lengua extranjera, obteniendo la información por los diferentes medios, entre ellos Internet y otras tecnologías de la información y comunicación, valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse, enriquecerse personalmente y dar a conocer la cultura andaluza</p>	<p>Producción de textos escritos aplicando fórmulas de cortesía y aspectos socioculturales propios de la lengua extranjera. Producción guiada de textos escritos basados en la representación de las características de la cultura andaluza en relación con la cultura de la lengua extranjera</p>	<p>-Aplicar en la elaboración de textos escritos los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos adquiridos para tratar temas de índole persona, social -Valorar la lengua extranjera como instrumento para comunicarse y dar a conocer la cultura y el patrimonio andaluz</p>
---	--	--	--

(BOJA, 2016, pp. 309-314)

Podemos comprobar que los aspectos socioculturales se repiten de un bloque a otro y de un ciclo a otro y se muestra de esta manera que, al final del primer y segundo ciclo de la ESO, los alumnos deben ser capaces de conocer diferentes aspectos correspondientes tanto al conocimiento del mundo (rasgos históricos y geográficos de los países donde se habla la lengua extranjera), socioculturales (convenciones sociales, costumbres, valores, creencias y actitudes, reconocimiento, identificación y comprensión de elementos significativos lingüísticos básicos y paralingüísticos (gestos, expresión facial, contacto visual e imágenes) y sociolingüísticos (normas de cortesía y registros). Sin embargo, no hay ninguna referencia a la consciencia intercultural, y pese a valorar positivamente la inclusión de la cultura en el currículo de lengua extranjera,

los aspectos que se proponen, tanto del conocimiento del mundo y de la competencia sociocultural como de la competencia sociolingüística, nos parecen poco definidos e incompletos. Más adelante, se especifica un poco el léxico relacionado con la cultura en el primer ciclo, pero sólo aparece “La cultura: música y arte.” (p.307) - que podemos relacionar con el conocimiento del mundo - y “Las expresiones del lenguaje coloquial y formal.”, con respecto a lo sociolingüístico. Para el segundo ciclo, se centrará en “El mundo del arte: Pintura, literatura”- conocimiento del mundo - y en “Expresiones de cortesía” (p.316), relacionada con la competencia sociolingüística.

En cuanto a las estrategias, vemos que sólo se mencionan dos, referidas a la cultura y vinculadas a los bloques de producción donde se habla de la relación entre la cultura andaluza y la extranjera (quizás aquí podríamos hablar de interculturalidad); y en la producción escrita también se hace referencia al empleo de fórmulas de cortesía y elementos socioculturales (sin especificar cuáles). Nos sigue pareciendo una puntualización muy vaga y no comprendemos por qué las fórmulas de cortesía quedan limitadas en el apartado de las estrategias a la producción escrita, si aparecen en el aspecto sociolingüístico y sociocultural de los cuatro bloques.

Los criterios de evaluación presentados también nos parecen muy vagos: aluden a conocer y saber emplear aspectos sociolingüísticos y socioculturales en las distintas competencias lingüísticas. En el bloque 1 del 2º ciclo, los criterios de evaluación se completan un poco más y, además de la vida cotidiana, que ya se mencionaba en el 1er ciclo, se añade el conocimiento de las condiciones de vida y del entorno, las relaciones interpersonales, los comportamientos y las convenciones sociales, lo que nos recuerda a algunas de las categorías que se presentaban en el MCERL para la competencia sociocultural. A pesar de la falta de concreción, valoramos positivamente que al menos se confiera un lugar a la cultura en el currículo de enseñanza obligatoria, a pesar de que este sea menos preciso y aparezca en menor medida que los contenidos, estrategias y criterios que se refieren a la lengua.

El Francés en el currículo de Bachillerato

En Bachillerato, la materia de Francés tiene una carga lectiva de 2 horas semanales y es obligatoria para todos los alumnos, independientemente de si la han cursado antes durante la ESO, lo que provoca una enorme diversidad de nivel dentro de cada grupo-clase. En 2º de Bachillerato, la asignatura vuelve a ser optativa y existe la opción de cursar la materia durante 2 horas o durante 4 horas a la semana. Decidimos comprobar cuál es el papel de la cultura de esta segunda lengua extranjera en Bachillerato atendiendo a la Orden de 14 de julio de 2016 (BOJA nº 145 de 29 de julio de 2016) por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. En ella se indica que:

dato el carácter optativo de esta materia en las etapas anteriores y que el alumnado ha podido iniciar su aprendizaje en distintos momentos de la Educación Secundaria Obligatoria e incluso en la Educación Primaria, el currículo para la Segunda Lengua Extranjera debe ser lo suficientemente flexible como para ajustarse a la diversidad de niveles de competencia que se pueden presentar. (BOJA, 2016, p. 455)

Esta flexibilidad supone que, dependiendo del grupo y del curso, el nivel del alumnado será inicial o medio, y que en el aula habrá, muy probablemente, alumnos de nivel A1, otros de nivel A2 y otros de A2+. Por esa razón, lo común es comenzar el aprendizaje desde cero, lo que servirá al alumnado con mejor nivel para revisar contenidos, que en ocasiones llevan sin repasar desde 1º de ESO, al mismo tiempo que se amplían progresivamente los conocimientos y se consolidan las diferentes competencias. La competencia cultural puede ser aquí un punto de unión perfecto para todos los niveles, puesto que los contenidos culturales suelen ser nuevos para todos. Por lo general, esta competencia ha sido poco o nada trabajada durante la ESO, de modo que este nuevo contenido puede llamar la atención del alumnado y a partir de él se pueden trabajar las competencias lingüísticas adaptándose al nivel de cada alumno.

En la Orden aparece una consideración muy interesante sobre la cultura:

Actualmente es imperativo concienciar a quienes aprenden idiomas de que su corrección en la ortología, su riqueza léxica, su precisión estructural, su espontaneidad y fluidez discursivas son insuficientes si carecen del conocimiento sociocultural que rodea y condiciona la lengua de estudio. Por esta causa, intentando siempre vincularlas a la oralidad al tratarse de lenguas destinadas a la comunicación, se fomentará el gusto e interés por el aprendizaje tanto de las lenguas extranjeras como de su cultura. (BOJA, 2016, p. 456)

Toda corrección lingüística es insuficiente si no conocemos la cultura, ya que a la corrección del enunciado se añade su pertinencia comunicativa. Es importante saber cómo emplear la lengua adecuadamente y cómo adaptarnos a las diferentes situaciones socioculturales que se nos puedan presentar. Vamos a ver cómo se plantea fomentar este gusto e interés por la cultura en el currículo de Bachillerato.

En primer lugar, cabe destacar que, de nuevo, la última de las siete competencias clave es la de Conciencia en Expresiones Culturales, y que esta competencia debe tenerse en cuenta en el aprendizaje de una segunda lengua ya que implica “conocer, comprender, apreciar y valorar con una actitud abierta y respetuosa diferentes manifestaciones culturales, es decir, caminar por la senda de la evolución hacia una madurez intelectual y social, el fin última de la enseñanza.” (BOJA, 2016, p. 456) Esto es muy parecido a lo que se decía de ella en el currículo de la ESO. Se añade además que

La relación diacrónica de Andalucía con las lenguas contrasta con el plurilingüismo actual, imperativo, efectivamente, por afán emprendedor hacia el turismo a la par que voluntariamente adquirido por un sentimiento de integración y pertenencia a la ciudadanía del mundo que difunde la riqueza propia y participa de las ventajas de la multiculturalidad. Ciertamente, la finalidad de un idioma es comunicar y adquirir o transmitir enriquecimiento multicultural. (BOJA, 2016, p. 456)

La importancia del turismo en el contexto socioeconómico andaluz hace que se confiera aún más atención e importancia a la cultura. Nos quedamos además con esa finalidad de adquirir y transmitir cultura como uno de los fines de un idioma. Para nosotros, quizás no sea un fin sino una realidad, puesto que en la comunicación, siendo o no ese nuestro objetivo, se produce un intercambio cultural. El modo de expresarse, los temas de los que se debe o no hablar, la cortesía, las relaciones interpersonales, las

expresiones de sabiduría popular...la carga de la cultura en el lenguaje es innegable, al igual que el conocimiento sociocultural que debemos manejar a la hora de emplearlo.

Entre los doce objetivos propuestos para la segunda lengua en Bachillerato, encontramos cuatro referidos a la cultura:

5. Conocer los principales rasgos sociales y culturales de la lengua extranjera para interpretar mejor la lengua objeto de estudio.
8. Fomentar en el alumnado una actitud de respeto y tolerancia hacia una cultura nueva y diferente.
11. Considerar el aprendizaje de una lengua extranjera como un medio para conocer nuevas culturas, y reconocer la gran importancia que su aprendizaje conlleva para las relaciones interpersonales con civilizaciones del todo el mundo
12. Defender las características del patrimonio andaluz y su vínculo con la cultura de la lengua extranjera. (BOJA, 2016, p. 457)

El primero de los que aquí se presentan nos parece fundamental: hay que conocer la cultura para poder interpretar mejor la manera de expresarse de sus hablantes nativos, pero también añadiríamos la forma de actuar. Mientras que este objetivo hace referencia tanto al conocimiento del mundo como a la competencia sociocultural y sociolingüística, los objetivos nº 8 y 12 hacen alusión a la competencia intercultural, promoviendo el respeto hacia el otro y la relación entre la cultura de origen y la cultura meta. Finalmente, en el objetivo 11, considera la lengua como un medio para conocer la cultura y se recalca la importancia de las relaciones entre culturas.

En cuanto a los contenidos, vuelve a aparecer el apartado denominado “Aspectos socioculturales y sociolingüísticos”, que es igual que el de la ESO. Lo mismo ocurre con los criterios de evaluación: la mayoría son iguales, y otros son prácticamente idénticos, por lo que decidimos no volver a reproducir la misma tabla. El único cambio apreciable se refiere al léxico: mientras que en la ESO se proponía tratar el arte (música, pintura, literatura) y las expresiones de cortesía, en Bachillerato se especifica lo siguiente: “Conocimiento y valoración de los elementos culturales más relevantes de la cultura francesa.” y también “Identificación y uso de expresiones comunes, de frases

hechas sencillas y de léxico relativo a contextos concretos y cotidianos y a contenidos de otras materias del currículo”.

En 2º de Bachillerato también se añade “El mundo de la cultura y los medios de comunicación.”. Los “elementos culturales más relevantes” es una especificación bastante general e imprecisa. Además, se explicita que sean de la cultura francesa y eso es algo que no compartimos, ya que el francés se habla en numerosos países del mundo con culturas diferentes y enriquecedoras, por lo que no estamos de acuerdo en limitar la cultura a Francia, sino en hacer consciente al alumnado de la diversidad de culturas existentes que tienen como lengua oficial, cooficial o de uso común el francés. Por otra parte, la identificación y uso de expresiones comunes, frases hechas, etc., puede hacerse desde 1º de ESO, no hace falta esperar a 1º de Bachillerato para ello. En cuanto a la cultura y los medios de comunicación, entendemos que el ámbito (los medios de comunicación) no debe determinar la cultura que debemos enseñar, al tiempo que no especifica los contenidos precisos a los que se refiere.

La LOMLOE

El 30 de diciembre de 2020 se publicó en el BOE la nueva ley educativa **LOMLOE**¹², que entró en vigor en enero de 2021. Sin embargo, las aplicaciones de las modificaciones no se comenzarán a llevar a cabo hasta el curso 2021-2022. Mostraremos a continuación los principales cambios con respecto a la materia de Segunda Lengua Extranjera en Andalucía, pese a que estos no hayan afectado a nuestra experimentación- que ha tenido lugar entre 2015 y 2020-. Para ello atendemos a la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el

¹² 17264 Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 340 del 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

proceso de tránsito entre distintas etapas educativas.¹³ En ella encontramos que el principal cambio es que, a la oferta de libre configuración autonómica de 1º, 2º y 3º de ESO, se añaden dos nuevas: Oratoria y debate y Computación y robótica. Esto quiere decir que la materia de segunda lengua extranjera continúa con su carácter optativo en la E.S.O., pero pasa a competir con más materias, en concreto las siguientes:

a) Cambios Sociales y Género, Cultura Clásica, Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, Oratoria y Debate, Computación y Robótica, Tecnología Aplicada o Segunda Lengua Extranjera, en primer curso.

b) Cambios Sociales y Género, Cultura Clásica, Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, Oratoria y Debate, Computación y Robótica o Segunda Lengua Extranjera, en segundo curso.

c) Cambios Sociales y Género, Cultura Clásica, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, Música, Oratoria y Debate, Computación y Robótica o Segunda Lengua Extranjera, en tercer curso. (BOJA 2021, p. 661)

1.3.2.2. Ámbito universitario: el caso de la asignatura Idioma Moderno en la Universidad de Sevilla.

Antes de finalizar este apartado, consideramos necesario detenernos brevemente en la asignatura de *Idioma Moderno I* de la Universidad de Sevilla, puesto que pondremos en práctica nuestra propuesta también en este contexto.

En todas las universidades andaluzas se ofertan 24 créditos de idioma moderno, convalidables como materias básicas de la rama de Arte y Humanidades, tal y como queda recogido en el Protocolo para la Implantación de las enseñanzas de Grado en Andalucía (2008), que desarrolla lo establecido por el Real Decreto 1393/2007. En el

¹³ BOJA extraordinario nº 7 del 18 de enero de 2021. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/BOJA21-507-01024.pdf>

currículo de los Grados Filológicos (Estudios Ingleses, Lengua y Literatura Alemanas, Filología Hispánica, Filología Clásica, Estudios Árabes e Islámicos, etc.), se propone así cursar una lengua diferente a la de la carrera (por ejemplo, si estudiamos Estudios Ingleses, no podremos elegir inglés como segunda lengua) durante todo el año de los dos primeros cursos. El primer curso se denomina *Idioma Moderno I* y el segundo, *Idioma Moderno II*. Entre las diferentes lenguas que se ofertan se encuentra, lógicamente, francés. El manual que se emplea en la US para la enseñanza del primer curso es de nivel A2 y en el segundo curso de B1.

Nos centraremos en el primer curso, en *Idioma Moderno I*, puesto que nos interesa para nuestro trabajo los niveles iniciales (A1 y A2), para comprobar qué lugar se le confiere a la cultura en esta asignatura de segunda lengua extranjera, esta vez, en el ámbito universitario. En la página web de la Universidad de Sevilla podemos acceder a los proyectos docentes de los diferentes grupos. Entre los objetivos que presenta el proyecto docente de *Idioma Moderno I (Francés)*, el único que aparece referido a la cultura es el objetivo 5: “Desarrollar y aplicar métodos de trabajo desde una perspectiva multidisciplinar e intercultural.” Como competencia genérica aparece la “Comprensión de culturas y costumbres de otros países”. Hemos de señalar que estas competencias están extraídas del listado de competencias generales y específicas de la Memoria de verificación del Grado, no han sido redactadas específicamente para la asignatura.

Parece que la cultura es tenida en cuenta en esta materia y que se considera la variedad cultural de diferentes países, no únicamente de Francia. Se presentan, además, en los contenidos, diferentes situaciones de comunicación, y evidentemente todas podrían relacionarse con la cultura (la amistad, el amor...) aunque en ninguna se especifica. Sólo hay tres que tratan temas culturales de manera específica: 5. Estereotipos: los franceses vistos desde fuera. 6. Calidad de vida: París y el resto de Francia. 9. Festival de Cannes y crítica de cine. A pesar de que se anticipaba una comprensión de culturas, en plural, vemos en los contenidos que la protagonista y única participante vuelve a ser Francia. En el proyecto aparecen además los contenidos morfosintácticos y semánticos especificados y detallados, pero no hay ningún apartado sobre contenidos culturales, por lo que de nuevo constatamos que la competencia cultural no dispone del mismo espacio, ni la misma consideración que las competencias lingüísticas, a pesar de ser ambas fundamentales para la competencia comunicativa.

Para concluir, consideramos que la ley LOMCE y la Orden de 14 de julio de 2016, incluyen en la enseñanza de la segunda lengua extranjera -que es la consideración más frecuente del francés en Andalucía y en España- un lugar a la enseñanza y aprendizaje de la cultura meta, pero que este es demasiado impreciso y anecdótico, comparado con la consideración que se hace de la lengua. Lo mismo ocurre con la materia de *Idioma Moderno I (Francés)* de la Universidad de Sevilla. Creemos que aún hay mucho que trabajar en cuanto a la consideración y puesta en práctica de la cultura vinculada al aprendizaje de segundas lenguas, tanto en el aula como en la legislación y la ordenación educativa.

1.3.3. ¿Cuándo comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la cultura?

A lo largo de nuestro trabajo hemos defendido y mostrado una evidente unión entre la lengua y la cultura. Siendo ambas un conjunto indivisible, no es posible ni adecuado aprender primero la lengua y posteriormente la cultura. Aunque la proporción entre ambas pueda ir variando, deben ir juntas desde el principio. Consideramos, por tanto, que es posible hacerlo y una falacia no hacerlo. Por ello, defendemos firmemente que la competencia cultural debe comenzar a desarrollarse al mismo tiempo que el aprendizaje de la lengua, desde el nivel A1. Recordemos que diferentes lingüistas indican que la competencia comunicativa está compuesta entre otras, de la competencia cultural/sociocultural/sociolingüística. Entre ellos están Canale y Swain, que proponen que la competencia comunicativa está formada de cuatro competencias entre las que se encuentra la competencia sociolingüística (que abarca para ellos las normas socioculturales) y la lingüística, por lo que, para desarrollar la competencia comunicativa desde el inicio del aprendizaje, ambas son necesarias.

J.M. Cots (en Oliveras, 2000) indica que se puede introducir información cultural incluso con un bajo nivel de competencia (lingüística). Siempre se ha pretendido un alto nivel de desarrollo de la competencia lingüística, sin embargo, el nivel de competencia cultural suele ser algo anecdótico. Cots afirma que

mientras nadie parece cuestionarse las enormes energías que se dedican a la enseñanza de una estructura sintáctica, errores de tipo pragmático, discursivo o cultural pasan

desapercibidos o simplemente no se les concede importancia. Y eso es así a pesar de los efectos negativos que este tipo de errores tienen en la relación social y de que muchos profesores han podido sufrir personalmente. La reacción usual del hablante nativo hacia este tipo de errores no es la de adjudicarlos a una deficiente competencia lingüística del hablante no nativo, sino la de achacarlos a características personales, como la falta de tacto, rigidez de carácter, falta de simpatía, etc. (2000, p. 26)

Un individuo posee un bagaje cultural innegable. Somos como somos en gran medida por la cultura que tenemos, por lo que conocemos, por nuestra historia y tradiciones. A la hora de relacionarnos en nuestra propia lengua, la manera de dirigirnos a una persona cambia según el grado de confianza, el estatus social. Hay temas que sabemos que no debemos abordar con ciertas personas por resultar inadecuados, entre ellos también temas históricos. Nos pondría en evidencia no conocer ciertas personalidades famosas, hechos históricos destacados, lugares del mundo, obras de arte célebres, etc. Seríamos considerados como incultos, de no reconocer la diversidad de culturas o de intolerantes, de no respetarlas por ser diferentes a las nuestras. Muchos malentendidos se dan por hacer o decir algo que no es culturalmente apropiado. Podemos parecer unos desconsiderados si no nos vestimos de cierta manera apropiada para una situación, cuando en otras culturas no es necesario hacerlo así, unos descortesos por no saludar como es debido en una determinada situación, o si no reaccionamos como se espera de nosotros en un contexto determinado. En la obra de A. Oliveras (2000) *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*, podemos encontrar innumerables ejemplos. Por todo ello, para la verdadera formación de un individuo en una lengua extranjera, estamos convencidos de que dejar al margen lo sociocultural, lo sociolingüístico, como el conocimiento del mundo y lo intercultural - por considerar que son cuestiones complementarias que se adquieren con el uso y la experiencia personal, fuera del aula de FLE - es privar a los alumnos de herramientas para tener éxito comunicativo y vital.

Para concluir, estamos convencidos de la importancia del aprendizaje de la cultura desde el inicio del aprendizaje de la lengua. Separar y relegar el aprendizaje de contenidos culturales y socioculturales a niveles superiores (B y C) es desgarrar la realidad de una lengua-cultura. No ser competente culturalmente puede suponer que el

otro nos vea como personas desagradables, maleducadas o incultas, cuando la solución es que se debe iniciar al estudiante en esta competencia desde el mismo instante en que comienza el aprendizaje de la lengua (es decir, desde el nivel A). De esta forma, será consciente de la manera de ver el mundo y de cómo debe relacionarse con los habitantes de la cultura meta y se podrá facilitar así la comprensión y la relación con ellos.

1.3.4. ¿Qué “cultura” enseñar?

Puesto que se estima necesario la enseñanza de la cultura en la materia de lengua extranjera y la ley educativa - como hemos visto en el apartado 1.3.2 - así lo contempla, se plantea la siguiente cuestión: ¿qué cultura enseñar? No es fácil responder a esta pregunta. Enseñar cultura es transmitir la vida de una sociedad: su historia, sus costumbres, su modo de ver el mundo... Esta tarea de determinar qué enseñar sobre la competencia cultural se hace más ardua aún cuando una lengua es hablada en países y sociedades diferentes. ¿Qué realidad se debe, pues, enseñar?

En nuestra experiencia como alumna de FLE, el francés siempre se ha relacionado con la sociedad francesa. Es normal, puesto que Francia es nuestro país vecino, es la cuna del francés, posee una gran riqueza cultural además de una notable importancia a nivel mundial, etc., Sin embargo, consideramos que el alumnado limitará en exceso su aprendizaje si se centra únicamente en Francia y concretamente en París, tal y como hacen muchos manuales. Por otra parte, comenzamos a plantearnos este trabajo debido a la desconexión total que constatamos (en primer lugar, como alumna y, posteriormente, como profesora) entre la lengua y la cultura en la enseñanza-aprendizaje de FLE, en detrimento de esta última.

También así lo ven F. Barthélémy y D. Groux, en una entrevista realizada por S. Langevin (2018), sobre el libro *Quarante ans d'interculturel en France* aparecida en la revista nº415 de *Le français dans le monde*, donde se preguntan además qué lugar debe ocupar la cultura y qué cultura enseñar:

Quelle place accorder à la culture (autrefois “civilisation”) dans l’enseignement d’une langue, quelle(s) culture(s) privilégier (la culture anthropologique, la culture cultivée,

etc.). Ce sont des questions qui continuent à être, à la fois pour les enseignants et pour les concepteurs de manuels, épineuses. Les pages “culture” sont, le plus souvent, déconnectées du traitement de la langue et reléguées en fin d’unités. Que dire alors de l’interculturel ?... Le risque est grand de tomber, par amateurisme ou par manque de professionnalisme, dans les travers qu’une démarche interculturelle est censée proposer (renforcement des stéréotypes, égocentrisme, sociocentrisme, etc.). (2018, p. 49)

P. Normand (2013) indica que L. Porcher sugirió una pista pedagógica a partir de los “universales-singulares” - concepto que fue elaborado por Hegel e ilustrado por Sartre -, ya que están presentes en todas las sociedades: el agua, el tiempo, la muerte, el amor, el sueño, etc. Estos universales culturales son abordados de forma diferente según las culturas, y podrían ser un punto de partida para determinar qué cultura enseñar. Esta idea nos parece interesante y pensamos que a partir de estos universales podemos establecer conexiones entre las diferentes culturas francófonas y también con la cultura de origen y de esta forma ampliar la cosmovisión de nuestro alumnado. Al mismo tiempo, existen otras realidades que no entran dentro de estos “universales-singulares” y que nos parece pertinente que el alumnado conozca para así poder desenvolverse en la sociedad meta. De esta forma, los tendremos en cuenta pero no nos ceñiremos en exclusiva a estos universales.

Lo que nos parece clave en esta cuestión es que los contenidos culturales deben ser tan importantes como los lingüísticos, pues ambos forman parte de la competencia comunicativa y ambos son necesarios para relacionarnos con el otro. D. Bailly plantea que los contenidos culturales deben ser tan sustanciales como los lingüísticos y propone cómo debe ser la cultura que debemos enseñar:

Les contenus culturels à enseigner doivent être aussi substantiels que les contenus de langue : il faut munir l’élève d’une compétence interprétative- liée à la connaissance des savoirs factuels de base- concernant la culture-cible (“compétence culturelle” stricte) ainsi que d’une “compétence interculturelle” permettant à l’élève de comparer culture-source et culture-cible avec ouverture, tolérance, et de surmonter ou relativiser un certain nombre de stéréotypes. Les savoirs concernés par ce domaine ne révéleront pas d’une ambition encyclopédique, exhaustive, mais on ne résignera pas non plus à n’enseigner qu’une “culture en miettes”, superficielle, non formatrice, vaine. Comme pour la langue, l’objectif culturel sera éclairé par une mise en relation de l’objet avec les sciences ou les appareils méthodologiques de référence. L’objet à enseigner devra être

reconstruit dans sa cohérence, non contradictoire avec son caractère composite, hétérogène, fonctionnant en réseaux ; les “angles d’attaque” que constitueront les phénomènes choisis pour l’enseignement devront ainsi présenter un caractère de significativité, être “métonymiquement” illustratifs de la culture-cible, pour faciliter une approche de cette culture-cible, et même de LA culture en général, qui dépasse le descriptif. (1999, p. 11)

Debemos plantearnos así que la cultura que proponamos enseñar en clase sea representativa de la cultura meta, abarque diferentes aspectos con respecto al conocimiento del mundo y a la sociedad, ayude al alumno a reflexionar sobre la misma y a establecer lazos de respeto y conexiones entre la cultura de origen y la que está aprendiendo y todo esto le ayude en la práctica comunicativa, a relacionarse adecuadamente con los hablantes nativos y a convivir en la sociedad con ellos. Con este fin, proponemos que los contenidos culturales que consideramos tratar en cada nivel estén relacionados con los contenidos lingüísticos propios de ese nivel.

Somos conscientes de que una sociedad está viva, en constante cambio y del mismo modo lo está la cultura, de ahí la dificultad para determinar qué contenidos culturales enseñar. Comprendemos a M. Abdallah-Preteille (2017) cuando indica que “Susceptibles d’adaptation et d’évolution, en fonction des périodes, des individus et des groupes, les cultures sont des notions dynamiques dont il est difficile de rendre compte sans sombrer dans la fossilisation ou le réductionnisme.” (2017, p. 9) Debemos evitar la enseñanza de la cultura a través de los estereotipos, aunque estos pueden servirnos para reflexionar sobre ellos y constatar que no podemos reducir al otro a un arquetipo cultural. A pesar de la dificultad que entraña la enseñanza y aprendizaje de la cultura, no debemos por ello dejarla a un lado; la lengua también cambia y evoluciona constantemente y no nos plantearíamos por ello abandonar su aprendizaje. Creemos que la clave está en hacer partícipes a nuestros alumnos de este dinamismo de la cultura haciéndoles reflexionar también sobre su cultura de origen, desarrollando al mismo tiempo su sensibilidad intercultural, sin que por ello suponga para ellos una frustración el hecho de no llegar a conocer la cultura al completo. Ni siquiera el profesor, un nativo o un antropólogo podrán lograrlo. No podemos abarcar toda la cultura, pero tampoco podemos abarcar toda la lengua. No es necesario hacerlo, ni es ese el objetivo. Lo interesante será permitir que nuestro alumnado aprenda y desarrolle conocimientos y

estrategias que le acerquen a la cultura del otro y le permitan desenvolverse en la sociedad meta. Cuanto más desarrollada esté la competencia en lengua-cultura, mayores posibilidades habrá de realizar una comunicación efectiva y será menos necesario recurrir a estrategias de compensación o de resolución de problemas.

Pero ¿cómo hacerlo? ¿Qué criterios seguir en la elección de los contenidos culturales? En el capítulo 2 de *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* G. Neuner (1997) propone la elaboración de un programa de enseñanza de contenido sociocultural. En él, se plantea -entre otras cuestiones- cómo realizar la selección de temas y si es posible establecer unos temas comunes a todos los grupos de alumnos.

Por una parte, en cuanto a los criterios de selección del contenido sociocultural, indica que hay tres categorías de criterios, una que está centrada en la materia, otra en el alumno y otra en la facilidad en la que el contenido puede ser enseñado y aprendido en clase.

En el criterio centrado en la materia se tienen en cuenta informaciones de orden sistemático centradas en la vida, las instituciones, los grandes hechos culturales, informaciones de naturaleza enciclopédica, informaciones representativas... Este criterio se centra más en los contenidos del que denominamos conocimiento del mundo.

Actualmente, el criterio que se sigue es el que está centrado en los alumnos, con sus necesidades e intereses: cómo es el otro en su día a día, deportes, pasatiempos, qué necesito saber para desenvolverme con los nativos, profesionalmente... (más relacionado con la competencia sociocultural) además de reflexionar sobre el otro y comparar ambas culturas (intercultural). La selección y progresión de los contenidos lingüísticos también se establece en función de las necesidades comunicativas del locutor/alumno (actos de habla y situaciones habituales). Este criterio ya era seguido por el método audio-oral y también por el método comunicativo. El método audiovisual SGAV seleccionaba el vocabulario a partir de encuestas de frecuencia (*Français Fondamental*). Más tarde, *Un niveau-seuil* estructura los contenidos (actos de habla) en función de las necesidades de comunicación en las situaciones y ámbitos más habituales (familia, viajes, trabajo, ocio...).

Finalmente, el criterio de la facilidad de la enseñanza-aprendizaje del contenido en clase nos llevan a reflexionar también sobre qué contenidos son fáciles de abordar en clase y también cuáles se pueden integrar fácilmente con los contenidos lingüísticos, algo que además es básico a nuestro entender, ya que la lengua y la cultura deben ser enseñadas y aprendidas juntas. Y, aunque quizás haya temas donde esta relación sea más evidente, consideramos que cualquier tema cultural tiene relación con un tema lingüístico, por lo que esto no sería para nosotros un criterio, sino una realidad.

Consideramos que todos estos criterios son interesantes y que habría que mantener una combinación de los tres: temas que sean interesantes en cuanto a la materia, que sean representativos de la cultura que se está aprendiendo y que abarquen contenido de conocimiento del mundo y sociocultural, que interesen al alumnado y le ayuden en sus necesidades y a reflexionar sobre la cultura meta (intercultural) y que estén en relación con los temas lingüísticos que se han de tratar en ese nivel.

Por otra parte, Neuner se pregunta si es posible establecer una serie de temas comunes a todos los grupos de alumnos. Si bien indica que es difícil, insiste en que es posible, al menos en el nivel elemental:

Au niveau élémentaire, l'apprentissage du contenu socioculturel sera donc, pour la plupart des publics visés, centré sur les "gens dans leur vie quotidienne" (compréhension du contenu dans la classe) et sur les contacts que les apprenants pourraient avoir dans le pays dont ils apprennent la langue (interaction en dehors de la classe). (1997, p. 77)

Evidentemente, si los contenidos lingüísticos del nivel inicial están centrados en la vida cotidiana, los contenidos culturales deberían estar asociados. Al mismo tiempo, si priorizamos contenidos, lo primero que debe adquirir un alumno de nivel inicial son aquellos conocimientos y estrategias que le permitan relacionarse en la cultura meta, por lo que descubrir aspectos de la vida diaria sería lo más indicado. Además, como indica Neuner, esta selección de temas también ayudará al alumno a desarrollar un interés afectivo por la cultura extranjera y a reflexionar sobre ella:

Une telle sélection de thèmes socioculturels au niveau élémentaire permet à l'apprenant de s'identifier, de prendre un intérêt affectif et humain. Elle l'aide à intérioriser la culture étrangère et à créer des images mentales qui comportent à la fois des éléments affectifs

et cognitifs de l'apprentissage intensif et stimulent l'intérêt affectif, la réflexion et la discussion sur le pays étranger. (1997, p. 77)

Una vez superado el nivel elemental, Neuner indica que se pueden elegir temas que vayan dejando poco a poco a un lado la vida cotidiana para centrarse en implicaciones interculturales de las costumbres y los rituales; estudiar las estructuras sociales y fenómenos culturales, privilegiar los temas con una dimensión intercultural, centrarse en el contexto europeo del aprendizaje de lenguas e integrando temas que presenten un interés profesional para el alumnado. Creemos que el ámbito intercultural se debe trabajar desde el inicio del aprendizaje, abordándolo a partir del descubrimiento y la reflexión sobre la propia cultura y la(s) cultura(s) meta - tanto europeas como extraeuropeas - para posteriormente encaminarse hacia la interacción con el otro. Consideramos, por otra parte, que la vida cotidiana es un tema central en cualquier nivel, que se puede trabajar con distinta profundidad, pero del que no debemos alejarnos a medida que avanzamos de nivel, por ser muy vasto y tener una utilidad constante.

Estamos convencidos de que la enseñanza de la cultura en sus diferentes aspectos es fundamental, al igual que lo es no ser eurocéntricos y mostrar el maravilloso mosaico cultural que suponen los diferentes países francófonos. En lugar de entender la realidad de la Francofonía como un problema a la hora de enseñar, y centrarse únicamente en Francia - quizás por comodidad, quizás por cercanía, quizás porque el docente tiene una competencia cultural mayor en este país - estamos convencidos de que esta pluralidad es una ventaja. Actualmente, hay más de 300 millones de francófonos en el mundo (según datos de 2018 de la OIF, *Organisation Internationale de la Francophonie*). El francés es una lengua hablada en los cinco continentes, en países con culturas diversas.

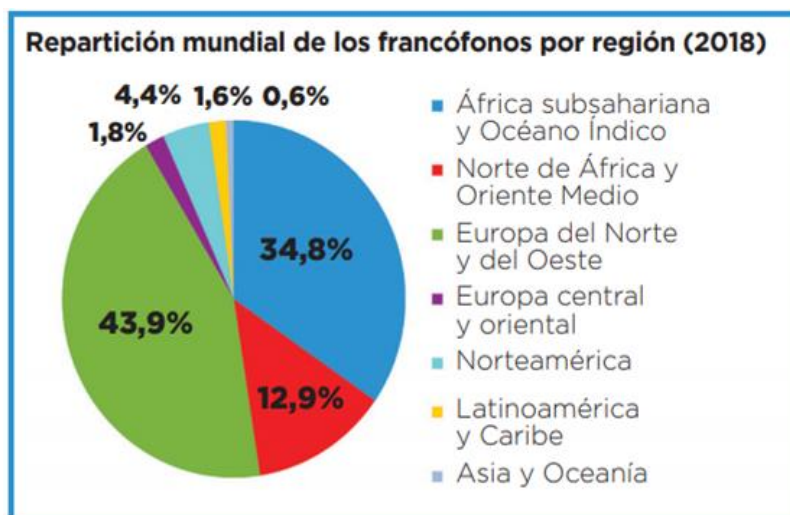


Imagen tomada de O.I.F., *La lengua francesa en el mundo* (2018, p. 7)

El profesor de FLE debe aprovechar esta riqueza y diversidad para ampliar los conocimientos de su alumnado, acercándole a diferentes realidades culturales, librarle de los estereotipos y hacerle sensible a la interculturalidad. La competencia cultural quedaría muy limitada si se redujera a un único espacio cultural. Evidentemente, será imposible conocer completamente la cultura de tantos países, incluso la de uno solo, pero procuraremos sembrar la semilla que haga que el alumnado sienta curiosidad y quiera seguir descubriendo esta realidad pluricultural desde el inicio de su aprendizaje.

En el *Petit dictionnaire du Monde francophone* de Ilyes Zouari (2015), se presentan muy brevemente varios aspectos de los diferentes países francófonos: su superficie, geografía, lenguas, cultura, economía, lugares interesantes, dichos... Esta obra nos parece útil a la hora de descubrir los diferentes países francófonos, además de como punto de partida para la formación de docentes sobre el mundo francófono, ya que esta es otra de las dificultades a la hora de concebir una enseñanza de cultura: se trata de una competencia tan amplia y tan minusvalorada que los docentes de lenguas extranjeras especializan su formación en la lengua, y los conocimientos sobre cultura proceden bien de la inquietud o curiosidad personal o de sus experiencias en países francófonos, bien de sus estudios universitarios de especialización filológica (donde principalmente se estudia lingüística, literatura e historia de Francia, y a menudo hay optativas sobre el estudio de literaturas francófonas). A este respecto, consideramos

oportuno detenernos brevemente a considerar la presencia de las materias de este tipo en los planes de estudio del Grado en Estudios Franceses que se ofertan en las universidades andaluzas.

En esta comunidad autónoma, actualmente, se puede cursar el Grado en Estudios Franceses en tres universidades públicas. En la Universidad de Sevilla¹⁴ hay una asignatura de Formación Básica de 6 créditos de *Panorama de la Francofonía* y dos optativas de 6 créditos cada una sobre Literaturas francófonas. El resto de asignaturas están centradas en Francia y su contenido es más cercano, aparte de lo que denominamos como conocimiento del mundo (pues se estudia historia y literatura) que a la competencia sociocultural o intercultural.

Lo mismo ocurre en la Universidad de Granada¹⁵, aunque esta vez encontramos cinco asignaturas donde aparece la francofonía, todas ellas de 6 créditos cada una. Una de las materias es de carácter obligatorio, y se sitúa en el módulo de Historia y Cultura francesas: *Cultura y civilización en Francia y en los países francófonos*. Las cuatro restantes son asignaturas optativas. En el módulo de Literatura de Expresión francesa está *Estudios temáticos en el ámbito de la francofonía*, y en el módulo de Manifestaciones artísticas y culturales en Francia y en los países francófonos hay tres materias que tienen este mismo nombre: *Manifestaciones artísticas y culturales en Francia y en los países francófonos (I, II y III)*.

En la Universidad de Cádiz¹⁶ encontramos de nuevo que son minoritarias las materias que no se centran exclusivamente en Francia. Hay cuatro asignaturas que podemos poner directamente en relación con la francofonía, en las que nos detendremos brevemente. Por un lado, *Historia y cultura de los países de habla francés*, que es una materia obligatoria de 12 créditos. En la descripción de la materia se indica que trata el “Estudio, relativo a Francia y a los países francófonos, de la geografía física, de la vida política y de las instituciones de nuestra época, de la geografía poblacional y económica actuales. Análisis, en dicho ámbito, de la cultura de masas y de las pervivencias de la cultura tradicional en su diversidad. Historia de Francia y de los países francófonos. Historia social de la lengua francesa.”

¹⁴ <https://www.us.es/estudiar/que-estudiar/oferta-de-grados/grado-en-estudios-franceses#edit-group-plan1>

¹⁵ <https://grados.ugr.es/franceses/pages/infoacademica/estudios>

¹⁶ <https://filosofia.uca.es/estructura-general-del-titulo-eeff/>

Por otra parte, las materias optativas de *Literaturas Francófonas* (12 créditos) y de *Literaturas en lengua francesa y otras artes* (6 créditos). Esta última, anuncia que trata las “Relaciones entre las diferentes manifestaciones de la literatura en lengua francesa con el resto de las artes (pintura, fotografía, cine...)” Cuando accedemos a los contenidos que se anuncian en el Programa Docente, comprobamos que estos siguen centrados en autores franceses.

En esta universidad se ofrece un itinerario de asignaturas optativas denominado “Literaturas y culturas de expresión francesa”, donde hay materias de literatura en lengua francesa, análisis y traducción de textos, y otro itinerario de “Mediación lingüística y cultural en contexto bilingüe Francés / Español”, que consta de dos optativas, una de traducción especializada y otra denominada *Diversidad literaria y cultural en el mundo francófono* (12 créditos). En una breve descripción de la materia, se indica que en ella se trata el “Estudio de los procesos históricos -con especial atención al fenómeno de la colonización y de la inmigración- que han motivado la diversidad cultural de las sociedades actuales así como de la literatura procedente de los territorios del ámbito francófono como medio de aproximación a la noción de multiculturalidad y a la mediación intercultural.”

Comprobamos así que, al igual que en la US, en estas dos universidades, en las asignaturas en las que hemos podido encontrar una mayor conexión con la francofonía, se trata mayoritariamente lo que denominamos como conocimiento del mundo, (literatura e historia). Sin embargo, también se trata algún aspecto de conocimiento sociocultural (la historia social, en la materia de *Historia y cultura de los países de habla francés*) y muestra un interés hacia la multiculturalidad y la mediación (*Diversidad literaria y cultural en el mundo francófono*), aunque esta mediación se quede más cercana al “saber” que al “saber hacer”. Destacamos además de manera positiva, con respecto al tema que nos ocupa, que se traten diversas manifestaciones artísticas y culturales, más allá de la literatura, tanto en la Universidad de Granada, en las materias de *Manifestaciones artísticas y culturales en Francia y en los países francófonos* como en la Universidad de Cádiz en la asignatura de *Literaturas en lengua francesa y otras artes*, aunque en ambos casos se trate prioritariamente los contenidos relacionados con Francia.

Por otra parte, existen actualmente diversas obras y materiales concebidos para la formación, la reflexión y el desarrollo de la competencia cultural en el aula de FLE, disponibles tanto en bibliotecas y librerías como en la web: *Enseigner une culture étrangère* (Zarate, 1986), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue* (Beacco, 2000), *L'intercultural en classe* (Chaves, Favier, Péliissier, 2012)., *Enseigner le français avec TV5 Monde*¹⁷, *Le Point du FLE*¹⁸... Sería interesante que el profesorado consultara progresivamente este tipo de material a lo largo de su carrera y fuera tomando diversas ideas y estrategias que le ayudasen en su práctica docente.

En conclusión, estamos convencidos de que la cultura que se debe enseñar en el aula de francés como lengua extranjera tiene de abarcar la pluralidad de culturas de los países francófonos. Debe además constar de los ejes que indicamos en nuestras conclusiones sobre la competencia cultural: el conocimiento del mundo y la competencia sociocultural, que ayudarán al alumno a desarrollar además una consciencia intercultural. Puesto que el contenido cultural es muy vasto y creemos que el aprendizaje de la lengua debe tener lugar junto al de la cultura, lo vincularemos a las competencias lingüísticas previstas para cada nivel. Para ello elaboraremos una propuesta de estas relaciones entre lengua y cultura, propondremos los contenidos culturales que estimamos que puedan acercar mejor al alumnado a la cultura meta y ofreceremos una propuesta didáctica y práctica que pueda orientar al profesorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua-cultura. Resulta evidente que el profesor debe formarse en competencia cultural y, puesto que es una competencia tan amplia, será una formación constante a lo largo de su vida. Evidentemente, este trabajo no deja de ser una propuesta, por lo que será el profesor de cada grupo clase quien detecte las características e intereses de su alumnado y quien determine qué contenidos culturales concretos son más adecuados para ellos y los implemente en el aula. Es por ello que lo que proponemos es un repertorio de contenidos culturales, relacionándolos con los lingüísticos, a modo de material de referencia para el profesorado de FLE que quiera emplearlo. Además, ofrecemos una propuesta de aplicación práctica que, además

¹⁷ <https://enseigner.tv5monde.com/>

¹⁸ <https://www.lepointdufle.net/penseigner/civilisation-fiches-pedagogiques.htm>

de servir para validar la pertinencia del referencial, pretende servir de ejemplo y orientación sobre su uso.

1.3.5. ¿Cómo “enseñar” la cultura en clase de FLE?

Tratar de responder a esta pregunta nos hace pensar inevitablemente en métodos de enseñanza-aprendizaje. A continuación, realizaremos una breve revisión de los principales métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y cómo han tratado la enseñanza de la competencia comunicativa, la competencia lingüística y la cultural, destacando además diferentes aspectos que consideramos fundamentales para la enseñanza-aprendizaje de la cultura. Posteriormente, trataremos la evolución histórica de las diferentes configuraciones didácticas atendiendo tanto a la situación de uso social como a la de aprendizaje escolar, resumiendo el objetivo lingüístico y el cultural de cada etapa (Puren, 2004). Finalmente, atenderemos dos propuestas para la enseñanza de la cultura: las directrices que ofrece el MCERL y las indicaciones de Neuner (1997) para la elaboración de un programa de enseñanza de contenido sociocultural. La reflexión que llevaremos a cabo sobre cada uno de estos aspectos nos será de utilidad a la hora de plantear nuestra puesta en práctica de la enseñanza-aprendizaje de lengua y cultura en la clase de FLE.

1.3.5.1. *Los métodos de enseñanza-aprendizaje.*

A lo largo de los años, los diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se han ido sucediendo y complementando, tal y como podemos comprobar en la obra de A. Sánchez (2009). Si los **métodos audio-oral y estructuro-global audio-visual** eran estructurales, es decir, primaba el aprendizaje de las estructuras lingüísticas, a partir de los años 70 se han sucedido diversos **métodos orientados hacia la comunicación**. El cambio de paradigma supone focalizar la importancia en la funcionalidad del lenguaje más que en su estructura. El objetivo del aprendizaje ya no es la competencia lingüística, sino la competencia comunicativa. Las

necesidades comunicativas del alumno se convierten en la prioridad (como es el caso sobre todo del FOS - Français sur Objectifs Spécifiques - donde el alumnado aprende francés para un objetivo concreto: el ámbito culinario, servicio en hoteles, etc.). Las estructuras lingüísticas y el vocabulario son seleccionados en la medida en la que posibilitan las funciones comunicativas. Además de esto, se toman en cuenta factores extralingüísticos, que pese a ser externos al mensaje puramente lingüístico, no lo son al proceso comunicativo. Algunos representantes de la metodología audio-oral como R. Lado (1964) ya defendían la necesidad de enseñar la cultura de la lengua que se aprende. Algunos contenidos culturales podrían enseñarse de forma separada y otros, que están inminentemente ligados a la lengua, deberían enseñarse a través de ella. Se intuye que sería conveniente pues encuadrar la lengua dentro de situaciones comunicativas.

El método SGAV (estructuro-global-audiovisual) partía de un diálogo que presentaba las estructuras lingüísticas y el vocabulario en una situación de comunicación. Sin embargo, estos contenidos lingüísticos no estaban seleccionados en función de los actos de habla, sino de la progresión establecida con criterios gramaticales y de progresión de la dificultad. Y, en el caso del léxico, de frecuencia, ya que se basaban en el *Français Fondamental*.

A principios de los 70, algunos manuales de inglés partían de situaciones que eran elegidas para enseñar las estructuras lingüísticas, sin embargo, más adelante los objetivos ya no serán lingüísticos o gramaticales, sino comunicativos. El trabajo realizado por los expertos del Proyecto Número 4 del Consejo de Europa contribuyó notablemente a la formulación de la metodología comunicativa. En 1976, dos miembros de este grupo publicaron dos obras que obtendrían gran importancia: *Notional Syllabuses* (D.A. Wilkins), que describe las bases teóricas y *The Threshold Level for Modern Language learning in Schools* (J. A. Van Ek), un ejemplo práctico de esta base para la programación de la enseñanza de inglés. Se acuñó en esos primeros años el término enfoque nocional-funcional, que dejaba atrás la metodología audio-oral. El Threshold Level se aplicó a otras lenguas europeas, entre las que destacamos su aplicación al francés, *Un niveau-seuil* (Coste et al, 1976), ya que amplió y mejoró los materiales de la versión inglesa. Durante estos años se reforman muchos currículos oficiales para la enseñanza de idiomas siguiendo las directrices de estos programas. El

principal problema de este “nivel umbral” es que se trataba de descriptores de contenidos, sin ninguna referencia metodológica. La ausencia de ejercicios eficaces para conseguir los objetivos nocionales-funcionales hizo que muchos profesores continuaran con las actividades propias del método audio-oral.

A partir de los años 90 se fueron desarrollando actividades más adecuadas, y esto acabaría desembocando en una nueva metodología: **el enfoque o método comunicativo**. Los proponentes de este enfoque mantienen que la lengua es un sistema utilizado para comunicarse, y reivindican la importancia del fondo (el contenido) sobre la forma (la corrección lingüística), al contrario de lo que ocurría en el método audiovisual. Para asegurar la efectividad de la comunicación es necesario tener en cuenta varias competencias además de la lingüística: la sociolingüística, la discursiva y la estratégica, como ya indicó Canale (1983).

En este enfoque comunicativo, el profesor es considerado un guía de la clase, que debe crear las condiciones perfectas para propiciar el aprendizaje de los alumnos. Por su parte, el alumno es un agente activo, protagonista de su propio proceso de aprendizaje. La clase debe ser activa y participativa, los materiales deben representar la realidad comunicativa y ser, por tanto, variados. El error es considerado normal en el proceso de aprendizaje, y se otorga gran importancia al contexto en esta metodología.

La enseñanza de idiomas lleva varios años siguiendo este enfoque comunicativo, que consideramos muy interesante para la enseñanza y aprendizaje de lenguas y culturas.

Existen además diferentes métodos orientados hacia la comunicación como el método natural, el método por tareas o el método basado en el contenido.

Nos detenemos brevemente en el **método natural** y en la obra de **Krashen**, situada dentro de este método, ya que influye en el contexto actual de enseñanza, y por tanto en nuestro trabajo. Este método defiende que el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera debe tener lugar del mismo modo que el de la lengua materna. Krashen defiende la primacía de la adquisición de la lengua - en un contexto natural, desarrollando gradualmente la capacidad de expresarse con naturalidad, tal y como tiene lugar en la lengua materna - sobre el aprendizaje - un proceso consciente de acumulación de conocimientos, a través de la realización de

ejercicios en el aula -. Indica además que aquello que se adquiere de manera natural permanece durante más tiempo.

La adquisición de la lengua tiene lugar mediante la comunicación significativa y los mensajes comprensibles. Según la hipótesis del *input* de Krashen (1985), el lenguaje se adquiere mediante la exposición constante al mismo, siempre que dicha exposición sea relevante desde el punto de vista de la comunicación y sea comprensible. Esta hipótesis es interesante, y en nuestras clases comprobamos que da resultado. A fuerza de hablar desde el inicio en la lengua extranjera en situación, los alumnos van comprendiendo que deben abrir el libro, que deben salir a la pizarra, que deben levantar la mano...pero claro, siempre con la ayuda de gestos. Es la idea del *input comprensible* de Krashen: en este caso, los elementos paraverbales facilitan la comprensión, permitiendo la comprensión de la significación (y/o la finalidad) de los enunciados.

Pese a emplear la L2 en la mayoría de las clases, la realidad de la situación del francés en las aulas de Educación Secundaria, donde el aprendizaje de la lengua se reduce a dos horas (de 1º a 3º de ESO) o tres horas (4º de ESO) a la semana hace que, ocasionalmente, tengamos que recurrir a explicaciones de ciertos conceptos gramaticales en la lengua materna para un mayor aprovechamiento del tiempo.

Otra idea que nos resulta interesante en la obra de Krashen y que consideramos clave en la enseñanza-aprendizaje actual es la hipótesis del filtro afectivo. Esta hipótesis defiende que aquello que impide el aprendizaje es principalmente la falta de motivación, que va unida en ocasiones a la ansiedad y a la falta de confianza en uno mismo. El profesor de idiomas debe así procurar establecer un clima de confianza en el que el alumno se sienta seguro y, además, con ganas de participar, gracias a actividades motivadoras.

El método natural - en el que se enmarca la obra de Krashen - y el método comunicativo coinciden en muchos elementos clave: predomina el significado del mensaje sobre la forma, se le otorga más importancia a la exposición a la lengua y menos al estudio explícito de la gramática y la tipología de actividades en ambos es muy diversa.

Por otra parte, consideramos que es de vital importancia hacer que el **aprendizaje** sea **significativo**. El aprendizaje significativo es aquel que perdura en el tiempo, porque está integrado en una estructura cognitiva sólida. **Ausubel, Novak y Hanesian** (1983), defienden que, para que un aprendizaje sea significativo y perdure en el tiempo, el nuevo conocimiento debe conectarse a uno que ya poseía el individuo y de esta forma completar su visión sobre el tema, dándole sentido y viendo así su utilidad en la vida cotidiana. Esta utilidad del aprendizaje es uno de los aspectos que lo hace significativo, por lo que es necesario que el profesorado muestre a su alumnado para qué sirve aquello que está aprendiendo y éste lo ponga en práctica, viendo así su utilidad. El otro aspecto, es su relación (anclaje) en los conocimientos previos y la experiencia personal. En este último sentido, es importante considerar también el valor afectivo.

Los recursos para conseguir que el aprendizaje sea significativo y por tanto perdure en el tiempo son muy variados: relacionar los nuevos contenidos con los previos, promover la construcción personal del aprendizaje (descubrimiento, inducción/deducción, resolución de problemas...), ligar los contenidos a esquemas narrativos, musicales o visuales, asociar el aprendizaje a experiencias personales (humor, juego, anécdotas...), entre otros. Esta teoría del aprendizaje significativo nos resulta muy interesante. En nuestra tarea diaria como docente, intentamos relacionar los nuevos conocimientos con otros anteriores, sean lingüísticos, culturales o anecdóticos, promoviendo diferentes estrategias para que nuestro alumnado construya su aprendizaje, recuerde los conocimientos a largo plazo y sepa emplearlos adecuadamente.

Otro enfoque actual en la enseñanza de lenguas es el **enfoque por tareas**, introducido por **Breen** (1987), **Candlin** (1990) y **Nunan** (1989). Este método se centra en enseñar a través de la realización de actividades organizadas y enlazadas entre ellas para conseguir una meta concreta y utilizando para ello la lengua extranjera. A través de estas actividades propuestas, denominadas tareas, se pretende fomentar el aprendizaje del uso real de la lengua en el aula. Nunan (1989) define así el concepto de “tarea”:

Task: a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. (1989, p. 19)

De esta forma, estas tareas comunicativas estarían más centradas en el significado que en la forma del mensaje, por lo que, para su adecuada interpretación, sería importante conocer el contexto en el que este se produce. La competencia cultural cobra importancia en este método o enfoque por tareas, ya que además las tareas giran en torno a actividades de la vida real, por lo que será inevitable un acercamiento a la sociedad de la lengua meta.

Candlin (1990) define el concepto de tarea como

Una actividad perteneciente a un conjunto de actividades distinguibles entre sí, secuenciables, capaces de plantear problemas y que involucran a aprendices y profesores en una labor conjunta de selección, a partir de una gran variedad de procedimientos cognitivos y comunicativos aplicados a un conocimiento, existente o nuevo, y de la exploración y búsqueda colectiva de fines predeterminados o emergentes dentro de un medio social. (1990, p. 39)

Ofrece además criterios para las “buenas” tareas de aprendizaje de lenguas a partir de dos listas que se centran en el aprendizaje de una lengua y utilizan una actividad presentada por primera vez por Breen y el autor de la Convención de TESOL 1982 en Honolulu, Hawaii.

1.ª Lista (Nijmegen, Holanda, septiembre de 1985)

- Equilibradas: entre un resultado abierto y los recursos limitados del aprendiz.
- Motivantes: que requieran participación y sean interesantes, desafiantes, gratificantes y valiosas.
- Cooperativas: que desarrollen destrezas sociales y destrezas de gestión en el aprendizaje.
- Estratégicas: que estimulen el desarrollo de estrategias personales para el aprendizaje de lenguas.
- Diversas: variadas según los distintos niveles, destrezas, estilos y objetivos de los aprendices.

- Convergentes: sin ambigüedad, con objetivos claros y relevantes a las necesidades y metas de los aprendices.
- Abiertas: extensibles, permeables, accesibles por y para los aprendices.
- Estructuradas: graduables, variables, ordenables, que ofrezcan la posibilidad de ser organizadas según tiempo, lugar y disponibilidad de los aprendices.
- Críticas: evaluativas, formativas, que ofrezcan *feedback* y planteen problemas.

2.^a Lista (Honolulu, Hawaii, Primavera de 1984)

1. Deberían fomentar la atención al significado, a los propósitos y a la negociación.
2. Deberían estimular la atención a datos relevantes.
3. Deberían proponer objetivos a partir de las necesidades de los aprendices.
4. Deberían tener en cuenta enfoques flexibles a la tarea, ofreciendo rutas, vehículos, modos de participación y procedimientos distintos.
5. Que puedan tener en cuenta soluciones diversas según las destrezas y estrategias de los aprendices.
6. Deberían incluir las contribuciones, actitudes y sentimientos de los aprendices.
7. Deberían ser desafiantes, aunque no amenazadoras, para fomentar la toma de riesgos.
8. Deberían requerir un *input* de todos los aprendices con relación al conocimiento, destrezas y participación.
9. Deberían poder definir un problema en el que todos los aprendices trabajaran, y deberían estar centradas en los aprendices, aunque guiados por el profesor.
10. Deberían requerir el uso de la lengua para la resolución de la tarea.
11. Deberían tener en cuenta la co-evaluación del aprendiz y del profesor, de la tarea y de la ejecución de esta.
12. Deberían desarrollar capacidades en el aprendiz para que este pueda valorar las consecuencias y repercusiones de la tarea en cuestión.
13. Deberían proporcionar oportunidades de metacomunicación y metacognición.

14. Deberían proporcionar oportunidades para la práctica del lenguaje.
15. Deberían facilitar la formación del aprendiz en percibir y resolver problemas.
16. Deberían fomentar el intercambio de información y de destrezas.
17. Deberían proporcionar la corrección y el *feedback* necesarios, para los aprendices y para las tareas.
18. Deberían elevar el grado de toma de conciencia de los aprendices y la capacidad de reflexión.
19. Deberían fomentar una conciencia crítica sobre los datos y los procesos del aprendizaje de la lengua.
20. Deberían ofrecer una elevada gratificación al esfuerzo invertido y que este, a la vez, mereciera la pena.

(Candlin, 1990, p. 38-39)

El proyecto o tarea final es un modo habitual de integración parcial del enfoque por tareas. La mayoría de manuales de idiomas actuales incluyen tareas o proyectos al final de cada unidad, como planificar un viaje, preparar una fiesta, escribir una noticia, etc. Sin embargo, suelen ser tareas puntuales al final de la unidad para poner en práctica lo aprendido, pocos son los que aplican más ampliamente este enfoque. El enfoque por tareas se va desarrollando poco a poco y muchos profesores no se atreven a lanzarse de lleno a él, abandonando otras prácticas que dominan mejor y cuya eficacia consideran más demostrada. Es cierto además que el método por tareas exige una inversión de tiempo mayor, ya que los alumnos deberán investigar, ponerse de acuerdo, hacer elecciones, mientras que en un manual con actividades cerradas estas se resuelven más rápido. Lo que no quiere decir que sean más interesantes, más bien al contrario, los estudiantes suelen apreciar y retener mejor aquello que han trabajado por sí mismos, a partir de tareas en las que se han implicado, que las actividades cerradas y rutinarias. Además, las tareas que aparecen en los manuales tienen objetivos lingüísticos y rara vez su objetivo está relacionado con la competencia cultural.

El **MCERL** confiere una especial importancia a las tareas, dedicándoles incluso un capítulo específico. Propone tareas pedagógicas que simulan la realidad cotidiana para llevar esta realidad al aula. Lo importante es realizarlas utilizando la lengua

extranjera y esto no es fácil, por lo que finalmente hay que detenerse en el vocabulario y la gramática para la comprensión y la expresión. El Marco es una propuesta que pretende hacer reflexionar sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas y ofrecer una base para el desarrollo curricular, la elaboración de exámenes y de materiales en la enseñanza de idiomas en Europa. Propone un **enfoque centrado en la acción**, indicando que considera a los usuarios del Marco como “agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.” (Consejo de Europa, 2002, p. 9)

Describe así cualquier forma de uso y aprendizaje de lenguas:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (Consejo de Europa, 2002, p. 9)

Esta consideración nos parece interesante, ya que tiene en cuenta un uso de la lengua conectado con la realidad, a través de diferentes acciones, la mayoría de ellas lingüísticas. Además, tiene en cuenta otras competencias del alumnado. Entre ellas, como ya vimos en el apartado 1.2.2 del presente capítulo de nuestra tesis, el MCERL considera el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural como parte de la competencia general del individuo.

Las actividades de la lengua que propone (que comprenden, de manera oral o escrita, la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación) están contextualizadas dentro de diferentes ámbitos (público, personal, profesional, educativo) y para llevarlas a cabo se debe poner en marcha diferentes estrategias. Para ello indica explícitamente que el Marco “tampoco debe adscribirse a ningún enfoque concreto de la enseñanza de lenguas excluyendo a los demás” (Consejo de Europa,

2002, p. 19), aunque también añade que “Un marco de referencia abierto y «neutral» no supone, lógicamente, la ausencia de una línea de actuación” (Consejo de Europa, 2002, p. 19), por lo que anima a seguir los principios y las recomendaciones planteadas. Esta flexibilidad en el enfoque, positiva en un primer momento, supone también una falta de concreción en la metodología de enseñanza-aprendizaje, por lo que el docente que quiera emplear el Marco puede sentirse perdido a la hora de emplearlo en sus clases. Otra de las críticas dirigidas al MCERL, como señala Figueras (2008) se relaciona con

la insuficiencia de los documentos, en su forma actual, para el desarrollo de los currículos escolares. El MCER no está pensado para ser usado con lenguas propias o con alumnos menores de 16 años, aunque dado el éxito del documento se esté utilizando como referente en estos contextos. (2008, p. 32)

Partiremos en nuestro trabajo de esta obra clave que es el MCERL, pese a que en ciertos puntos nos parece insuficiente. Por esta razón, decidimos completar tales aspectos más adelante, especialmente dos: la importancia anecdótica de la competencia cultural frente a la competencia lingüística y el descriptor en materia de evaluación de esta competencia cultural. Ofrecemos además una serie de puestas en práctica de actividades concebidas para la integración de la competencia comunicativa (tanto de la competencia lingüística como de la cultural), en contexto principalmente escolar (Educación Secundaria y Bachillerato), además de una propuesta para el ámbito universitario.

1.3.5.1.1. Evolución histórica de las configuraciones didácticas.

C. Puren (2004) nos ofrece un cuadro que muestra a grandes rasgos la evolución histórica de las diferentes configuraciones didácticas atendiendo tanto a la situación de uso social como a la de aprendizaje escolar, resumiendo el objetivo lingüístico y el cultural de cada etapa.

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LAS CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS

Situación de uso (social) de referencia		(1)	Situación de aprendizaje (escolar) de referencia	
Objetivo social de referencia		Actuar de uso de referencia (acciones sociales)	Actuar de aprendizaje de referencia ("acciones escolares")	Construcciones metodológicas correspondientes
lingüístico	cultural			
1. capacidad de seguir leyendo los grandes autores clásicos	componente transcultural: los valores universales	leer	traducir (= leer en el paradigma indirecto)	metodología "tradicional" (siglo XIX)
2. capacidad de mantener a distancia un contacto con la lengua y la cultura extranjeras movilizand sus conocimientos adquiridos y extrayendo nuevos conocimientos por medio de documentos auténticos.	componente meta-cultural: los conocimientos	leer / hablar sobre	conjunto de tareas en L2 a partir y a propósito de un documento de lengua-cultura en L2 (paradigma directo). Ej.: la "explicación de textos" a la francesa	"metodología directa" (1900-1910) y metodología activa" (1920-1960)
3. capacidad de intercambiar puntualmente unas informaciones con extranjeros	componente intercultural: las representaciones	hablar con / actuar sobre	simulaciones actos de habla	enfoque comunicativo-intercultural (1980-1990)
4. "capacidad plurilingüe", por ej., para un español, de convivir en el extranjero o en su propio país con extranjeros, y con otros españoles parcial o enteramente de lengua y/o de cultura diferentes	componente pluricultural: actitudes y comportamientos	hablarse vivir con	actividades de "mediación" entre personas de lenguas y culturas parcial o enteramente diferentes	metodologías plurilingües: -aprendizaje precoz -didáctica integrada -intercomprensión (1990-?)
5. capacidad (por ej. de un español) de trabajar en lengua no materna con españoles, con hispanófonos y con alófonos.	componente co-cultural: las concepciones	actuar con	proyectos	perspectiva orientada a la acción social (2000-?)

Tabla sobre la evolución histórica de las configuraciones didácticas. Puren (2004).

En primer lugar, encontramos la metodología tradicional, denominada también de gramática-traducción, donde el objetivo lingüístico era leer y traducir las obras clásicas. De esta forma, Puren encuentra que el objetivo cultural son los valores universales. Este puede ser un trabajo interesante también en el aspecto intercultural, para evidenciar que diferentes culturas pueden tener valores comunes. Sin embargo, sería útil conocer además valores característicos de una cultura y diferentes a la cultura propia para evitar que el alumnado caiga en malentendidos culturales al interpretar el sistema de valores del otro como idéntico al suyo propio. Desde el punto de vista del conocimiento del mundo, la tarea propuesta serviría también para conocer autores y obras clásicas de referencia de una cultura.

En la metodología directa y metodología activa nos resulta clave el hecho de aprender a través de documentos auténticos, de donde "extraer" conocimientos tanto lingüísticos como culturales, sin necesidad de que estos documentos auténticos sean textos de obras clásicas. Se pasa de la comprensión escrita a la expresión oral.

Posteriormente llegamos al enfoque comunicativo-intercultural, donde el objetivo lingüístico es el intercambio de información con extranjeros, dando un paso

más así hacia la interacción. No es de extrañar que en esta interacción adquiera importancia el componente intercultural, la relación y el entendimiento entre culturas, con el otro y que para ello se lleven a cabo las simulaciones como actividad base.

El objetivo de las metodologías plurilingües es preparar al aprendiente a vivir en una sociedad en la que conviven varias culturas, por lo que conocer y comprender los valores y los comportamientos de estas culturas diferentes es vital para facilitar las relaciones y evitar los malentendidos culturales. Es por ello que se propone en el cuadro la actividad de mediación como actividad clave en las situaciones de aprendizaje.

Actualmente, la perspectiva accional (parte baja del cuadro), ha ido tomando cada vez más importancia. El objetivo es actuar con otros en lengua extranjera. En los contextos de enseñanza esto se configura mediante aprendizajes basados en proyectos (metodología ABP). En esta metodología, cada vez más extendida, los alumnos llevan a cabo un proceso de investigación para responder a una cuestión, resolver un problema o crear un producto. Mediante la realización del proyecto, el alumnado va adquiriendo los contenidos propuestos y desarrollando sus competencias.

Nuestro trabajo se inserta en este marco didáctico, dentro de un enfoque comunicativo, orientado al desarrollo de las competencias lingüísticas y culturales del alumno, y también dentro de este contexto de perspectiva accional, orientada a la acción. No podemos negar el interés de los aspectos comentados en las otras metodologías, que se tratarán de forma puntual cuando se estime que ayuda al alumnado en su proceso de aprendizaje.

Finalmente, estamos convencidos de que es necesario tener en cuenta cualquier aspecto de cualquier método que ayude a desarrollar la competencia comunicativa. Nuestra experiencia como alumna y profesora nos ha mostrado que no es necesario seguir ningún método al completo, lo fundamental es adaptarse al alumnado y facilitarle el aprendizaje. Del mismo modo, expertos en el campo de la Didáctica de las Lenguas como C. Puren (1988, 1994) defienden el eclecticismo metodológico para poder adaptarse a la variedad de objetivos, públicos y situaciones de enseñanza, puesto que sería imposible emplear un único método para tomar en cuenta toda esta diversidad.

Método tradicional, método directo, método audio-oral, método estructuro-global audio-visual, método comunicativo, la perspectiva accional, a la que nos invita el

MCERL... Todos tienen sus puntos fuertes y débiles, según además al público al que nos dirigamos y el objetivo que tengamos. Por esta razón, estamos de acuerdo con Puren (2019) cuando concluye que “la seule méthode mauvaise est la méthode unique : c’est là une connaissance qui ouvre sur la complexité didactique et sa difficile gestion quotidienne dans les classes, mais c’est au moins une certitude.” (2019, p. 12). Es fundamental garantizar el uso de los medios y estrategias más adecuadas para cada necesidad de aprendizaje, en función del alumno, del objetivo, de la situación, del contenido, etc. Un método solo será eficaz si es capaz de responder a las necesidades específicas de cada situación de aprendizaje y, para asegurar su flexibilidad, lo mejor es contar con una visión amplia y con la mayor diversidad posible de recursos didácticos. Además, estimamos que la variedad de metodologías, estrategias y actividades, la novedad, la sorpresa, mantendrán la atención y el interés del alumnado sobre lo que le vamos a enseñar. Es tan importante el qué enseñar como el cómo hacerlo, si queremos que nuestro alumnado lo integre en su aprendizaje.

1.3.5.2. Propuestas de enseñanza de la cultura.

Además de los métodos de enseñanza-aprendizaje, podríamos plantearnos este “cómo enseñar” la cultura reflexionando acerca de cómo presentarla, qué materiales y documentos serían más adecuados, qué tipología de actividades emplear, etc. Para ello presentaremos dos propuestas de tratamiento de la cultura: la del MCERL y la de Neuner. Finalizaremos este apartado con una serie de consideraciones que estimamos clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que llevaremos a cabo en nuestra puesta en práctica.

Por una parte, el *Marco Común Europeo de Referencia* ofrece algunas directrices para orientar al profesorado en la enseñanza de la cultura:

- a) Mediante la exposición a la lengua auténtica utilizada adecuadamente en su entorno social.
- b) Seleccionando o construyendo textos que ejemplifiquen los contrastes sociolingüísticos entre la sociedad de acogida y la sociedad meta.

c) Dirigiendo la atención del alumno a los contrastes sociolingüísticos conforme se van dando en el proceso de aprendizaje, explicándolos y discutiéndolos. (Consejo de Europa, 2002, p. 153)

Consideramos que exponer al alumno a la lengua en el entorno social es clave para que comprenda la importancia de la competencia cultural, aprenda estrategias y sea capaz de desarrollarlas en la comunicación. La pregunta es ¿cómo exponerlo a la lengua auténtica utilizada en su entorno social? ¿Qué tipo de materiales/recursos/actividades permiten realizar esta “inmersión” en el medio natural? Consideramos que los documentos auténticos son un medio interesante para acercar esta realidad al aula. Un documento auténtico es, según Cuq (2003), “tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n’est pas conçu à l’origine pour la classe.” (2003, p. 29).

A partir de este tipo de documentos, que permiten acercar la realidad lingüística y cultural al aula – a través de materiales tan diversos como películas, vídeos, artículos de periódico, anuncios publicitarios, etc.- se pueden concebir diferentes actividades que permitan desarrollar las competencias lingüística y cultural del alumnado. Para ello, es fundamental realizar una selección adecuada de los mismos, ya que una mala elección puede también causar la incomprensión total de los mismos y la frustración, por tanto, de los alumnos. La creación de documentos pedagógicos a partir de documentos auténticos puede resultar interesante para acercar esta realidad y al mismo tiempo adaptarse al nivel de comprensión de los alumnos. Del mismo modo, los juegos de rol o simulaciones pueden ser de gran utilidad para poner en práctica lo aprendido a partir de las situaciones trabajadas en los documentos auténticos.

Asimismo, confrontar al alumnado a los contrastes sociolingüísticos a partir de textos permite abordar esta competencia de manera reflexiva y analítica, comparándola además con la cultura de origen y dando lugar a reflexiones interculturales, aunque para nosotros estos contrastes no tienen por qué ser únicamente sociolingüísticos, sino también sobre el conocimiento del mundo y sobre la competencia sociocultural. Ya subrayamos el interés en seleccionar para ello documentos auténticos, incluso en elaborar documentos semiauténticos o pedagógicos que faciliten el aprendizaje.

d) Esperando que se cometan los errores para después marcarlos, analizarlos, explicarlos y dar el uso correcto.

e) Como parte de la enseñanza explícita del componente sociocultural en el estudio de una lengua moderna.

(Consejo de Europa, 2002, p. 153)

El tratamiento del error como una oportunidad de aprender siempre nos ha parecido la mejor manera de quitar presión al alumnado, animarlo a participar de manera natural y constante y reflexionar sobre aquello que no es correcto gramatical o culturalmente para poder aprenderlo como es debido. Pero limitarse a esperar a que los errores ocurran no parece muy operativo (tampoco en relación con la lengua), ya que el alumno puede evitar las dificultades expresándose “sobre seguro” y quizás haya aspectos que no se aborden por este motivo. Nos inclinamos más hacia un aprendizaje explícito e implícito de la competencia cultural, a través de diferentes soportes escritos y audiovisuales, que pueda ser completado a partir de los errores cometidos por el alumnado. Este proceso de enseñanza-aprendizaje se debe llevar a cabo junto al de los contenidos lingüísticos.

Por otra parte, como ya mencionamos anteriormente, G. **Neuner** (1997) propone la elaboración de un programa de enseñanza de contenido sociocultural. Entre otros aspectos, incluye que el contenido sociocultural se puede tratar tanto de forma implícita como explícita. Propone además varias opciones de tratamiento de este contenido sociocultural, concretamente en el nivel elemental

- on peut le subordonner à d'autres aspects, par exemple au développement de la compétence linguistique et à la progression grammaticale ;
- on peut le "fondre" dans d'autres exposants tels que le vocabulaire, l'élément visuel, le contexte situationnel de dialogues ou le contexte de certains types de textes authentiques (p. ex. des annonces publicitaires).

Le traitement du contenu socioculturel peut donc être explicite (c'est notamment le cas dans les textes élaborés par les auteurs de manuels pour expliquer un phénomène socioculturel particulier) ou implicite (il offre alors une marge de manoeuvre à l'interprétation subjective).

(1997, p. 73)

Consideramos que ambas opciones son interesantes y, en cualquier caso, vemos, una vez más, que la cultura se vuelve a relacionar con los contenidos lingüísticos. Si bien la exposición a documentos auténticos nos parece la forma idónea de acercamiento a la cultura y la que privilegiaremos en nuestra propuesta, no descartamos la posibilidad de emplear puntualmente documentos semiauténticos y documentos pedagógicos si estos facilitan el acceso a la cultura y al mejor desarrollo de la competencia lingüística y cultural.

En nuestra propuesta, propondremos actividades que no sean repetitivas y que propongan retos y reflexiones al alumnado, favoreciendo que sean participativas e interactivas. Procuraremos que los temas, tareas y proyectos propuestos interesen al alumnado, ya que la motivación es clave, a nuestro parecer, en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, y las actividades relacionadas con la cultura pueden contribuir a ello. Nuestro objetivo será que nuestro alumnado adquiera la competencia comunicativa, y para ello deberá desarrollar tanto la competencia lingüística como la cultural, con todas sus competencias (conocimiento del mundo, sociocultural, intercultural).

Esta enseñanza de la competencia cultural debe tener lugar de manera integral, con todas sus vertientes - conocimiento del mundo, sociocultural, intercultural - tanto de forma implícita como explícita, y para ello la diversidad de documentos, principalmente auténticos - aunque también semiauténticos y pedagógicos cuando sea necesario - nos será de inestimable ayuda. Además de todo lo expuesto, creemos que para la enseñanza de la cultura sería interesante seguir una serie de principios, fruto de la lectura, la reflexión y de la puesta en práctica de nuestro trabajo y que serán desarrollados en el capítulo 3 del bloque II, en nuestra “Propuesta didáctica”.

1.3.6. ¿Cómo evaluar la competencia cultural?

Debido a la limitada inclusión de la competencia cultural en el aula de lengua extranjera, no se ha planteado la necesidad de evaluarla. Por una parte, el vasto contenido cultural y la falta de delimitación de aquel que sería más apropiado enseñar en cada nivel, hace que establecer unos criterios claros para su evaluación no sea fácil.

Por otra parte, se podría plantear una evaluación de contenidos teóricos. Sin embargo, lo más interesante del aprendizaje de la cultura en una segunda lengua extranjera son las habilidades que gracias a ese aprendizaje cultural el alumno podrá desarrollar y así poder desenvolverse mejor en la sociedad meta. ¿Cómo plantear entonces la evaluación?

F.J. Corros (2008) recuerda la importancia de la autoevaluación y propone los diarios de aprendizaje como medio de seguimiento del aprendizaje y evaluación del alumno. Sin embargo, estos diarios están concebidos para alumnado que aprenda la lengua y la cultura meta en el país extranjero, por lo que no nos será de utilidad para el contexto de Educación Secundaria, Bachillerato, aunque quizás sí en Universidad, donde el contacto con alumnos de programas de intercambio como Erasmus es más frecuente. En cualquier caso, sí nos resulta interesante una autoevaluación al final de cada trimestre o cada curso, para que el alumnado reflexione sobre todo lo que ha aprendido y valore su propio aprendizaje.

En el MCERL, se proponen descriptores de las competencias lingüísticas por niveles, que han servido para la evaluación de las mismas. Sin embargo, no hay en el Marco ningún descriptor para la evaluación de la competencia cultural. Byram y Zarate dedican un apartado a la evaluación de la competencia sociocultural en el capítulo denominado “Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle” de su obra *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. (1997). En él, proponen diferentes parámetros que se pueden tener en cuenta en la evaluación sociocultural. Por una parte, indican que la evaluación debe ser lo más cercana posible, tanto en los criterios como en los procedimientos, a las evaluaciones formales (por ejemplo, una entrevista de trabajo) e informales (una conversación) que existan en situaciones no escolares (1997, p. 11). Por otra parte, se indica que la estancia en el extranjero es tanto un medio como un fin para el aprendizaje de una lengua extranjera, por lo que la evaluación debe tener en cuenta estas experiencias vividas fuera de la clase (aunque no indica cómo) y además que la experiencia en el extranjero no tiene por qué tener correlación con la competencia lingüística. Se insiste en que la evaluación debe dedicar una parte a las culturas no europeas. Debe además medir el saber, el saber-hacer, el saber-ser y el saber aprender. (1997, p. 12), que se incluirán posteriormente en el MCERL. A pesar de que se centran en la evaluación de las

competencias socioculturales y no añaden el conocimiento del mundo, ni la competencia intercultural ni sociolingüística, nos quedamos con la idea de intentar que la evaluación sea lo más cercana posible a las situaciones reales, que sean de culturas europeas y no europeas (será sobre las diferentes culturas francófonas) y que deben evaluarse no sólo los conocimientos, sino lo que el estudiante será capaz de hacer con ellos y con las destrezas culturales aprendidas (saber-hacer tanto del conocimiento del mundo como de la competencia sociocultural) y el saber-ser (relacionado con la consciencia intercultural). Una vez que establezcamos qué contenidos culturales son más propios para cada nivel, crearemos una rúbrica de evaluación de las competencias culturales que pueda ayudar al profesorado en la evaluación de la competencia cultural de su alumnado.

1.3.7. Conclusiones

Podemos concluir este apartado de la cultura en relación con la enseñanza reafirmando y reivindicando la estrecha unión entre la lengua y la cultura, que debe llevarse de manera efectiva al contexto de la clase de segunda lengua desde el inicio del aprendizaje (nivel A1). Para ello, los contenidos de la cultura deben pasar de ser algo anecdótico a tener tanta importancia como los contenidos lingüísticos, y al igual que ellos, serán también evaluados. Puesto que el MCERL no dispone de descriptores que nos ayuden en el proceso de evaluación, uno de nuestros objetivos será crearlos. Para ello habrá que determinar, en primer lugar, qué contenidos culturales, relacionados con los lingüísticos, enseñar en cada nivel, comenzando desde el A1. Estos contenidos deberán ser significativos para el alumnado, relacionarse con sus conocimientos previos, conectar la cultura de origen y la cultura meta para favorecer la creación de una consciencia intercultural y, por supuesto, ser diversos y abarcar, en la medida de lo posible, la pluralidad de culturas francófonas y de temas culturales (tanto de conocimiento del mundo como socioculturales). La competencia sociolingüística no puede dejarse a un lado o reducirse a algo anecdótico en la enseñanza de una lengua extranjera, puesto que su conocimiento y dominio junto con las destrezas socioculturales son necesarios para desenvolverse adecuadamente en la sociedad meta.

Para poner en marcha todo esto, realizaremos una propuesta didáctica para los niveles iniciales (A1-A2) en la que plantearemos cómo traducir estas relaciones de los contenidos lingüísticos y culturales al contexto de la enseñanza en el aula a través de diferentes unidades didácticas que más adelante llevaremos parcialmente a la práctica en el contexto de Enseñanza Obligatoria, Bachillerato y primer curso de Universidad en la asignatura de *Idioma Moderno I*. Todo ello con el fin de mostrar que implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la cultura desde los niveles iniciales es no solo posible sino deseable, ya que aumenta la motivación de nuestro alumnado y le hace más competente lingüística y culturalmente.

Evidentemente, si la cultura ocupa el mismo lugar que la lengua y deja de ser tratada como algo anecdótico para ser considerada con la importancia que se merece, no sólo de formación personal, sino de competencia útil y necesaria para la competencia comunicativa, deberá ser también evaluada. Esto supone establecer una serie de criterios que determinarán qué grado de competencia cultural deberá tener el alumnado en cada nivel (de A1 en adelante). Cada profesor deberá decidir así qué instrumentos de evaluación serán más adecuados para su alumnado y para cada tema, pero consideramos que disponer de una rúbrica para la evaluación podría ser útil, y esta se podría adaptar y concretar aún más si fuera necesario.

Es cierto que la enseñanza del segundo idioma actualmente en Andalucía no dispone de un escenario muy favorecedor, ya que ser una asignatura optativa y disponer únicamente de dos horas a la semana no es mucho. Esta falta de tiempo para el temario establecido suele ser la baza empleada por parte del profesorado a la hora de justificar la poca atención a los temas culturales. Y no falta razón. Sin embargo, pese a las dificultades a las que se enfrenta la segunda lengua, consideramos que con una adecuada organización de los contenidos lingüísticos y culturales, ambas competencias podrían ser trabajadas y adquiridas, más aún si se realiza tal y como proponemos, integrando ambas competencias y aprovechando la enseñanza de la cultura para enseñar la lengua y viceversa.

La creación de materiales al respecto recogidos en un manual facilitaría mucho la tarea del docente y estamos convencidos de que, de disponer de ellos, estarían dispuestos a trabajar a través de esta metodología. Ya hace muchos años que diferentes

autores apuntan a la necesidad de un cambio de perspectiva en la enseñanza en favor de lo cultural y advierten de la falta de materiales al respecto. Esperamos que nuestro trabajo contribuya a este cambio de perspectiva y ayude a poner en marcha una metodología que creemos muy beneficiosa e interesante para el alumnado, en un mundo cada vez más conectado, donde los intercambios culturales están a la orden del día y donde se hace cada vez más evidente la necesidad de dominar la competencia cultural y de disponer de una consciencia intercultural.

2. ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS SOBRE LA CULTURA EN LOS MANUALES DE FLE

En este capítulo nos proponemos realizar un análisis de cómo se presenta la competencia cultural (conocimiento del mundo, sociocultural e intercultural) y la sociolingüística en los diferentes manuales utilizados actualmente en la enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera. Para ello, hemos seleccionado varios manuales que se encuentran entre los más habituales en los centros andaluces y que pertenecen a diferentes editoriales.

Hemos decidido realizar este análisis para verificar nuestra hipótesis inicial, conocer con precisión los contenidos sobre la cultura habitualmente trabajados, revisar y, en su caso, ampliar esa selección, con el objetivo de utilizar esta base para la elaboración de un referencial que relacione los contenidos de carácter cultural con los lingüísticos y proponga una selección de contenidos culturales para cada nivel.

Los objetivos que perseguimos son:

- a) Determinar cómo y en qué lugar se presenta la cultura en los diferentes manuales.
- b) Diferenciar dentro de los contenidos sobre la cultura, los distintos tipos de contenidos culturales (conocimiento del mundo, socioculturales, interculturales) y sociolingüísticos presentes en estos textos y ver si su peso es proporcional.
- c) Comprobar qué temas son los más recurrentes según los diferentes niveles.
- d) Determinar qué tipo de actividades suelen ir asociadas a la cultura.
- e) Cotejar qué documentos se utilizan para la enseñanza-aprendizaje de la cultura (didácticos/auténticos).
- f) Verificar si el contenido sociolingüístico se adecúa al apartado sociocultural establecido en el referencial del MCERL elaborado por la *Alliance Française*.
- g) Comprobar si existe una relación, directa o indirecta, entre los contenidos lingüísticos y los culturales en cada manual.

2.1. Criterios de selección y breve presentación del corpus.

Los criterios que hemos empleado para la selección de los manuales han sido los siguientes:

- Fecha de publicación posterior a la difusión generalizada del MCERL, por ser esta una obra clave en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Actualidad: manuales en uso (2012-2020), para determinar la vigencia de los datos empleados y la pertinencia actual de las conclusiones a las que lleguemos a partir del análisis de los mismos.
- Diversidad de públicos de referencia, para establecer un amplio espectro de los contenidos culturales empleados en cada nivel y que permita considerar si los contenidos empleados son diferentes según el público al que van dirigidos.
- Adaptados y no a la legislación española sobre la Educación Secundaria, para obtener una visión más completa de los temas culturales que se presentan y determinar si la legislación educativa española afecta al criterio de selección de los mismos.
- Principales editoriales francesas y españolas, por ser estas un referente en la concepción de materiales para la enseñanza-aprendizaje del FLE.
- Uso frecuente en las aulas andaluzas, para trabajar con datos reales del contexto en el que posteriormente pondremos en práctica nuestra propuesta didáctica.
- Variedad de opciones metodológicas dentro del enfoque comunicativo-accional, para comprobar los diferentes enfoques propuestos en este ámbito.
- Número limitado (por la funcionalidad del estudio), pero suficiente para ser significativo.
- Niveles A1-B2, por ser los niveles iniciales (A1-A2) e intermedios (B1-B2), donde la cultura está menos presente que en el nivel C y donde su escasa inclusión en los manuales se alude en ocasiones a la falta de competencia lingüística suficiente por parte del alumnado.

Siguiendo estos criterios, hemos seleccionado 5 colecciones diferentes que suponen un total de 20 manuales:

- Berthet, A., Daill, A., Hugot, C., Kizirian, V.M., Waendendries, M. (2012¹⁹). *Alter Ego+*. Paris: Hachette
- Butzbach, M., Martín Nolla, C., Pastor, D., Saracíbar Zaldívar, I. (2015). *Parachute*. Madrid: Santillana.
- Pruvost, N., Courteaud, F., Gómez-Jordana, S., Blondel, F., Chahi, F., Caballero, G., Poisson-Quinton, S., Daupras, C., Delannoy, G., Brandel, K., Conseil Pédagogique et révision: Puren, C. & Garmenndia A. (2015²⁰). *Entre nous*. U.E. : Maison de Langues
- Payet, A., Rubio, I., Ruiz Félix F. (2016). *Merci!* España: Clé International- Anaya Français.
- Girardet, J., Pécheur, J., Gibbe, C., Parizet, M. (2016, 2017). *Talents*. España: Clé International- Anaya Français.

Todos los manuales toman en consideración los niveles marcados por el MCERL y aquellos que han sido específicamente elaborados para Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato también se rigen por la actual ley LOMCE, vigente desde el curso 2015-2016 (en 1º y 3º de ESO y 1º de Bachillerato) y en 2016-2017 (en 2º y 4º de ESO y 2º de Bachillerato).

Las colecciones *Alter Ego+* y *Talents* están destinadas a adolescentes mayores (*grands adolescents*) y a adultos, mientras que *Parachute* y *Merci!* se dirigen a adolescentes de la ESO (*jeunes adolescents*). La colección *Entre nous* no especifica a qué público va dirigida, pero su presentación y contenido nos hacen pensar que está concebido para un público joven / adulto.

El interés de analizar manuales dirigidos a diferentes tipos de público responde a la cuestión de intentar abordar todos los contenidos culturales posibles empleados en la enseñanza–aprendizaje por niveles (A1-B2). Entendemos que cada tema se puede adaptar al público en concreto, pero nos parece interesante, de cara a la realización del referencial, para que sea lo más completo posible, detectar aquellos temas que se repiten más y también la carencia de otros que puedan ser más adecuados a los contenidos lingüísticos asociados a cada nivel y a las necesidades básicas del alumnado.

A continuación presentamos brevemente cada colección:

¹⁹ La serie se completa en años sucesivos.

²⁰ La serie se completa en años sucesivos.

Alter Ego+

Autores	Annie Berthet, Emmanulle Daill, Catherine Hugot, Véronique M. Kizirian, Monique Waendendries
Año	2012-2015
Lugar de edición	París
Editorial	Hachette
Nº de páginas	224

Esta colección consta de 5 manuales, uno por cada nivel del MCERL desde el A1 al B2, y uno para los niveles C1-C2. Están previstos para alumnos adultos o adolescentes mayores. La editorial Hachette es una de las más célebres en el ámbito internacional, incorporada desde 2009 al Grupo Lagardère Media - multinacional francesa con actividad en los sectores editorial, del ocio cultural, aeronáutico y de defensa - y es de gran tradición en Didáctica del FLE.

Los manuales 2 y 3 se han venido utilizando en la Universidad de Sevilla en la asignatura de *Idioma Moderno (Francés) I y II* respectivamente desde 2009 (la edición anterior y después la actual). También son empleados en algunas EOI y en el Instituto de Idiomas de la US. La colección es una reedición más actualizada de los manuales que editaron en 2006. Nos decantamos por la versión + por estar más actualizada. Nos centraremos en los 4 manuales que abarcan los niveles A1-B2. Cada uno se compone de 8 o 9 temas. Cada tema se divide en tres lecciones y se presenta con una portada, que anuncia lo que se hará en el tema, seguida de 3 lecciones de dos páginas dobles, una doble página denominada “Carnet de voyage”, una página de actividades gramaticales, sobre léxico y funcionales, una página para practicar las pruebas para la obtención del DELF y un proyecto (se reenvía a la página web www.hachettefle.fr para trabajarlo).

En su “Avant-propos” se presenta como un método que propone tareas que quieren ser reflejo de situaciones auténticas en diferentes ámbitos (personal, público, profesional y educacional), desarrollando competencias y estrategias que lleven a la autonomía del alumno.

En su “Mode d’emploi”, el manual presenta su estructura. El tema cultural aparece en el apartado “Carnet de voyage”, que se ofrece “pour un élargissement

ludique, culturel et interculturel”. Además de esto, en las diferentes lecciones aparece un “Point culture”, sobre temas principalmente socioculturales y donde suele haber además una pregunta que induce a una reflexión intercultural.

En el “Tableau de contenus” se divide cada lección en “contenus socioculturels thématiques” y en “objectifs sociolangagiers”.

Parachute

Autores	Michèle Butzbach, Carmen Martín Nolla, Dolorès-Danièle Pastor, Inmaculada Saracíbar Zaldívar
Año	2015
Lugar de edición	Madrid
Editorial	Santillana
Nº de páginas	88-104

Se trata de uno de los manuales más utilizados en Enseñanza Secundaria Obligatoria en Andalucía. Santillana es una de las principales editoriales españolas especializadas en libros para la Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, integrada en un grupo editorial dominante en el mundo hispánico y uno de los más importantes a nivel global: el grupo PRISA.

La colección se compone de cuatro libros, uno para cada curso de la ESO. En el índice aparece dividida cada unidad en diferentes apartados: *communication*, *grammaire*, *vocabulaire*, *sons et graphies*, ***civilisation***, *tâche finale*. Este método se anuncia con el objetivo de desarrollar las competencias lingüísticas del alumnado, propone comunicar de manera auténtica a través de actividades de clase y tareas prácticas. Se indica además que esta colección solicita las inteligencias múltiples del alumnado y que se trata de “une méthode ouverte sur la réalité francophone et sur la réalité en général abordée transversalement du point de vue des compétences clés.”²¹ Las competencias clave, entre las que está “sensibilité et expressions culturelles” se trabajan en cada lección en los apartados *Je lis et je découvre* y en la *tâche finale*.

²¹ <http://www.santillanafrancaisparachute.com/>

Cada unidad consta de una portada donde se presenta lo que se va a tratar y el vocabulario del tema. La lección 1 y 2 se denominan “J’écoute et je parle”, la lección 3 “Je lis et je découvre” - donde aparecen los contenidos culturales -, y la lección 4 “Je joue et je révise”, para los métodos 1 y 2, y “Je révise” para el 3 y el 4. Esta estructura se repite en cada lección de los cuatro manuales de los que consta en método.

El manual 1 anuncia un nivel A1, el manual 2 está previsto para un nivel A1-A2; el 3, un nivel A2, y el 4, A2+.

Entre Nous

Autores	Neige Pruvost, Frédérique Courteaud, Sonia Gómez-Jordana, François Blondel, Fatiha Chahi, Ginebra Caballero, Sylvie Poisson-Quinton, Cindy Daupras, Gaëlle Delannoy, Kathia Brandel. Conseil Pédagogique et révision: Christian Puren et Agustín Garmenndia.
Año	2015-2017
Lugar de edición	U.E.
Editorial	Maison des Langues
Nº de páginas	232-240

Este manual está dirigido a estudiantes de francés, sin especificar la edad. La colección se compone de cuatro libros. La editorial Maison des Langues es una empresa dedicada exclusivamente a las publicaciones relacionadas con la enseñanza de lenguas y no está integrada en ningún gran grupo editorial, de comunicación o multinacional.

Cada libro consta de 8 unidades, además de **5 dossieres culturales**. En el índice, cada unidad aparece dividida en diferentes apartados: *typologie textuelle, communication, grammaire, lexique, phonétique, regards culturels, tâches finales*.

Cada unidad consta de una portada donde aparecen los contenidos abordados. Tras ella, hay cuatro secciones. La primera, denominada “Découverte”, para descubrir el tema a través de actividades de comprensión y expresión. La etapa 2, “Observation et entraînement”, se centra en la gramática, el léxico y la pronunciación. Es en la etapa 3,

donde aparecen finalmente los contenidos culturales, denominados “Regards culturels”, que incluyen también un vídeo, disponible en la web, relacionado con el punto cultural en cuestión. Para terminar, en la etapa 4 se proponen dos “Tâches finales”, una más relacionada con el ámbito escrito y otra con el oral.

Los manuales anuncian diferentes dinámicas de trabajo (individual, en grupos, en grupo clase), proponiendo un espacio de trabajo colaborativo. Presenta una metodología accional, ofreciendo una progresión en los contenidos que desemboca en la realización de dos tareas finales en cada unidad. Presenta además un aprendizaje inductivo de la gramática, donde, tras la lectura de un texto - viendo la lengua en contexto - el estudiante debe deducir las reglas gramaticales con la ayuda de tablas que debe completar.

Los cuatro manuales se corresponden cada uno a los niveles del A1 al B2 respectivamente.

Merci!

Autores	A. Payet, I.Rubio, .F. Ruiz Félix
Año	2016
Lugar de edición	España
Editorial	Clé International, Anaya Français
Nº de páginas	72

Este manual está dirigido a jóvenes adolescentes, principalmente a estudiantes de Francés de Educación Secundaria Obligatoria. Se compone de cuatro manuales, uno para cada curso de la E.S.O. Clé International es una editorial especializada en FLE, que forma parte de Editis, filial de Vivendi, el segundo grupo de comunicación francés. El Grupo Anaya forma parte de Hachette, integrada en el Grupo Lagardère.

En el índice, cada unidad aparece dividida en diferentes apartados: *communication, grammaire, lexique, phonétique, civilisation, projet*. Cada tema consta de una portada, donde aparecen los objetivos comunicativos junto con una actividad inicial; posteriormente, 4 secciones con actividades que abarcan las diferentes

competencias lingüísticas y la gramática y un último apartado al final de la unidad, denominado “Civilisation” donde se integra el contenido cultural. Finalmente, encontramos un proyecto que puede o no versar sobre contenidos culturales.

Los manuales 1 y 2 anuncian un nivel A1, los manuales 3 y 4 se presentan con un nivel A2.

Talents

Autores	Jacky Girardet, Jacques Pécheur, Colette Gibbe, Marie-Louise Parizet
Año	2016-2017
Lugar de edición	España
Editorial	Clé International, Anaya Français
Nº de páginas	160-176

Este manual, que también pertenece a la Editorial Clé International, Anaya Français, está dirigido a adultos y grandes adolescentes. Hemos decidido repetir una colección de este grupo editorial para ver si el cambio de público implica también un cambio en la determinación de los contenidos culturales tratados.

La colección se compone de cuatro libros. Cada tema consta de una portada con una imagen donde aparecen los objetivos del tema y el proyecto. En el índice, cada unidad aparece dividida en diferentes apartados: *objectifs actionnels*, *grammaire et conjugaison*, *thèmes et actes de communication*, *phonétique*, ***civilisation***. En cada lección se propone un proyecto final. Comprobamos que la estructura es similar a la de la colección *Merci!*, pero no idéntica. En esta ocasión, en lugar de indicar objetivos de “comunicación”, presenta “objetivos accionales”, y posteriormente “temas y actos de comunicación”. En los manuales *Merci!* en lugar de denominarlos como “temas” señalaban el apartado como “vocabulario”. Ambos manuales mantienen los apartados de gramática (aunque *Talents* especifica “Gramática y conjugación”, “fonética” y por último “civilización”. Ambas colecciones incluyen un proyecto final, que en el caso de *Merci!* se presenta de forma más sencilla, mientras que en *Talents* se proponen diferentes etapas para ir construyendo dicho proyecto. Por ejemplo, el primer volumen

de ambos manuales coincide en el proyecto de presentar a la familia. Mientras que *Merci!1* propone escribir a un corresponsal mostrándole el árbol genealógico de la familia del alumno (con fotos incluidas) y presentar brevemente a cada miembro, caracterizándolo con adjetivos; en *Talents A1* se parte de un texto sobre dos familias de una serie televisiva, se realizan preguntas de comprensión escrita sobre el texto, se divide la clase en dos y se pide hacer el árbol genealógico de cada familia, indicando nombre, apellidos, edad, profesión, carácter; y finalmente se presenta al resto de la clase. En una segunda etapa, se propone hacer el árbol genealógico bien de la familia del alumno, bien de una familia famosa o de una imaginaria. La tercera etapa consiste en realizar la presentación de los miembros de la familia (indicando nombre, apellidos, situación familiar, fecha de nacimiento, profesión, gustos e intereses y carácter. Finalmente, en la cuarta y última etapa del proyecto, propone presentar la familia a la clase.

La colección se presenta como un método construido sobre un escenario accional, que “prepara al estudiante para ser un actor en la sociedad francófona donde va a evolucionar”²² (2016, p. 3). Indica además que el aprendizaje de la gramática y el vocabulario tiene lugar a través de la intuición, la reflexión y procesos de automatización.

Cada manual se anuncia con un nivel que va del A1 al B2 respectivamente.

²² La traducción es nuestra.

2.2. Metodología de análisis

Hemos realizado un análisis cualitativo y cuantitativo de los manuales. Para ello, hemos llevado a cabo una clasificación y análisis de los mismos en función de determinados criterios:

1. Presencia o no de elementos culturales (conocimiento del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural).
2. Lugar que ocupan estos contenidos (como eje principal o como anexo final de un tema).
3. Tipo de elementos culturales analizados
4. Tipología de las actividades relacionadas con el aprendizaje de los contenidos culturales.
5. Temas abordados.
6. Tipo de documento utilizado (auténtico o didáctico).
7. Adecuación del contenido sociolingüístico al referencial elaborado por la Alianza Francesa a partir del MCERL (ver Tabla p. 50 de la presente Tesis), que presenta, a modo de resumen, los contenidos socioculturales – que son en su mayoría sociolingüísticos - en los niveles A1-B2 propuestos por la obra *Référentiel des programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du Cadre Européen Commun*.
8. Relación de lengua y cultura en el manual: integración o no de ambas competencias.

Partimos de las siguientes hipótesis, que se basan en nuestra experiencia con los manuales que hemos trabajado como alumna y como profesora de FLE.

- a) Lengua y cultura se trabajan habitualmente de forma separada.
- b) No hay un criterio de unidad entre contenidos lingüísticos y culturales.
- c) Las actividades relacionadas con la cultura se basan sobre todo en textos y son principalmente de comprensión escrita.

- d) Los temas trabajados varían bastante de unos manuales a otros.
- e) Se trabajan más contenidos de conocimiento del mundo que socioculturales y que de sociolingüística.
- f) Se prevén pocas actividades destinadas al desarrollo de la competencia intercultural.
- g) Se utilizan más documentos didácticos que auténticos.
- h) La mayor parte del contenido cultural se centra en Francia y hay poco o ningún trabajo sobre otros países francófonos.
- i) Aparecen más contenidos culturales en los niveles B que en los A.

Una vez analizados los manuales, comprobamos que la cultura está mucho más presente en aquellos que corresponden al nivel B. Debido a nuestro interés por iniciar la cultura desde el nivel inicial, decidimos realizar, en una segunda fase, un análisis más exhaustivo de los niveles A1 y A2 para comprobar en qué ámbitos de la cultura se centran. En la tabla comparativa de niveles se presentan los diferentes manuales de A1 a B2 y en el apartado de la descripción y análisis aparecen analizados con mayor detenimiento los manuales que corresponden al A1-A2.

2.3. Tablas comparativas por niveles.

A continuación, presentamos una serie de tablas comparativas de los manuales por nivel (A1-B2) atendiendo a los criterios y a la metodología expuestos anteriormente. Después de cada tabla, se realizará una breve explicación de los aspectos más destacables al respecto. Este análisis se desarrollará con mayor profundidad en el caso de los manuales A1 y A2 en el apartado 2.4.

NIVEL A1	ALTER EGO+ 1	PARACHUTE 1	PARACHUTE 2	ENTRE NOUS 1	MERCI! 1	MERCI!2	TALENTS 1
Nivel anunciado	A1-principio de A2	A1	A1-A2(1)	A1	A1	A1	A1
Presencia de elementos culturales (Gradación expresada por la intensidad del color (de menos a más).)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Sección propia de cultura/civilización	✓	✓	✓	✓	✓	✓	☒
A lo largo de la lección aparecen temas culturales	✓	☒	✓	✓	☒	☒	✓
La mayoría de documentos utilizados son... (A:auténticos, D:didácticos)	A,D	D	D	A,D	D	D	D
Conocimiento del mundo (saber)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Conocimiento sociocultural (saber)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Consciencia intercultural(saber)	☒	☒	☒	Sólo 2	☒	☒	Muy poco
Destrezas y habilidades prácticas(saber hacer)	Poco	✓	Sólo 1 tarea	Sólo 1	Sólo 1	☒	Sólo 2 tareas
Destrezas y habilidades interculturales (saber hacer)	Poco	Poco	☒	Poco	Muy poco	Muy poco	☒
Competencia sociolingüística	✓	✓	✓	✓	Incompleto	Incompleto y con 1 ítem de A2	✓
Relación lengua y cultura	✓	☒	Puntual	✓	☒	☒	☒

Leyenda:

✓	Sí aparece/Sí hay (26 o más elementos culturales)
✓	Sí aparece/Sí hay (entre 11 y 25 elementos culturales)
✓	Sí aparece/Sí hay (entre 5 y 10 elementos culturales)
✓	Sí aparece/Sí hay
	Aparece de forma ocasional o incompleta, poco contenido al respecto... Se indicará en cada caso.
☒	No aparece/No hay

En los manuales dedicados a jóvenes adultos (*Alter Ego+*, *Entre nous* y *Talents*) se constata una mayor presencia de contenidos culturales que en los dedicados a adolescentes (*Parachute* y *Merci!*). Sin embargo, hemos de tener en cuenta que estos últimos tienen menos páginas. A pesar de esto, la cultura aparece de forma muy limitada, especialmente en los manuales *Merci!*.

Todos los manuales, excepto *Talents*, disponen de una sección propia de cultura. El hecho de no disponer una sección específica de cultura, sino que esta aparezca a lo largo de toda la lección, lo valoramos de forma positiva, ya que creemos que la cultura debe aparecer de forma constante en los manuales, y no limitarse a una única sección, que además suele estar al final del tema. Sin embargo, cuando nos adentramos en *Talents*, comprobamos que la cultura aparece en forma de pequeñas notas y que, a pesar de tener un contenido interesante, no se propone ninguna forma de trabajo sobre el mismo: queda presentado como una especie de “información de carácter anecdótico”, sin proponer ningún tipo de reflexión o tarea al respecto, ni siquiera de comprensión escrita. En *Parachute* y en *Merci!* la cultura queda exclusivamente presentada en su apartado cultural, al final del tema, pero en *Alter Ego+* y en *Entre Nous* sí aparecen algunos textos durante la lección con contenidos culturales, aunque no siempre, y no todos ellos son relevantes.

En este nivel, la mayoría de los manuales presentan documentos didácticos, aunque *Alter Ego+* y *Entre nous* presentan un mayor equilibrio entre documentos auténticos y didácticos.

Todos los manuales incluyen, en mayor o menor medida, contenidos de conocimiento del mundo y sociocultural, sin embargo, la consciencia intercultural no se trabaja en casi ninguno de ellos, con la excepción de *Entre nous* y *Talents*, donde se hace de forma muy puntual. Hay también poco desarrollo de las destrezas y habilidades prácticas. Se manifiestan de forma un poco más frecuente en las tareas finales de *Parachute 1*, y no aparece nada al respecto en *Merci! 2*. Es también muy limitado el trabajo para desarrollar las destrezas y habilidades interculturales, y no se presenta ninguna actividad al respecto en *Parachute 2* ni en *Talents 1*.

La competencia sociolingüística en este nivel es muy reducida si atendemos al referencial, pero aparece en prácticamente todos los manuales de forma completa, salvo en la colección *Merci!*.

La relación entre lengua y cultura está más presente en los manuales de *Alter Ego+* y de *Entre nous*, donde a partir de un texto (que a veces tiene contenido cultural) se suele explicar la gramática. De manera general, la relación más frecuente entre ambas competencias se establece a través de una actividad de comprensión escrita sobre un texto de contenido cultural y, en menor medida, una actividad de comprensión oral o expresión oral y escrita. Pese a esto, se dedica mucho más espacio, atención, actividades etc. a la lengua que a la cultura, y las secciones siguen estando bien diferenciadas, incluso en estos dos manuales, donde hay un cierto acercamiento entre lengua y cultura.

NIVEL A2	ALTER EGO+ 2	PARACHUTE 3	PARACHUTE 4	ENTRE NOUS 2	MERCI! 3	MERCI!4	TALENTS 2
Nivel anunciado	A2-principio B1	A2(2)	A2+	A2	A2	A2	A2
Presencia de elementos culturales (Gradación expresada por la intensidad del color (de menos a más).)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Sección propia de cultura/civilización	✓	✓	✓	✓	✓	✓	☒
A lo largo de la lección aparecen temas culturales	✓	Pocos	✓	✓	☒	Pocos	✓
La mayoría de documentos utilizados son... (A:auténtico, D:didáctico)	A,D	D	D	A,D	D	D	A,D
Conocimiento del mundo (saber)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Conocimiento sociocultural (saber)	✓	✓	✓	✓	✓	☒	✓
Consciencia intercultural(saber)	✓	Sólo 1	☒	Sólo 1	☒	☒	✓
Destrezas y habilidades prácticas(saber hacer)	La mitad de las tareas del final del tema tienen relación con tema cultural	Sólo 1 tarea	Sólo 1	Sólo 1 tarea	☒	Sólo 1 tarea y parte de otra opcional	Sólo 2
Destrezas y habilidades interculturales (saber hacer)	Ocasional, aunque más diversas que en el anterior manual.	☒	☒	Ocasional, normalmente comparación	Muy poco	☒	☒
Competencia sociolingüística	A1-parte A2	Algunas de A2, pero más variedad	Aspectos de B1 y B2	No se corresponde totalmente al referencial de A2	Muy poco y no se corresponde con el referencial	☒	Sí, pero faltan algunos contenidos
Relación lengua y cultura	✓	Puntual	Puntual	Puntual	☒	Muy puntual	☒

Leyenda:

✓	Sí aparece/Sí hay (26 o más elementos culturales)
✓	Sí aparece/Sí hay (entre 11 y 25 elementos culturales)
✓	Sí aparece/Sí hay (entre 5 y 10 elementos culturales)
✓	Sí aparece/Sí hay
	Aparece de forma ocasional o incompleta, poco contenido al respecto... Se indicará en cada caso.
☒	No aparece/No hay

En los manuales A2 encontramos muchos aspectos que se repiten con respecto a los de nivel A1. Por una parte, en los destinados a jóvenes adultos (*Alter Ego+*, *Entre nous* y *Talents*) hay muchos más contenidos que en los dedicados a adolescentes (*Parachute* y *Merci!*). De la categoría de jóvenes adultos destaca *Talents*, que es el que ofrece más elementos culturales. La colección *Parachute* concede un poco más de espacio a la cultura dentro de su categoría, incluyendo incluso expresiones idiomáticas en tres de sus seis lecciones. La cultura sigue apareciendo de forma muy limitada, especialmente en los manuales *Merci!*.

Todos los manuales excepto *Talents* disponen de una sección propia de cultura. En *Parachute 3* y en *Merci! 4* se presenta puntualmente la cultura fuera de su sección, y el único manual en la que queda relegada exclusivamente a un apartado propio de cultura es *Merci!3*.

En cuanto a los documentos utilizados, la única diferencia con respecto al A1 es que el manual *Talents* encuentra un equilibrio entre los documentos didácticos y auténticos.

Todos los manuales tratan, en mayor o menor medida, contenidos de conocimiento del mundo y socioculturales, salvo *Merci! 4*, que no presenta ningún conocimiento sociocultural. En esta ocasión, *Talents* aborda un poco más la consciencia intercultural junto con *Alter Ego+*, donde se introducen situaciones de malentendidos culturales, estereotipos, diferencias y experiencias interculturales. El único manual que no ofrece desarrollo de las destrezas y habilidades prácticas es *Merci!3*, aunque los demás las trabajan muy poco. Es también muy limitada la propuesta para desarrollar las destrezas y habilidades interculturales, y no aparece ninguna actividad al respecto en *Parachute 3* y *4*, *Merci! 4* ni en *Talents 2*.

La competencia sociolingüística en este nivel no se trata de manera completa, si atendemos al referencial, en ninguno de los manuales. Sin embargo, queremos destacar el caso de *Parachute*, ya que en el volumen 3 aparece una cierta diversidad de contenidos al respecto, a pesar de no estar presentes en el referencial, y en el 4 se tratan contenidos que, según el referencial, corresponderían al nivel B1 y B2, y sin embargo, se pueden tratar sin problema en este nivel A2+ como propone el manual. No hay ningún contenido sociolingüístico en *Merci! 4*.

La relación entre lengua y cultura es un poco más evidente en *Alter Ego+*, sin ser total, y es nula en *Merci! 3* y en *Talents 2*. En el resto de manuales, esta unión se produce de

forma puntual, especialmente bajo la forma de comprensión escrita de un texto con un cierto contenido cultural.

NIVEL B1	ALTER EGO+ 3	ENTRE NOUS 3	TALENTS
Nivel anunciado	B1	B1	B1
Presencia de elementos culturales (Gradación expresada por la intensidad del color (de menos a más).)	✓	✓	✓
Sección propia de cultura/civilización	✓	✓	☒
A lo largo de la lección aparecen temas culturales	✓	✓	✓
La mayoría de documentos utilizados son... (A:auténtico, D:didáctico)	A	A, D	A, D
Conocimiento del mundo (saber)	✓	✓	✓
Conocimiento sociocultural (saber)	✓	✓	✓
Consciencia intercultural(saber)	✓	Poca	✓
Destrezas y habilidades prácticas(saber hacer)	✓	Pocas	Ocasional
Destrezas y habilidades interculturales (saber hacer)	Ocasional	Pocas	Ocasional
Competencia sociolingüística	✓	✓	✓
Relación lengua y cultura	✓	✓	Puntual

Leyenda:

✓	Sí aparece/Sí hay (26 o más elementos culturales)
✓	Sí aparece/Sí hay (entre 11 y 25 elementos culturales)
✓	Sí aparece/Sí hay (entre 5 y 10 elementos culturales)
✓	Sí aparece/Sí hay
	Aparece de forma ocasional o incompleta, poco contenido al respecto... Se indicará en cada caso.
☒	No aparece/No hay

NIVEL B2	ALTER EGO+ 4	ENTRE NOUS 4	TALENTS B2
Nivel anunciado	B2	B2	B2
Presencia de elementos culturales (Gradación expresada por la intensidad del color (de menos a más).)	✓	✓	✓
Sección propia de cultura/civilización	✓	✓	☒
A lo largo de la lección aparecen temas culturales	✓	✓	✓
La mayoría de documentos utilizados son... (A:auténtico, D:didáctico)	A	A, D	A, D
Conocimiento del mundo (saber)	✓	✓	✓
Conocimiento sociocultural (saber)	✓	✓	✓
Consciencia intercultural(saber)	✓	✓	✓
Destrezas y habilidades prácticas(saber hacer)	✓	✓	✓
Destrezas y habilidades interculturales (saber hacer)	Puntual	✓	Puntual
Competencia sociolingüística	✓	✓	✓
Relación lengua y cultura	✓	✓	Puntual

Leyenda:

✓	Sí aparece/Sí hay (26 o más elementos culturales)
✓	Sí aparece/Sí hay (entre 11 y 25 elementos culturales)
✓	Sí aparece/Sí hay (entre 5 y 10 elementos culturales)
✓	Sí aparece/Sí hay
	Aparece de forma ocasional o incompleta, poco contenido al respecto... Se indicará en cada caso.
☒	No aparece/No hay

Los manuales dedicados a adolescentes comprendían entre el nivel A1 y el A2+, por lo que no aparecen en las tablas comparativas de los niveles intermedios (B1 y B2).

A medida que los niveles avanzan, el contenido referido a la cultura se hace más frecuente, y cada vez más textos que no pertenecen a la sección cultural tratan temas culturales: se presentan multitud de fragmentos literarios, de libros, de autores, de textos que conciernen la vida en Francia, se abordan temas sociales como las manifestaciones, los valores de los franceses, el paro, la paridad, etc. o temas que están relacionados también con la interculturalidad, como la inmigración, la discriminación, la acogida de extranjeros en países francófonos... Francia continúa siendo el punto de referencia, a pesar de que se presenten otros lugares francófonos. Poco a poco, se introduce más trabajo sobre las destrezas y habilidades, aunque el desarrollo de las mismas es muy inferior al de las destrezas lingüísticas.

La manera de organizar cada manual sigue siendo la misma, por lo que no hay grandes diferencias respecto a lo ya señalado para los manuales A1 y A2. De esta forma, la relación entre la lengua y la cultura es más evidente en la colección *Alter Ego+* y *Entre nous* que en *Talents*. Sin embargo, esta sigue estando lejos de nuestra idea de relación entre lengua y cultura, ya que sigue habiendo apartados muy diferenciados para cada una y se otorga mucha más importancia a los contenidos lingüísticos que a los culturales. Valoramos muy positivamente que los manuales de nivel B empleen documentos relacionados con la cultura en la mayoría de sus páginas, y creemos que esto debería trasladarse a los de nivel A, además de reforzar el trabajo cultural al respecto, para permitir al alumno convivir en la sociedad meta siendo consciente de que su cultura y su forma de ver el mundo no son las únicas y para promover una empatía y, sobre todo, respeto hacia la cultura del otro, desarrollando estrategias y destrezas que le ayuden a desenvolverse en la sociedad meta y a evitar los malentendidos, además de llegar a ser mediador, si se diera el caso, entre ambas culturas.

2.4. Descripción y análisis de los manuales A1 y A2.

2.4.1. *Alter Ego +*

Alter Ego+ A1

Anuncia un nivel A1 y avanzando hacia A2. Consta de 9 dossiers.

Tras analizar el manual, comprobamos que:

- **Aparecen elementos culturales** en todos los temas y están localizados tanto a lo largo de las lecciones en el apartado “Point culture”, como al final de cada tema, en el “Carnet de voyage”.

- Estos manuales contienen una gran diversidad de documentos: fragmentos de textos literarios, periodísticos, fotografías, reproducciones de obras artísticas, publicidad, etc. Hay un equilibrio entre los **documentos utilizados** (didácticos y auténticos). El apartado dedicado a la cultura se sirve fundamentalmente de textos en su mayoría didácticos, aunque hay algunos auténticos, y están acompañados de imágenes.

- Los temas tratados son:

- **Conocimiento del mundo** (saber):

Lugares:

Francia y Europa (geografía).

Pontoise: una ciudad de l'Île –de-France.

El código postal y los departamentos.

La Francia de ultramar.

París ayer y hoy.

Bruselas capital europea.

El clima en Montreal.

Instituciones y organismos:

La Francofonía.

Personas:

Philippe Starck y el diseño.

El gran chef Paul Bocuse y la guía gastronómica Michelin.

Cantantes de la “chanson française”.

Los apellidos de las mujeres casadas y los hijos.

Acontecimientos

El programa nacional de nutrición saludable en la Semana del Gusto.

Algunas fiestas y tradiciones.

Creaciones

La rehabilitación y la transformación de lugares de patrimonio en lugares culturales.

La canción francófona.

▪ Conocimiento sociocultural (saber):**Vida cotidiana**

Los franceses y el deporte.

Actividades de ocio al aire libre.

Ritmos de la ciudad (horarios).

Los franceses e Internet.

La comida típica y costumbres alimenticias en Francia.

Las tareas domésticas.

Los números de teléfono en Francia.

Condiciones de vida

Tipos de alojamientos.

Los neo-rurales.

Las preferencias de los franceses sobre la vivienda.

La búsqueda de alojamiento.

El hábitat alternativo y atípico.

Compartir piso.

Casas tradicionales en Francia.

Los grandes almacenes.

Los hábitos de consumo.

Medios y costumbres de pago.

Valores, creencias y actitudes

Símbolos de países de Europa (no necesariamente francófonos).

Los colores y su simbología.

Las convenciones sociales

Las ocasiones de regalo.

- **El tipo de actividades** relacionadas con el apartado dedicado a la cultura es variado. Predominan las de CE pero hay también de CO, EIO, EE, observación de imágenes y mapas y reflexión para llegar a conclusiones.

- **Consciencia intercultural** (saber): no hay contenido al respecto.

- En cuanto a las **destrezas y habilidades prácticas** (saber hacer) encontramos que al final de cada lección se propone una tarea. Sólo dos tienen relación directa con contenidos culturales: hacer descubrir nuestra ciudad y concebir un día en un país francófono.

En el “Carnet de voyages” del dossier 1, hay una actividad donde se pide localizar los países europeos en un mapa e indicar cuáles de ellos son francófonos.

- **Destrezas y habilidades interculturales** (saber hacer): se limita a algunas actividades ocasionales donde se propone comparar la situación estudiada con nuestro país

- **La competencia sociolingüística** se centra en: los saludos, el uso de “tu” y “vous”, el registro familiar, la correspondencia, la invitación y la conversación telefónica.

- **Adecuación del contenido sociolingüístico con el referencial:** Se corresponde con el nivel A1 y parte del nivel A2.

- **Relación lengua y cultura:** En este manual, la lengua y la cultura están, en ocasiones, bien integrados, aunque al mismo tiempo se marca bien la diferencia entre ambas: se parte de un tema que se anuncia como “sociocultural temático”, que en la mayoría de ocasiones es más temático que cultural, mostrado principalmente a través de textos que no siempre aportan conocimientos sobre un tema cultural y, posteriormente, en el “Point de langue” se procede a la explicación/ deducción gramatical a partir de frases sacadas del tema presentado. La doble página del apartado de “S’exercer” está dedicada exclusivamente a la realización de ejercicios, especialmente de gramática y, parcialmente, de vocabulario. En los apéndices de cultura (“Point culture”), se invita a la interacción oral a través de unas preguntas y también a la toma de conciencia intercultural, en otras ocasiones hay preguntas de comprensión escrita. Al final de cada “Dossier” - que comprende tres “Leçons” -, se presenta un apartado – “Carnet de voyages” - dedicado en exclusiva a la cultura donde se trabajan competencias lingüísticas como la comprensión o la expresión.

Alter Ego+ A2

Este manual se anuncia para un nivel A2 y principio de B1. Está formado por 8 *dossiers*.

Tras analizar el manual, comprobamos que:

- **Aparecen elementos culturales** en todos los temas y están localizados tanto a lo largo de las lecciones, en el apartado “Point culture”, como al final de cada tema, en el “Carnet de voyage”.

- Este manual tiene una gran diversidad de documentos: fragmentos de textos literarios, periodísticos, fotografías, cuadros, publicidad, etc. Aproximadamente la mitad de los **documentos utilizados** son didácticos y la otra mitad son auténticos. El apartado

dedicado a la cultura se sirve fundamentalmente de textos didácticos acompañados de imágenes.

- Los temas culturales tratados son:

▪ **Conocimiento del mundo** (saber):

Instituciones y organismos

El INPES (Instituto Nacional de Prevención y Educación para la Salud).

El programa Erasmus.

Las ONG.

Personas

Un escritor contemporáneo: Philippe Delerm.

El grupo musical *Sinsemilia*.

François-Xavier Demaison (actor y humorista francés).

Yannick Noah.

Acontecimientos

La Fiesta del Libro.

El Festival de Cannes.

Acontecimientos festivos y culturales.

▪ **Conocimiento sociocultural** (saber):

Vida cotidiana

Los franceses y la información.

Turismo diferente, turismo verde y senderismo.

Condiciones de vida

Pôle emploi y el paro en Francia.

El sistema educativo en Francia.

La calidad de vida en París y en el resto de Francia.

Las MJC (Casa de la Juventud y de la Cultura) y casas para todos.

Valores, creencias y actitudes

Las supersticiones.

Los franceses y el medioambiente.

Profesiones mayoritariamente masculinas y femeninas.

- **El tipo de actividades** relacionadas con el apartado dedicado a la cultura es variado. Predominan las de CE pero hay también de CO, EIO, EE, observación de imágenes y reflexión para llegar a conclusiones.

- **Consciencia intercultural** (saber): diferencias culturales y malentendidos, los estereotipos: los franceses vistos desde fuera, evocar diferencias culturales, vivir en Francia: las cosas que hacer o evitar (diferencias culturales).

- En cuanto a las **destrezas y habilidades prácticas** (saber hacer), encontramos que al final de cada lección se propone una tarea. La mitad de ellas (4 de las 8) tienen relación directa con contenidos culturales: realizar un homenaje a un artista o una obra, realizar una exposición sobre Francia, elaborar un proyecto de viajes en torno a festivales y concebir una iniciativa relacionada con la cultura francófona.

- **Destrezas y habilidades interculturales** (saber hacer): se limita a algunas actividades ocasionales, donde se pide comparar la situación estudiada con el propio país, redactar una guía sobre el país de origen, donde se indiquen reglas para que los extranjeros sepan cómo se vive y eviten errores; contar una situación de malentendido lingüístico o cultural vivida, ponerse en la piel de una persona extranjera (nombre, físico, actividades...), comparar la visión que se tiene sobre personas de otra nacionalidad, etc.

- **La competencia sociolingüística** se centra en: postular a un empleo: CV/ email; expresiones idiomáticas.

- **Adecuación del contenido sociolingüístico con el referencial:** Se corresponde con el nivel A1 y parte del nivel A2.

- **Relación lengua y cultura:** No hay diferencias sustanciales entre ambos manuales en este apartado, ya que la metodología de trabajo propuesta es similar.

Conclusiones

Tras el análisis de estos 2 manuales de la Editorial Hachette, llegamos a las siguientes **conclusiones:**

- a) Aparecen elementos culturales en todos los temas, tanto en la sección de “Carnet de voyage”, como repartidos a lo largo de las diferentes unidades, en pequeños apartados llamados “Point Culture”, en los que se trabajan puntualmente las competencias lingüísticas (CO, CE, EO/EIO, EE). Además, cada unidad comienza con un “Contenido sociocultural/temático”, que articula toda la unidad y pone en relación el vocabulario con la gramática y la cultura. En los “Point de langue”, donde se explica la gramática, se emplean ejemplos de los textos utilizados sobre el tema. Nos parece una colección que integra bien los contenidos lingüísticos y los culturales. Sin embargo, en numerosas ocasiones el “Contenido sociocultural/temático” es más temático que cultural: a lo largo de las diferentes unidades, en los textos utilizados se habla de un tema, del que podría sacarse mucho partido desde el punto de vista cultural, pero no se explota suficientemente, en nuestra opinión, ya que no aporta, en muchas ocasiones, conocimiento alguno sobre una cultura meta, ni propone actividades que ayuden a desarrollar competencias culturales; por el contrario, se centra más en las lingüísticas, por lo que la cultura queda limitada a “píldoras” culturales repartidas de forma puntual durante el tema y a un apartado final sobre algún tema cultural donde se ponen en práctica las competencias lingüísticas, pero no el “saber hacer” cultural. Esto se trabaja en algunas de las tareas finales, pero no todas tienen objetivos culturales. Así que, pese a considerarla una colección muy interesante, nos parece una propuesta insuficiente.
- b) Hay equilibrio entre los documentos utilizados, que son tanto didácticos como auténticos. Los documentos didácticos acercan la realidad de la lengua y la cultura

meta, mientras que los didácticos son creados expresamente para desarrollar una determinada competencia o aspecto de la misma.

- c) Los temas tratados son diversos, algunos son, a nuestro juicio, más interesantes que otros en cuanto a la utilidad de esos conocimientos para la comunicación habitual, además de para el de los potenciales alumnos, tanto del ámbito del conocimiento del mundo como de lo sociocultural. Se introduce una gran variedad de temas, aunque estos se traten de manera muy superficial. Aun así, pese a que hay una cantidad considerable de temas culturales y la balanza está bastante equilibrada, esta se sigue inclinando hacia la preeminencia de temas lingüísticos, y eso se deja ver también a la hora de examinar las actividades presentes a lo largo de los temas: prácticamente todas son para practicar la competencia lingüística y pocas para la cultural.
- d) Apenas hay actividades que desarrollen la consciencia intercultural y las destrezas y habilidades interculturales en el manual 1 y estas aparecen de forma ocasional en el 2. Casi siempre se recurre a la comparación entre la cultura meta con la cultura de origen, y en el manual 2 también se alude a los malentendidos.
- e) Los contenidos sociolingüísticos se adecuan por lo general al referencial de los niveles A1 y A2. Aparece, de manera puntual, el registro familiar en el primer manual y algunas expresiones idiomáticas, en el segundo.

2.4.2. *Parachute*

Parachute 1

Nivel: A1. Previsto para un público adolescente de 1º de ESO.

La parte cultural aparece en la lección 3, lección compartida por “Le blog de Claire”, un pequeño texto en forma de blog de una joven adolescente cuyo contenido no tiene relación con los contenidos culturales vistos anteriormente. En cuanto a la sociolingüístico, se localiza tanto en la *leçon* 3 como en la unidad 0, donde aparecen los saludos y las presentaciones.

Tras el análisis del manual, podemos determinar que:

- **Aparecen elementos culturales** en todas las unidades. Estos están localizados especialmente **al final de cada unidad**, en la lección 3 (cada unidad consta de 3 lecciones, una revisión gramatical y una tarea).

- **Los documentos utilizados:** pese a anunciarse como auténticos, no todos lo son. En su mayoría son didácticos. Aparecen también dibujos, cómics y mapas creados para el manual. Los documentos auténticos que aparecen son algunas fotos de lugares de Francia, la portada de un cómic y un anuncio publicitario. En el apartado de cultura se utilizan textos didácticos acompañados de fotografías.

- **Los temas tratados son:**

▪ **Conocimiento del mundo** (saber):

Lugares

Mapa físico de Francia.

Un fin de semana en París.

Acontecimientos

El origen de los apellidos.

▪ **Conocimiento sociocultural** (saber):

Vida cotidiana

Las vacaciones en Francia.

Condiciones de vida

El colegio en Francia.

Valores, creencias y actitudes

Símbolos de Francia.

- **El tipo de actividades** relacionadas con el apartado dedicado a la cultura es, en su mayoría, de comprensión escrita, interpretación de mapas y hay propuestas de búsqueda de más información en Internet, pero en ocasiones las consignas son imprecisas y no se ofrecen orientaciones para la búsqueda: “busca más información sobre el tema”, “busca otra información interesante sobre uno de estos lugares”, “busca otras informaciones sobre este lugar de vacaciones” ...

- **Consciencia intercultural** (saber): no hay contenido relacionado con esta cuestión.

- En cuanto a las **destrezas y habilidades prácticas** (saber hacer) encontramos que, al final de cada lección, se propone una tarea. Varias de ellas tienen relación con el dominio cultural: personalizar el cuaderno/hacer un póster con lo que se conozca de Francia, hacer un spot publicitario - aunque no necesariamente relacionado con la cultura -, presentar la ciudad/pueblo propio de los alumnos a alumnos franceses (planificación de actividades, fotos, vídeo...), concurso sobre lo aprendido con categorías, entre las que aparecen la “geografía” y la “cultura general”.

- **Destrezas y habilidades interculturales** (saber hacer): tan solo aparecen en dos unidades y se limita a preguntar si en el país del alumno el tema tratado es igual que en Francia o cómo es. (Unité 1 y 4). Además, hay otra actividad que podría estar relacionada con estas destrezas y habilidades interculturales: la tarea final de la unidad 5: “presentar la ciudad/pueblo de los alumnos a alumnos franceses (planificación de actividades, fotos, vídeo...)”

- **La competencia sociolingüística** se centra en: saludos, fórmulas de cortesía, comprender el formato y los usos habituales de un mensaje en un blog.

- **Adecuación del contenido sociolingüístico con el referencial:** Se corresponde con el descriptor del referencial, aunque en lugar de una carta/email, introduce la comprensión y redacción de un blog (se trabaja más habitualmente la CE que la EE en el apartado del blog).

- **Relación lengua y cultura:** Es casi inexistente. Lengua y cultura se tratan como apartados independientes. Tan sólo podríamos considerar esta unión en la unidad 0, donde se introducen las presentaciones y los saludos, que vuelven a aparecer en la presentación de los símbolos de Francia, y en el apartado del blog, que está en la lección dedicada a la cultura; además de en la unidad 4, donde se presenta el origen de los apellidos en Francia. El apartado de cultura suele estar asociado a una actividad de comprensión escrita, por lo que sí hay una cierta relación, pero no se aprovecha el tema cultural para la enseñanza de la lengua.

Parachute 2

Nivel: A1-A2(1). Previsto para un público adolescente de 2º de ESO.

Tras el análisis del manual, podemos determinar que:

- **Aparecen elementos culturales** en todas las unidades. Estos están localizados especialmente **al final de cada unidad**, en la lección 3, también en el apartado de “Atelier d’écriture” y, de manera puntual, en la U5, lección 2, aparece la CO de un poema de Jacques Prévert.

- En cuanto a **los documentos utilizados**, la mayoría son **didácticos**. Hay algunos documentos auténticos más que en el volumen anterior y más diversos. En el apartado de cultura encontramos anuncios publicitarios, portadas de libros, pequeños fragmentos de textos literarios, imágenes de películas y mapas.

- Los temas tratados son:

- **Conocimiento del mundo** (saber):

- Lugares**

- La Unión Europea (geografía).

- Lugares sorprendentes de Francia.

- Acontecimientos**

- Las fiestas tradicionales en Francia.

- Creaciones**

- Literatura y cine.

- **Conocimiento sociocultural** (saber):

- Condiciones de vida**

- Casas insólitas.

Valores, creencias y actitudes

La Unión Europea (símbolos).

La seguridad vial.

- **El tipo de actividades** relacionadas con el apartado dedicado a la cultura, al igual que en el volumen anterior, es en su mayoría de comprensión escrita, interpretación de mapas y hay propuestas de búsqueda en Internet de más información, pero de forma demasiado imprecisa.

- **Consciencia intercultural** (saber): No hay conocimiento de contenidos al respecto.

- En cuanto a las **destrezas y habilidades prácticas** (saber hacer), se propone una tarea al final de cada tema. Las tareas finales son un buen medio de unión de lengua y cultura y que no se aprovecha del todo, a nuestro parecer, en el manual. Hay temas que podrían enfocarse desde documentos relacionados con Francia y la francofonía. En la U1, se propone la presentación de un ídolo, pero no se precisa que éste sea necesariamente francófono - quizá porque hay pocos personajes célebres de referencia para los adolescentes que lo sean, a excepción de algún jugador de fútbol -. Sin embargo, podría proponerse que lo fuera y descubrir así cantantes, deportistas, actores, etc. francófonos. En la U3 se propone elaborar una receta, pero no se especifica que deba ser necesariamente francófona. Además, se presenta una receta en el apartado de gramática para completar con los pronombres COD y se trata de un sándwich, que no es típico de la gastronomía de ningún país francófono- salvo que se tratase del *croque-monsieur*, y no es el caso. La única tarea que tiene relación con la cultura es la incluida en la unidad 5, donde se propone hacer un espectáculo poético a partir del poema *Déjeuner du matin* de Jacques Prévert.

- No encontramos actividades ni contenido relacionados con las **destrezas y habilidades interculturales** (saber hacer).

- **La competencia sociolingüística** se centra en la U3, en lo referente a la invitación, y la U4, sobre el acto de habla de quedar con alguien. Se trabajan todas las competencias escritas y orales en la U3, pero solo las escritas, en la U4. El apartado de “Atelier d’écriture” está más enfocado a las relaciones interpersonales. Mientras que en el *Parachute 1* se trataba de escribir para un blog (discurso monologal), en el 2 se incide más la interacción (responder a un anuncio, aceptar o rechazar una invitación...)

- **Adecuación del contenido sociolingüístico con el referencial:** Se corresponde con parte del descriptor del A2: trata la invitación (tanto oral como escrita). La parte oral aparece en la lección 1, con algunas fórmulas para aceptar o rechazar una invitación y la parte escrita, en el apartado de “Atelier d’écriture”. También el apartado de la vida cotidiana en Francia, que aparece en el descriptor relacionado con la CO, aquí aparece vinculado con la CE (ej: leer y comprender un diálogo en un restaurante)

-**Relación lengua y cultura.** Aparece una pregunta de reflexión sobre el lenguaje utilizado en los eslóganes (U2). Por otra parte, en el “Atelier d’écriture” vemos que se practica la redacción de mensajes cortos, para contestar a un anuncio, aceptar o rechazar una invitación, etc. La relación lengua-cultura es evidente desde el punto de vista sociolingüístico, aunque en el manual se trata más el tema desde el punto de vista lingüístico (expresiones que utilizar) que sociocultural (en qué ocasión podría utilizarse, cuáles serían adecuadas para un desconocido/un amigo...), es decir, se trabajan las formas pero no sus usos. También aparece un diálogo en un restaurante, donde se resaltan en azul expresiones y estructuras habituales que se pueden utilizar en esa situación (del tipo *Bonjour, vous avez choisi? Comme entrée... Et ensuite? C’est tout? Et comme boisson?* Etc.). Sigue sin haber relación total entre los contenidos lingüísticos y culturales.

Parachute 3

Nivel: A2 (2). Previsto para un público adolescente de 3º de ESO.

Tras el análisis del manual, podemos determinar que:

- **Aparecen elementos culturales** en todas las unidades y están localizados al final de la unidad, en la lección 3. Sin embargo, en este manual comienza a introducir también actividades relacionadas con la cultura también en la lección 4 (sobre la Francofonía, el lenguaje sms...)

- En cuanto a **los documentos utilizados**, hay más presencia de documentos auténticos a lo largo de los temas (cuadros, fotografías, fragmentos de textos literarios) que en los dos manuales anteriores, aunque siguen predominando los documentos didácticos.

- Los temas tratados son:
 - **Conocimiento del mundo** (saber):

Lugares

Territorios de ultramar (isla de la Reunión).

La ciudad de Marsella.

Instituciones y organismos

La Francofonía.

Acontecimientos

Historia de prendas de vestir actuales.

El arte de la palabra desde la Antigüedad hasta nuestros días.

Creaciones

Arte y literatura en Provenza.

- **Conocimiento sociocultural** (saber):

Valores, creencias y actitudes

Ecología y alimentación.

Solidaridad y cooperación social.

- **El tipo de actividades** relacionadas con el apartado dedicado a la cultura es en su mayoría de comprensión escrita, expresión oral a partir de la impresión sobre el tema y búsqueda de más información en Internet, además de, en alguna ocasión, situar un lugar en el mapa.

- **Consciencia intercultural** (saber): aparece el tema de la Francofonía, pero se trabaja de manera muy superficial.

- En cuanto a las **destrezas y habilidades prácticas** (saber hacer) encontramos que al final de cada lección se propone una tarea. Sólo encontramos una que esté relacionada con la cultura: la representación teatralizada de un cuento (tema 6).

- No encontramos actividades ni contenido relacionados con las **destrezas y habilidades interculturales** (saber hacer).

- En cuanto a **la competencia sociolingüística**, se trabajan por primera vez los proverbios en una de las unidades (t.5) y el lenguaje de los SMS (t.3). Además de esto, que supone una novedad con respecto a los dos manuales anteriores, continúa apareciendo el apartado de “Atelier d’écriture”, donde se trabajan temas como la presentación personal, escribir una postal, dar las gracias...

- **Adecuación del contenido sociolingüístico con el referencial:** Se corresponde con dos ítems del descriptor del A2: dar las gracias y escribir un correo (postal).

- **Relación lengua y cultura.** Encontramos ciertas actividades en las que la lengua se apoya en imágenes de lugares de Francia o en cuadros, pero son pocas y aparecen de manera aislada. Comienza el manual a introducir proverbios en la lección 4 del tema 5 y el lenguaje de los SMS, también en la lección 4 del tema 3. Esta lección, que en los manuales anteriores tenía como objeto revisar los contenidos, va cediendo poco a poco espacio para introducir algunos contenidos de lengua y cultura.

Parachute 4

Nivel: A2(+). Previsto para un público adolescente de 4º de ESO.

Tras el análisis del manual, podemos determinar que:

- **Aparecen elementos culturales** en todos los temas, y siguen estando localizados, al igual que en los manuales anteriores, en la lección 3 de cada unidad (al final). Además de esto, encontramos en la lección 4, denominada “Je révise”, algunos contenidos relacionados con la cultura. En el manual anterior (*Parachute 3*) figuraban en este mismo lugar en dos unidades. En el presente manual, aparecen en tres unidades, concretamente se presentan *expressions imagées* en las unidades 2, 3 y 4.

- **Los documentos utilizados** siguen siendo en su mayoría didácticos. Los documentos auténticos que aparecen son fotografías, fragmentos literarios, una publicidad y un folleto.

- Los temas tratados son:

- **Conocimiento del mundo** (saber):

Instituciones y organismos

El Circo del Sol.

Personas

Un *slammeur* francés: Grand Corps Malade.

Creaciones

Un poema de Jacques Prévert.

Las fábulas: de Esopo a La Fontaine.

Dos grandes detectives de la literatura: Maigret y Hercule Poirot.

Algunos inventos franceses.

- **Conocimiento sociocultural** (saber):

Vida cotidiana

La vida de un artista de circo.

Condiciones de vida

Cómo desplazarse.

Valores, creencias y actitudes

Planeta y ecología (aunque a nivel mundial, nada relacionado con Francia o algún país francófono).

- **El tipo de actividades** relacionadas con el apartado dedicado a la cultura es, en su mayoría, de comprensión escrita, puesto que el apartado en el que se encuentra inserta la cultura se denomina “Je lis et je découvre”. También se proponen búsquedas en Internet. Además, algunas actividades de expresión de la opinión trabajan la expresión oral/escrita, pero son una minoría.

- Consciencia intercultural (saber): No se trabaja.

- En cuanto a las **destrezas y habilidades prácticas** (saber hacer), al igual que en los demás volúmenes de la misma colección, encontramos que, al final de cada lección, se

propone una tarea. Al igual que ocurre en los demás manuales, pocas tienen relación con la cultura. Tan solo encontramos la puesta en escena de una fábula (U.2)

- No encontramos actividades ni contenido relacionados con las **destrezas y habilidades interculturales** (saber hacer).

- **La competencia sociolingüística** aparece en las lecciones 1 y 2 de las diferentes unidades, donde se muestran expresiones que pueden utilizarse en diferentes situaciones de interacción oral: para dar una apreciación positiva sobre un viaje, protestar, defenderse de una acusación, dar consejos, marcar una duda antes de responder, animar a alguien a tomar una decisión...

En cuanto a las competencias escritas, destacamos: escribir un anuncio de viaje, preguntar informaciones, escribir una carta de motivación, exponer un problema en un foro, hacer un *compte rendu* de lectura y presentar un proyecto.

- **Adecuación del contenido sociolingüístico con el referencial:** El manual se anuncia con un nivel A2+, por lo que interpretamos que hay aspectos del B1 que podrán ser incluidos en él. En cuanto a la EO/IO, encontramos en el descriptor del B1 “Le goût de la conversation: convivialité, aspect informel de la conversation, fonction phatique du langage et oralité, gestuelle...” Podríamos ponerlo en relación con expresiones que aparecen en las lecciones 1 y 2 de cada unidad, como “donner une appréciation positive sur un voyage”, “marquer une hésitation avant de répondre” (lección 1, U5), “encourager quelqu’un à prendre une décision” (lección 2, U5)... Sin embargo, en el nivel de EE, encontramos contenidos que corresponden al nivel B2, como escribir una carta de motivación, que pueden entrar dentro del apartado “Les différents types d’écrits scolaires et professionnels” del referencial B2.

- **Relación lengua y cultura.** En este manual aparecen las *expressions imagées* en tres de sus seis unidades, lo que nos parece muy positivo y es fuente evidente de relación lengua-cultura. Además de esto, y salvo algunas actividades puntuales, como una actividad de reflexión sobre *Exercices de style* de Raymond Queneau, la lengua y la cultura continúan trabajándose por separado. Siempre se presenta en primer lugar el vocabulario del tema, seguido de actividades de comprensión oral, donde pueden aparecer expresiones para utilizar en unas situaciones en concreto. Tras esto se trabaja la gramática y, finalmente, el apartado de “civilización”, donde se practica sobre todo la comprensión escrita, y el “Atelier d’écriture”, para mejorar la expresión escrita. Como último punto del manual está el apartado de revisión, donde en tres de seis unidades se han insertado además algunas expresiones idiomáticas.

Conclusiones

Tras el análisis de estos 4 manuales de la Editorial Santillana, llegamos a las siguientes **conclusiones**:

- a) Aparecen elementos culturales en todos los temas, pero están localizados al final de cada unidad y se trabajan de manera aislada de los contenidos de lengua.
- b) La mayoría de los documentos utilizados son didácticos. Los manuales utilizan algunos documentos auténticos, entre los que podemos destacar fotografías y fragmentos literarios, adecuados para este nivel. Consideramos que hay documentos didácticos que podrían sustituirse por documentos auténticos, como algunos mapas de una ciudad, fragmentos de cómics, etc. Entendemos que crear estos documentos con la finalidad específica de enseñar un determinado aspecto pueda resultar más cómodo que buscar un documento auténtico en el que aparezca el contenido particular que interesa, pero al mismo tiempo se pierde la oportunidad de acercar al alumnado a la realidad de la lengua y la cultura. No estamos en contra de los documentos didácticos, estos pueden ser muy útiles e interesantes, pero consideramos que si hay documentos auténticos que pueden realizar la misma función, es preferible elegirlos para así confrontar al alumnado todo lo posible a la sociedad meta.
- c) Los temas tratados son diversos, pero muchos no abordan el día a día en Francia o en algún país francófono. Muchos son temas anecdóticos, que poco ayudan a la formación cultural del alumno. A nuestro juicio, los temas elegidos en los dos primeros manuales son más significativos para la formación cultural del alumno que varios de los que aparecen en los manuales 3 y 4. Además, hay mucha más cantidad de temas lingüísticos que culturales.
- d) No se incluye casi ninguna actividad para trabajar la consciencia intercultural, ni las destrezas y habilidades interculturales.
- e) Los contenidos sociolingüísticos de los dos primeros manuales se adecuan más al referencial que los que aparecen en los dos siguientes. Se trabajan las expresiones idiomáticas y proverbios en los manuales 3 y 4, pero no aparece ninguno en el 1 y 2.

2.4.3. *Entre nous*

Entre nous 1.

Nivel: A1. Previsto para un público principiante.

La parte cultural aparece en los apartados “Regards culturels” y “Dossier culturel”.

Tras el análisis del manual, podemos determinar que:

- **Aparecen elementos culturales** en todas las unidades. Están localizados especialmente **al final de cada unidad, en el apartado “Regards culturels**. Sin embargo, **a lo largo de la unidad** aparecen algunos textos que nos acercan a diferentes aspectos de la cultura. Hemos de destacar que en el primer apartado de cada unidad aparece una cita de un personaje célebre francés.

- **Los documentos utilizados** son tanto didácticos como auténticos. En el apartado de cultura predominan las infografías (la gran mayoría son documentos didácticos), y en los llamados “Dossiers culturels” se presentan diferentes ciudades a partir de imágenes y textos (también didácticos). En cada unidad se incluye un vídeo sobre un aspecto cultural. Como documentos auténticos podemos destacar las citas literarias que aparecen al inicio de cada tema, así como fotografías, imágenes, carteles publicitarios, un folleto turístico, etc.

- **Los temas tratados son:**

- **Conocimiento del mundo** (saber):

Lugares

Francia en imágenes.

París.

Lyon.

Córcega.

Bruselas.

Nantes.

Lille.

Descubriendo una ciudad francesa: París.²³

Marsella.

Instituciones y organismos

La francofonía.

El mundo asociativo en Francia y la asociación “les Givrées”.

La Disco Sopa.

Personas

Descubrimiento de personalidades francófonas célebres.

Personalidades francófonas.

Stromae.

Tintin y sus amigos.

Jacques-Yves Cousteau.

L'Abbé Pierre.

Catherine Deneuve.

Amélie Nothomb.

David Fauquemberg.

Acontecimientos

Los festivales de verano en Francia.

El festival des Vieilles Charrues.

Descubriendo una tradición francesa: la fiesta de las Luces en Lyon.

²³ París aparece dos veces: una en el “Dossier culturel” y otra como texto de comprensión escrita.

- **Conocimiento sociocultural** (saber):

Vida cotidiana

Las costumbres alimenticias de los franceses.

Los horarios de los franceses.

Recomendaciones para una vida sana.

Platos típicos de Francia.

Las costumbres matinales de los parisinos.

Productos emblemáticos de Francia.

Los nueve meses de mi vida 100% made in France.

Condiciones de vida

Las rebajas en Francia.

Valores, creencias y actitudes

La cafetería “Coeur d’artichaut”: un lugar solidario.

Lenguaje corporal

Saludar.

El comportamiento ritual

Las costumbres insólitas a través del mundo.

- **El tipo de actividades** relacionadas con el apartado dedicado a la cultura se centra en la comprensión escrita y la expresión oral.

- **Consciencia intercultural** (saber): Los clichés franceses, los franceses en el extranjero.

- En cuanto a las **destrezas y habilidades prácticas** (saber hacer): al final de cada lección se proponen dos tareas, una centrada en la expresión escrita y otra en la oral,

sólo una de ellas está relacionada con lo cultural: encontrar personas nuevas y proponerles una salida. Esto también estaría relacionado con la sociolingüística.

- **Destrezas y habilidades interculturales (saber hacer):** sólo una de las tareas está relacionada directamente con el ámbito intercultural: comparar los saludos en Francia y en otro país. Además, hay algunas actividades donde aparece la comparación de las situaciones trabajadas con las del país de origen, buscar las similitudes y diferencias o ver cómo sería en el país de origen.

- **La competencia sociolingüística:** saludos en Francia, *tu ou vous*?

- **Adecuación del contenido sociolingüístico con el referencial:** se corresponde con el descriptor, aunque faltaría en la expresión escrita el ritual de redacción de carta/email.

- **Relación lengua y cultura:** aunque en este manual continúa habiendo una clara separación en apartados donde se disecciona lengua y cultura, hemos de decir que en el apartado de gramática aparecen textos con contenidos culturales y socioculturales que son utilizados además para la reflexión y el aprendizaje de la gramática. Además, en la lección 1 se introducen dibujos para ejemplificar los gestos que se utilizan para saludar en Francia, según si la situación es formal o no.

Entre nous 2

Nivel: A2.

La parte cultural aparece en el apartado “Regards culturels” y “Dossier culturel”.

Tras el análisis del manual, podemos determinar que:

- **Aparecen elementos culturales** en todas las unidades. Estos están localizados especialmente **al final de cada unidad, en el apartado “Regards culturels”**. Sin embargo, **a lo largo de la unidad** aparecen algunos textos que nos acercan a diferentes aspectos de la cultura. También hay unos “Dossiers culturels”, donde se presentan diferentes ciudades francófonas.

- **Los documentos utilizados** son tanto didácticos como auténticos. En el apartado de cultura se tratan diferentes temas al respecto y en los llamados “dossiers culturels” se presentan diferentes ciudades a partir de imágenes y textos. En cada unidad hay un vídeo sobre un aspecto de la sociedad o del conocimiento del mundo.

- **Los temas tratados son:** (tanto bajo forma de documento gráfico como audiovisual)

- **Conocimiento del mundo** (saber):

Lugares

Bordeaux.

Lille.

Genève.

Montréal.

Instituciones y organismos

Las leyes que han cambiado las vidas de los franceses.

Les Compagnons du Devoir.

Auto-escuela “C.E.R Mairie du XVIIIème siècle”.

“La Ruche qui dit oui” (mercado de productos locales).

Las *starts-up* francesas.

Co-working L’Ârret Minute.

“La Francofonía económica” (de manera esquemática, se presentan la institución, ferias emblemáticas, marcas, sectores de actividad y productos emblemáticos).

Personas

Cotilleos sobre famosos.

Acontecimientos

Decathlon, el maratón de París.

Creaciones

Recuerdos de infancia: *En finir avec Eddy Bellegueule* (de E. Louis), *Un sac de billes* (de J. Joffo)

- Conocimiento sociocultural (saber):

Vida cotidiana

Los nuevos deportes de moda.

Condiciones de vida

El hábitat participativo en Villeurbanne.

Los alojamientos de estudiantes “La cité A-Docks du Havre”.

Vida conectada, vida aumentada.

Las convenciones sociales

La barba vuelve a estar de moda.

Normas de comportamiento en el metro.

Normas de comportamiento en diferentes situaciones (en el restaurante, con los amigos, con la sociedad, *slow attitude (slow food...)*).

- **El tipo de actividades** relacionadas con el apartado dedicado a la cultura se centran en la comprensión escrita, pero también hay actividades de expresión oral, comprensión oral y expresión escrita.

- **Consciencia intercultural** (saber): hay una parte de cultura en el tema 6, que se llama “Experiencias interculturales”, en la que se tratan diferentes situaciones de malentendidos en diferentes lugares francófonos. Pretende constatar que, a pesar de las personas se comuniquen en la misma lengua, la manera de expresar ciertas realidades no es la misma y esto puede llegar a provocar situaciones de conflicto a causa de los malentendidos. En las preguntas al respecto, se trata el significado de las expresiones que han causado el

malentendido, cuál es el problema, cuál la reacción de las personas y por último, se introduce el tema del tratamiento de tú/usted en Francia.

- En cuanto a las **destrezas y habilidades prácticas** (saber hacer): Se proponen, al final de cada tema, dos tareas, una oral y otra escrita. En el tema 6, la tarea escrita es “Preparar una guía de modales”. Los alumnos deben elegir un país y preparar una guía de modales para extranjeros en diferentes situaciones, para que sepan cuáles son las reglas sociales. Esto, además de ser una actividad de **destrezas y habilidades interculturales**, estaría relacionado también con el conocimiento sociocultural. Sin embargo, las consignas no indican que el país que se debe trabajar sea francófono. También hay actividades en algunos textos en los que se pregunta al alumnado si en su país hay/pasa lo mismo.

- **La competencia sociolingüística:** saludos, escribir un email para pedir información, las fórmulas de cortesía (saludar, dar las gracias, pedir perdón, reaccionar a un agradecimiento)

- **Adecuación del contenido sociolingüístico con el referencial:** No se corresponde totalmente con el descriptor A2, aunque coincide con él en que toca algunos aspectos de la vida cotidiana en Francia, una pequeña actividad sobre el uso *tu/vous* y otras sobre las fórmulas de cortesía.

- **Relación lengua y cultura:** Aunque en este manual continúa habiendo una clara separación en apartados donde se disecciona lengua y cultura, hemos de decir que en algunas lecciones aparecen textos con contenidos culturales, tanto en el apartado “Découverte” como en el de “Observation et entraînement”. A pesar de que son textos didácticos y que sirven como excusa para mostrar aspectos gramaticales, que además se señalan directamente en los textos, al menos el alumnado entra en contacto con esta realidad. Hemos de decir que, en ocasiones, estos textos nos parecen más interesantes, desde el punto de vista de la competencia cultural, que aquellos que aparecen en el apartado de cultura.

Conclusiones

Para finalizar con el análisis de estos dos manuales de la Editorial Maison de Langues, llegamos a las siguientes **conclusiones:**

- a) Aparecen elementos culturales en todos los temas, tanto a lo largo del tema como en un apartado exclusivamente dedicado a la cultura al final de cada unidad. Las preguntas sobre contenidos culturales versan en su mayoría sobre los conocimientos previos en relación con el tema, las actividades de comprensión escrita tratan sobre el texto presentado o bien se pide que se realice la comparación con el país de origen del alumno. En ocasiones, los textos en los que se presenta la gramática tienen contenido cultural, y sirven como presentación de los contenidos de lengua, que se destacan en el texto mediante subrayados de color. También hay propuestas de investigación sobre el tema presentado, a pesar de que este aparezca en el apartado de gramática. No hay actividades en el libro en el llamado “Dossier culturel”, aunque sí hay una actividad interactiva en línea²⁴ asociada a cada tema cultural (a nuestro parecer, bastante breve con respecto a todo el contenido cultural presentado). En el libro del profesor se propone utilizar estas páginas culturales cuando se estime necesario, en cualquier momento del aprendizaje, por ejemplo, al final de un tema. Indica que este apartado se puede emplear bien como base para una comprensión escrita (que deberá elaborar el profesor) o bien para una expresión escrita (pidiendo a los alumnos resumir la información bajo diferentes formatos, realizar búsquedas suplementarias en Internet, etc.) Consideramos que esta propuesta es insuficiente y que la colección debería ofrecer más material para trabajar este “Dossier culturel”.
- b) Los documentos utilizados son didácticos o auténticos. Entre los documentos auténticos podemos destacar fotografías, carteles publicitarios y citas de diferentes autores.
- c) Los temas tratados en el apartado de cultura son diversos. Hay temas interesantes para el desarrollo de la competencia cultural del alumno, pero muchos son temas anecdóticos. Los textos utilizados en el apartado “Découverte” o “Observation et entraînement” (la parte gramatical) son, en ocasiones, mucho más útiles desde el punto de vista cultural y sociocultural que los del apartado de cultura, que ofrecen una información demasiado particular y en ocasiones a nuestro juicio de poco interés para el alumnado en general. El “Dossier culturel” nos parece muy interesante, pero nos desilusiona que no haya en el libro propuesta didáctica al respecto: se limita a exponer fotografías y diferentes datos sobre la ciudad.

²⁴https://espacevirtuel.emdl.fr/courses/entre-nous-2/course_modules/plus-d-exercices?group_id=&expanded_ids%5B%5D=6f99b19d-fea3-49b2-8d87-e0b194b623fc

- d) Ocasionalmente se presentan temas relacionados con la consciencia intercultural, además de actividades que proponen al alumnado comparar un tema o situación vista con lo que ocurre en su país o cómo se hacen las cosas allí, trabajando así las destrezas y habilidades interculturales, además de proponer una tarea al respecto en cada manual. En el manual 1 se propone simular una situación en la que se encuentran personas nuevas y se les invita a salir (actividad que estaría además relacionado con la sociolingüística) y en el manual 2 hay una tarea que se centra en la elaboración de una guía de modales que evite malentendidos culturales, pero no especifica que el país elegido sea francófono.
- e) Ambos manuales presentan contenidos sociolingüísticos presentes en el referencial, pero no presentan por completo todos los contenidos. No hay expresiones idiomáticas ni proverbios en estos manuales, aunque sí encontramos citas de autores en cada tema - pese a que no se indica en el libro del profesor ni en el libro de texto qué hacer con ellas -, en el apartado “Découverte”, que se sitúa al inicio del tema.

2.4.4. *Merci!*

Merci! 1.

Nivel: A1. Previsto para un público adolescente de 1º de ESO.

El contenido cultural aparece en el apartado “Civilisation” y está relacionado con la temática presentada en el tema.

Tras el análisis del manual, podemos determinar que:

- **Aparecen elementos culturales** en todas las unidades. Estos están localizados especialmente **al final de cada unidad**
- **Los documentos utilizados** son en su mayoría didácticos, aunque hay también muchas fotografías, pósters de películas, imágenes de personajes de cómic, etc., que podemos considerar como auténticos. En el apartado de cultura se utilizan textos didácticos acompañados de fotografías.
- Los temas tratados son:
 - **Conocimiento del mundo** (saber):
Lugares

Descubrimiento del mundo francófono.

París: ciudad internacional.

Acontecimientos

Fiestas y tradiciones.

Creaciones

Sur le chemin de l'école, una película de Pascal Plisson.

▪ **Conocimiento sociocultural** (saber):

Vida cotidiana

Una familia senegalesa.

Cocina y telerrealidad.

- **El tipo de actividades** relacionadas con el apartado dedicado a la cultura se centra en la comprensión escrita.

- **Consciencia intercultural** (saber): Trata temas como la francofonía, las fiestas y tradiciones o la presentación de una familia senegalesa en el apartado de civilización (aunque no se enseña nada propio de la cultura, podría haber sido una familia de cualquier lugar). No hay apenas trabajo sobre la consciencia intercultural, se limita a la comprensión escrita.

- En cuanto a las **destrezas y habilidades prácticas** (saber hacer). Al final de cada lección (salvo la primera) se propone la realización de un proyecto. Sólo encontramos uno relacionado con la cultura: escribir una carta a un corresponsal francés, donde se añade una foto, un mapa del país de origen y una foto de la ciudad.

- Las **destrezas y habilidades interculturales** (saber hacer): no hay un trabajo profundo para desarrollar las destrezas y habilidades interculturales. Tan sólo en algunas ocasiones se pide hablar del tema visto, pero en el propio país (fiestas, personajes).

- **La competencia sociolingüística** se centra en saludar y en escribir una carta a un amigo.

- **decuación del contenido sociolingüístico con el referencial:** Se corresponde con el descriptor del referencial, aunque faltan contenidos por tratar, como la diferencia *tu/vous*.

- **Relación lengua y cultura:** Lengua y cultura se tratan como apartados totalmente diferenciados. Con la excepción, como no puede ser de otra manera, de los contenidos sociolingüísticos, no hay relación entre ambas. Se comienza enseñando la lengua y posteriormente la cultura. En el apartado de cultura suele haber alguna pregunta de comprensión escrita o de expresión (oral o escrita) sobre el tema.

Merci! 2.

Nivel: A1. Previsto para un público adolescente de 2º de ESO.

La parte cultural aparece en el apartado “Civilisation” y está relacionada con la temática trabajada durante el tema.

Tras el análisis del manual, podemos determinar que:

- **Aparecen elementos culturales** en todas las unidades (salvo en la 0). Estos están localizados especialmente **al final de cada unidad**

- **Los documentos utilizados** son en su mayoría didácticos, aunque hay también hay algunos documentos auténticos. En el apartado de cultura se utilizan textos en su mayoría didácticos (todos menos uno), acompañados de fotografías.

- Los temas tratados son:

- **Conocimiento del mundo** (saber):

Lugares

La Reunión.

Acontecimientos

Los Juegos Olímpicos.

El Tour de Francia.

- **Conocimiento sociocultural** (saber):

Condiciones de vida

La escuela de otra manera.

Relaciones interpersonales

Una juventud hiper-conectada.

Las convenciones sociales

La ropa en África.

- **El tipo de actividades** relacionadas con el apartado dedicado a la cultura se centra en la comprensión escrita.

- **Consciencia intercultural** (saber): Se introducen lugares como África o la Reunión en el apartado de civilización, pero no hay apenas trabajo sobre estos contenidos más allá de la comprensión escrita o de la comparación con el país de origen del alumno. No hay verdadero trabajo de consciencia intercultural.

- En cuanto a las **destrezas y habilidades prácticas** (saber hacer), al final de cada lección (salvo la 0) se propone la realización de un proyecto. Todos consisten en la realización de un cómic sobre diferentes temas. Ninguno de ellos tiene verdadera relación con la cultura.

- Las **destrezas y habilidades interculturales** (saber hacer): No hay un trabajo profundo para desarrollar las destrezas y habilidades interculturales. Tan sólo, de manera esporádica, la comparación con el país de origen del alumno.

- La competencia sociolingüística se centra en la invitación.

- **Adecuación del contenido sociolingüístico con el referencial:** La invitación aparece en el referencial en el nivel A2, mientras que este manual anuncia un nivel A1.

- **Relación lengua y cultura:** Al igual que en el manual 1, lengua y cultura se tratan como apartados totalmente diferenciados, presentándose primero la lengua y posteriormente la cultura.

Merci! 3.

Nivel: A2. Previsto para un público adolescente de 3º de ESO.

La parte cultural aparece en el apartado “Civilisation” y está relacionada con la temática vista durante la unidad.

Tras el análisis del manual, podemos determinar que:

- **Aparecen elementos culturales** en todas las unidades (salvo en la 0). Estos están localizados especialmente **al final de cada unidad**

- **Los documentos utilizados** son en su mayoría didácticos, aunque hay también hay algunos documentos auténticos. En el apartado de cultura se utilizan textos acompañados de fotografías.

- Los temas tratados son:

- **Conocimiento del mundo** (saber):

Lugares

Guía turística en Guadalupe.

Eco-ciudades de Turquía.

Personas

Artistas franceses.

Jóvenes actores en la gran pantalla.

- **Conocimiento sociocultural** (saber):

Vida cotidiana

La cocina criolla.

Relaciones interpersonales

Elige tu tribu (las tribus urbanas).

- **El tipo de actividades** relacionadas con el apartado dedicado a la cultura se centra en la comprensión escrita y, en ocasiones, en el intercambio de opiniones.

- **Consciencia intercultural** (saber): se trata el tema de la cocina criolla o de Guadalupe o Turquía - aunque no entendemos por qué incluyen un país no francófono -, en el apartado de civilización, pero no se propone apenas trabajo sobre ello. Más allá de la comprensión escrita o de la comparación con el país de origen del alumno, no se proponen tareas que ayuden a desarrollar la consciencia intercultural.

- En cuanto a las **destrezas y habilidades prácticas** (saber hacer), al final de cada lección (salvo la 0) se propone la realización de un proyecto. Todos consisten en la realización de una revista sobre diferentes temas. Casi ninguno tiene relación con la cultura. Tan solo en el t.3 se pide presentar la ciudad del alumno (por lo que no se aprende sobre la cultura meta) y en el 4, contar la experiencia de un viaje (que puede, o no, ser a un país francófono).

- Las **destrezas y habilidades interculturales** (saber hacer): No se plantea un trabajo profundo para desarrollar las destrezas y habilidades interculturales, tan sólo de manera esporádica la comparación con el país de origen del alumno.

- **La competencia sociolingüística:** Sólo aparece en el t.5 el uso del condicional de cortesía (*j'aimerais, je voudrais*) y, en el t.6, donde se introducen las onomatopeyas y algunas palabras o expresiones del registro familiar.

- No hay adecuación del contenido sociolingüístico con el referencial.

- **Relación lengua y cultura:** Al igual que el manual 1, se trata de forma separada, comenzando por la lengua y acabando por la cultura.

Merci! 4

Nivel: A2. Previsto para un público adolescente de 4º de ESO.

La parte cultural aparece en el apartado “Civilisation” y está relacionada con la temática tratada durante la unidad.

Tras el análisis del manual, podemos determinar que:

- **Aparecen elementos culturales** en todas las unidades. Estos están localizados especialmente **al final de cada unidad, aunque hay algunos a lo largo de la unidad.**

Algunos, aunque se encuentran recogidos en el apartado de “Civilisation” no se refieren a la cultura de ningún país francófono. (U. 2, 3, 4)

- **Los documentos utilizados** son en su mayoría didácticos, aunque hay también hay algunos documentos auténticos. En el apartado de cultura, se utilizan textos acompañados de fotografías.

- Los temas tratados son:

▪ **Conocimiento del mundo** (saber):

Lugares

La Martinique.

El relieve de Francia.

Instituciones y organismos

El circo.

Acontecimientos

Los juegos de la Francofonía.

Creaciones

La serie francesa *Fais pas ci, fais pas ça*.

▪ **Conocimiento sociocultural** (saber): No hay contenido sociocultural.

- **El tipo de actividades** relacionadas con el apartado dedicado a la cultura se centra en la comprensión escrita y, en algunas ocasiones, en el intercambio de opiniones.

- **Consciencia intercultural** (saber): No se trabaja.

- En cuanto a las **destrezas y habilidades prácticas** (saber hacer). Al final de cada lección (salvo la 0), se propone la realización de un proyecto. Todos consisten en la realización de un programa de televisión sobre diferentes temas. Casi ninguno tiene relación con la cultura; tan solo en el t.3 se elige un tema (geografía, historia, tradiciones, patrimonio...), a partir del cual se hará descubrir a los demás una región francesa; y en el

proyecto del t. 4 se prepara un concurso de televisión, en el que tan sólo uno de los temas propuestos tiene relación con la cultura (paisajes francófonos).

- Las **destrezas y habilidades interculturales** (saber hacer) no se trabajan.
- **La competencia sociolingüística** no se trabaja en este manual, por lo que no hay **adecuación del contenido sociolingüístico con el referencial**.

- **Relación lengua y cultura:** Al igual que el manual 1, se tratan de forma separada, comenzando por la lengua y acabando por la cultura. Sin embargo, hay algunos acercamientos entre lengua y cultura: por ejemplo, en la unidad 1 se utiliza un fragmento de *Le Bourgeois gentilhomme* de Molière para practicar la pronunciación, aunque no hay ninguna actividad para descubrir quién era Molière. En la unidad 5 aparecen las cubiertas de los libros *Viaje al centro de la Tierra* de Jules Verne y *Valérian et Laureline* de Christin y Mézières y hay una explicación gramatical (*expression du but*) y unas preguntas sobre los libros (a partir de las imágenes de las cubiertas de los libros y una actividad de comprensión oral sobre dos chicos que leen esos libros).

Conclusiones

Al término del análisis de estos cuatro manuales de la Editorial Clé International-Anaya Français, llegamos a las siguientes conclusiones:

- Aparecen elementos culturales en el apartado exclusivamente dedicado a ello al final de cada tema, aunque el último libro trata otros aspectos que no contribuyen a la formación en la competencia cultural del alumno, como por ejemplo vivir en Marte. En cambio, comienzan por primera vez en esta colección a aparecer textos que tratan temas relacionados con esta competencia (como el relieve de Francia) en otros apartados que no son el reservado para la cultura. Las preguntas sobre este tipo de contenidos son en su mayoría de comprensión escrita sobre los textos y, ocasionalmente, de expresión oral o escrita sobre el tema. Puntualmente, se propone comparar los aspectos trabajados con la situación en el país de origen del alumno.
- Los documentos utilizados son en su mayoría didácticos.

- c) Los temas tratados en el apartado de cultura son diversos. Se presentan temas interesantes para la formación de la competencia cultural del alumnado, pero muchos son temas anecdóticos.
- d) Hay poco o ningún trabajo sobre las habilidades prácticas y sobre las destrezas y habilidades interculturales.
- e) Los contenidos sociolingüísticos son muy escasos y no se corresponden casi nunca con los presentes en el referencial. No figuran expresiones idiomáticas ni proverbios en estos manuales, aunque sí aparecen las onomatopeyas y el registro familiar, en el manual 3.

2.4.5. Talents

Talents A1

Nivel: A1.

Se compone de nueve unidades y una unidad 0. La parte cultural aparece a lo largo de la lección como “Point infos” y está relacionada con los contenidos tratados durante el tema. No se incluyen actividades sobre ello en el libro del alumno ni en el del profesor - donde se indica únicamente que son aspectos puntuales de civilización relacionados con el contenido del tema y que se recomienda su lectura y que los alumnos realicen preguntas de comprensión sobre los mismos.

Tras el análisis del manual, podemos determinar que:

- **Aparecen elementos culturales** en todas las unidades, pero como meras anotaciones, breves datos, que además no se trabajan posteriormente. A pesar de que en el índice se anuncian muchos contenidos de civilización, no todos se trabajan realmente: a veces solo se nombra el tema, por lo que sólo tendremos en cuenta aquellos que sí se desarrollan, aunque sea de forma breve. Hemos de comentar que los contenidos culturales se tratan de manera muy superficial y brevemente en este manual y que no figura trabajo ni reflexión sobre los mismos.

- **Los documentos utilizados** son textos didácticos y algunas fotografías de personas, lugares, etc.

- **Los temas tratados son:**

▪ **Conocimiento del mundo** (saber):

Lugares

Algunos lugares y personalidades célebres en París.

La ciudad de Quebec.

La Francia turística: Normandía.

Personas

Algunas personalidades científicas recientemente recompensadas: Artur Avila, Esther Duflo.

El cantante Stromae.

Los apellidos.

Acontecimientos

El calendario de las manifestaciones del año en Lyon.

Fiestas y celebraciones en Francia.

Creaciones

Algunas películas de éxito : *Hippocrate*, *Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu ?* y *Samba*.

La canción francófona.

La serie de televisión *Fais pas ci, fais pas ça*.

▪ **Conocimiento sociocultural** (saber):

Vida cotidiana

Pagar en Francia.

Los horarios en Francia.

La vida en Bruselas.

Almorzar en Francia.

Las salidas de los jóvenes.

El domingo en Francia.

Los deportes más practicados en Francia.

Condiciones de vida

Los franceses y el alojamiento.

El transporte en tren en Francia (SNCF).

Relaciones interpersonales

Las redes sociales.

Valores, creencias y actitudes

Los deseos de Año Nuevo.

El sueño de ir al extranjero.

Las religiones en Francia.

Las convenciones sociales

Pequeños regalos entre amigos y colegas de trabajo.

Los temas corrientes de conversación.

- **El tipo de actividades:** no se incluye prácticamente ninguna actividad sobre los contenidos culturales.

- **Consciencia intercultural** (saber): se abordan algunos temas al respecto, como las religiones en Francia o los extranjeros en París, pero no se propone un trabajo

específico de reflexión al respecto, ni en el libro de texto ni en el del profesor. En el libro del profesor únicamente aparece que se proponga la lectura en casa o en clase de estos “Points infos” y que elaboren preguntas de comprensión, orales o escritas, sobre el texto, que se preguntarán al resto de la clase el próximo día. Son, en su mayoría, datos y estadísticas y no hay un trabajo posterior sobre la conciencia intercultural.

- En cuanto a las **destrezas y habilidades prácticas** (saber hacer), al final de cada unidad se propone un proyecto, pero sólo dos están relacionados con la cultura: presentar una ciudad y presentar un personaje famoso (aunque no se especifica que la ciudad o el personaje deban ser francófonos).

- Las **destrezas y habilidades interculturales** (saber hacer): No hay trabajo al respecto.

- **La competencia sociolingüística:** en este manual aparecen algunos saludos, la diferencia *tu/vous* y también actividades para comprender y escribir una postal o un email.

- **Adecuación del contenido sociolingüístico con el referencial:** Se corresponde con el referencial.

- **Relación lengua y cultura:** Hay una separación total. Además, la lengua toma mucha más relevancia en el manual que la cultura, que pasa desapercibida, limitándose a pequeñas notas de civilización.

Talents A2

Nivel: A2

Se compone de nueve unidades y una unidad 0. La parte cultural aparece a lo largo de la lección como “Point infos” y está relacionada con la temática de la unidad. Además, en este manual, a diferencia del anterior (A1), hay más documentos auténticos que acercan la realidad francófona y contribuyen a la formación cultural del alumnado.

Tras el análisis del manual, podemos determinar que:

- **Aparecen elementos culturales** en todas las unidades, tanto en los apartados “Point infos” como en algunos documentos utilizados para la comprensión escrita.

- **Los documentos utilizados** son tanto didácticos como auténticos. Hay una mayor presencia de documentos auténticos que en manual A1.

- **Los temas tratados son:**

▪ **Conocimiento del mundo** (saber):

Lugares

El clima en Francia.

Senegal.

Córcega.

El teatro de Orange.

El golfo de Morbihan.

Los departamentos y los territorios de la Francia de ultramar.

Instituciones y organismos

La prensa francófona.

La organización administrativa y política.

Las empresas y la globalización.

Acontecimientos

Algunas noticias de actualidad en países francófonos.

Algunas fiestas en la Guyana, en Nuevo-Brunswick y en Nueva Caledonia.

Creaciones

Una película sobre la empresa (*Potiche*).

▪ **Conocimiento sociocultural** (saber):

Vida cotidiana

Trabajo en autonomía y trabajo en grupo.

Los franceses y la comida (comidas entre amigos y comidas en familia).

Cómo se divierten los franceses.

Las nuevas maneras de aprender.

Las animaciones en las grandes ciudades.

Algunas recetas de cocina francesa.

Condiciones de vida

La educación en Francia (presentación del sistema y temas de debate).

Algunas informaciones sobre el sistema de salud en Francia (seguridad social, tarjeta sanitaria, urgencias, clínicas y hospitales).

Recursos en caso de problemas (policía, gendarmería, bomberos).

Relaciones interpersonales

Los nuevos modos de encuentro (*speed-dating*).

La pareja en algunas películas francófonas.

La familia y las tareas domésticas.

La diversidad social.

Valores, creencias y actitudes

Algunas tradiciones en Quebec y en el norte de Francia.

Las convenciones sociales

Costumbres y comportamientos en el restaurante.

- **El tipo de actividades:** No hay actividades sobre la cultura. Alguna de las tareas finales puede tener relación con contenidos culturales.

- **Consciencia intercultural** (saber): algunas diferencias de comportamiento en el mundo, las ideas recibidas sobre los franceses, algunas tradiciones en Quebec y en el norte de Francia.

- En cuanto a las **destrezas y habilidades prácticas** (saber hacer), al final de cada unidad hay una tarea final. Sólo dos de ellas tienen relación con contenidos culturales:

presentar lugares turísticos y contar un descubrimiento de costumbres o tradiciones y presentar un acontecimiento cultural y dar la opinión.

- Las **destrezas y habilidades interculturales** (saber hacer): No hay actividades al respecto.

- **La competencia sociolingüística:** En el manual se trabajan aspectos de la vida cotidiana en Francia, redactar una invitación a una fiesta, redactar una carta de motivación y comprender y escribir un correo electrónico.

- **Adecuación del contenido sociolingüístico con el referencial:** Se corresponde con el referencial, aunque faltan algunos contenidos.

- **Relación lengua y cultura:** Al igual que en el manual A1, se continúa presentando la cultura como “Point infos”, algo anexo a la lengua, aunque a diferencia del volumen anterior, va incorporando cada vez más textos de comprensión escrita con temas culturales.

Conclusiones

Tras finalizar el análisis de estos 2 manuales de la Editorial Clé International- Anaya Français, llegamos a las siguientes conclusiones:

- a) Aparecen elementos culturales en todos los temas, presentados a través de pequeñas notas llamadas “Point infos”, y puntualmente, en algunos textos empleados en la comprensión escrita. No hay prácticamente ninguna actividad sobre la cultura, a excepción de alguna tarea final.
- b) Los documentos utilizados son en su mayoría didácticos en el primer manual, mientras que en el segundo hay más equilibrio entre documentos didácticos y auténticos.
- c) Los temas tratados en el apartado de cultura son diversos, algunos más adecuados que otros, a nuestro parecer, en cuanto a la formación cultural del alumnado, además de más interesante para ellos, pero valoramos positivamente que abarquen diferentes aspectos del conocimiento del mundo y de la competencia sociocultural. En el primer manual hay muy poco contenido intercultural, sin embargo, en el segundo, se introduce un poco más.

- d) Hay muy poco trabajo sobre las habilidades prácticas y ninguno sobre las destrezas y habilidades interculturales. Quizás esto sea lo que más nos llame la atención: a pesar de introducir gran variedad de temas culturales, no se propone prácticamente ningún trabajo sobre ellos. El manual se centra totalmente en los aspectos lingüísticos y deja la cultura como un complemento.
- e) Los contenidos sociolingüísticos abarcan los contenidos propuestos para el nivel A1, pero no todos los de nivel A2. No hay expresiones idiomáticas ni proverbios en estos manuales.

2.5. Conclusiones tras el análisis de los manuales.

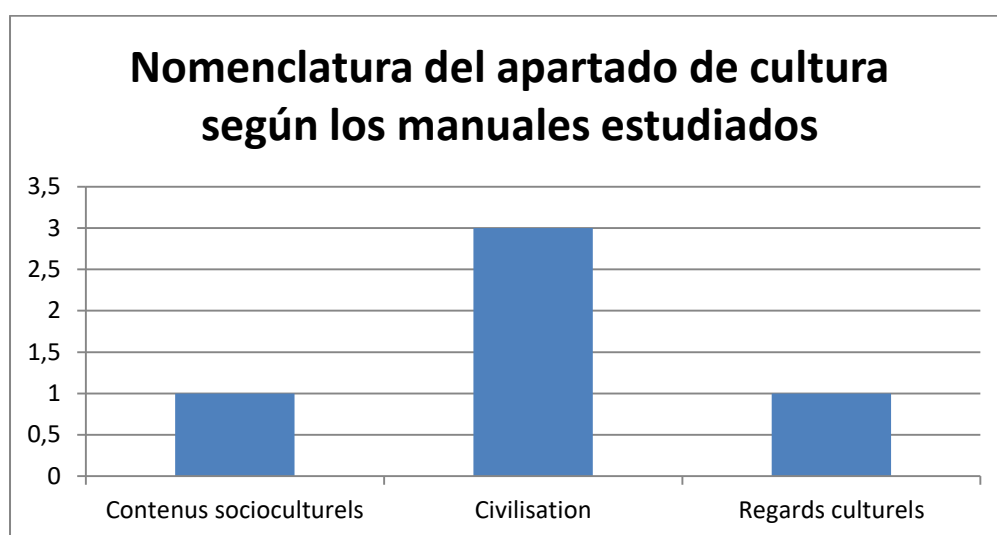
Recordamos brevemente las hipótesis de las que partíamos, basadas tanto en el trabajo como profesora de lengua francesa durante un año y medio en la US, como de Secundaria y Bachillerato durante dos años²⁵, además de la experiencia como alumna de lengua extranjera:

- a) Lengua y cultura se trabajan de forma separada.
- b) No hay un criterio de unidad entre contenidos lingüísticos y culturales.
- c) Las actividades relacionadas con la cultura se basan sobre todo en textos y son principalmente de comprensión escrita.
- d) Los temas trabajados varían bastante de unos manuales a otros.
- e) Se trabajan más contenidos sobre el conocimiento del mundo que socioculturales y que sociolingüísticos.
- f) Hay poco trabajo intercultural.
- g) Se utilizan más documentos didácticos que auténticos.
- h) La mayoría de contenido cultural se centra en Francia y hay poco o ningún trabajo sobre otros países francófonos.
- i) Aparecen más contenidos culturales en el nivel intermedio que en el inicial.

Tras el análisis de los manuales, se confirman todas nuestras hipótesis, aunque con algunos matices. En primer lugar, en cuanto a la hipótesis b, matizamos que hay una relación temática entre las unidades y los aspectos culturales, pero, por lo general, no hay unidad entre los contenidos lingüísticos y culturales. No se aprovecha la cultura para la enseñanza de la lengua (salvo en temas puntuales como enseñar la hora en francés y tratar los horarios de los franceses, en los manuales dedicados a jóvenes adultos). Hay que puntualizar, por otra parte, que los contenidos sociolingüísticos propuestos en el referencial de la Alliance Française no son muy extensos y, a nuestro juicio, no abarcan todos los ámbitos de la sociolingüística que se podrían trabajar desde el nivel inicial.

²⁵ En el momento de iniciar el estudio para la tesis.

Por lo general, los manuales hacen una clara diferencia entre el apartado dedicado a la lengua y el de la cultura. Sólo hay relación entre ambas competencias cuando proponen algunas actividades de comprensión escrita sobre un texto con contenido cultural y, ocasionalmente, se lleva a cabo alguna comprensión oral y expresión oral y escrita de contenido cultural. El apartado cultural recibe diferentes denominaciones, pero la más repetida es la de “Civilisation”, que hace tradicionalmente alusión a esa Cultura con mayúsculas, al apartado de conocimiento del mundo, y no a la competencia sociocultural e intercultural, a pesar de que en el manual se refiera indistintamente a cualquiera de estos tres contenidos culturales.

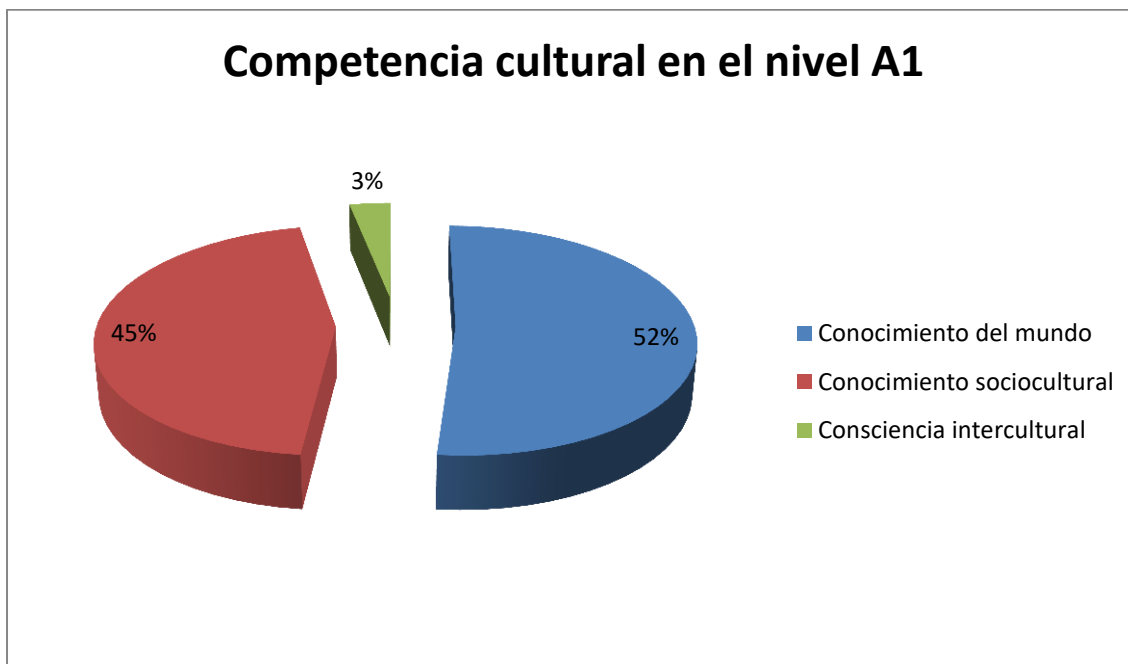


Esta denominación aparece en los manuales *Parachute*, *Merci!* y *Talents*. Sin embargo, la colección *Alter Ego* + prefiere llamarlos “Contenus socioculturels”, y *Entre nous* nos los presenta bajo el nombre de “Regards culturels”.

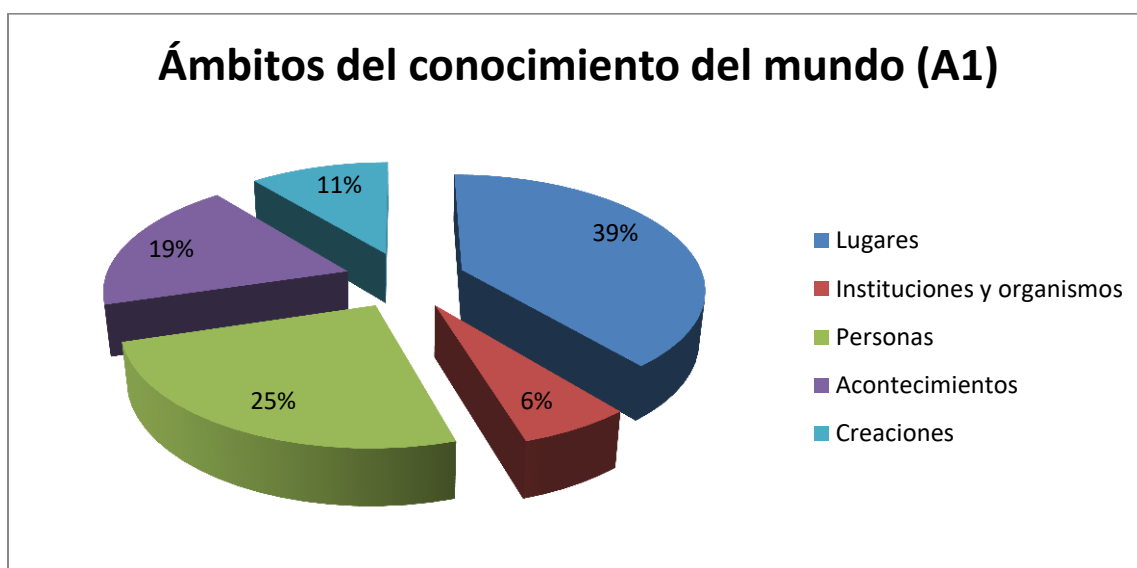
Hay gran diversidad de temas, que varían, además, de un manual a otro. A continuación, ofreceremos una serie de gráficos explicativos sobre la proporción de contenido cultural (conocimiento del mundo, sociocultural e intercultural) que presenta el conjunto de manuales en el nivel A1 y A2 y los temas más repetidos en cada ámbito.

Si nos centramos en la cultura en los **manuales de nivel A1**, vemos que se aborda la competencia sociolingüística tratando los contenidos previstos para el nivel en casi todos los manuales, aunque, como hemos comentado ya, no hay muchos contenidos sociolingüísticos asociados a este nivel según el referencial utilizado. En cuanto a los contenidos culturales, en los manuales se presentan ligeramente más contenidos sobre el conocimiento del mundo

(52%) que socioculturales (45%), y lo que menos espacio ocupa es el conocimiento o consciencia intercultural (3%).

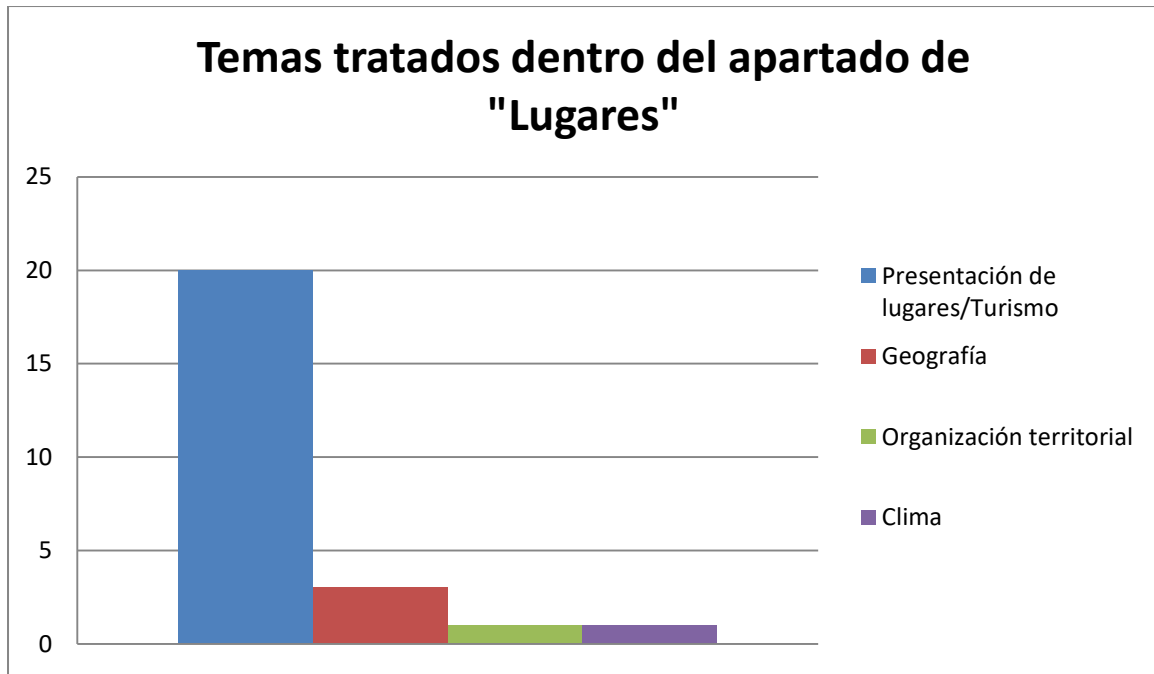


Si profundizamos más en cada competencia, comprobaremos que no todos los ámbitos de las mismas se trabajan por igual. En el conocimiento del mundo, predomina el estudio de lugares (39%), seguido por el de personas (25%).

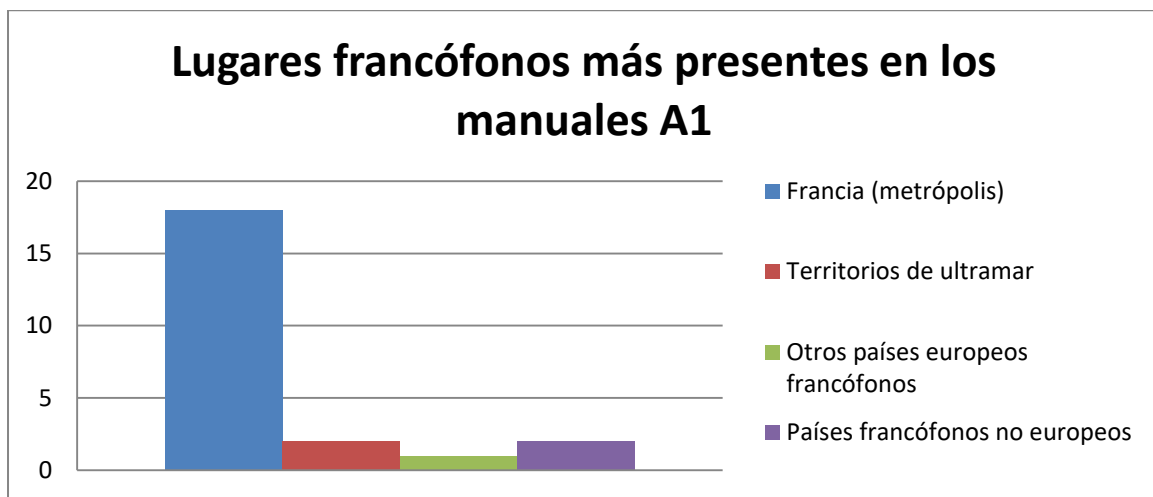


Nos interesamos por estos dos ámbitos tan repetidos en los manuales, preguntándonos qué aspecto de los lugares se trata más y cuáles son los más frecuentes, además de interesarnos por qué personas aparecen más a menudo en ellos.

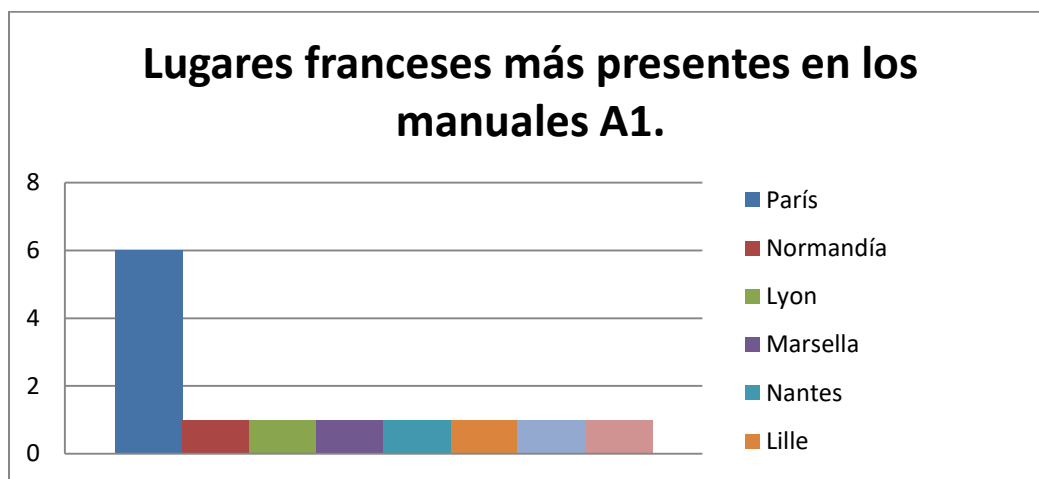
Por una parte, lo que más se repite con respecto a los lugares, en los manuales de A1, es la presentación de lugares turísticos y relevantes.



Si nos interesamos por cuáles son los lugares a los que se presta más atención, comprobamos que Francia está en cabeza, superando ampliamente a las demás zonas.



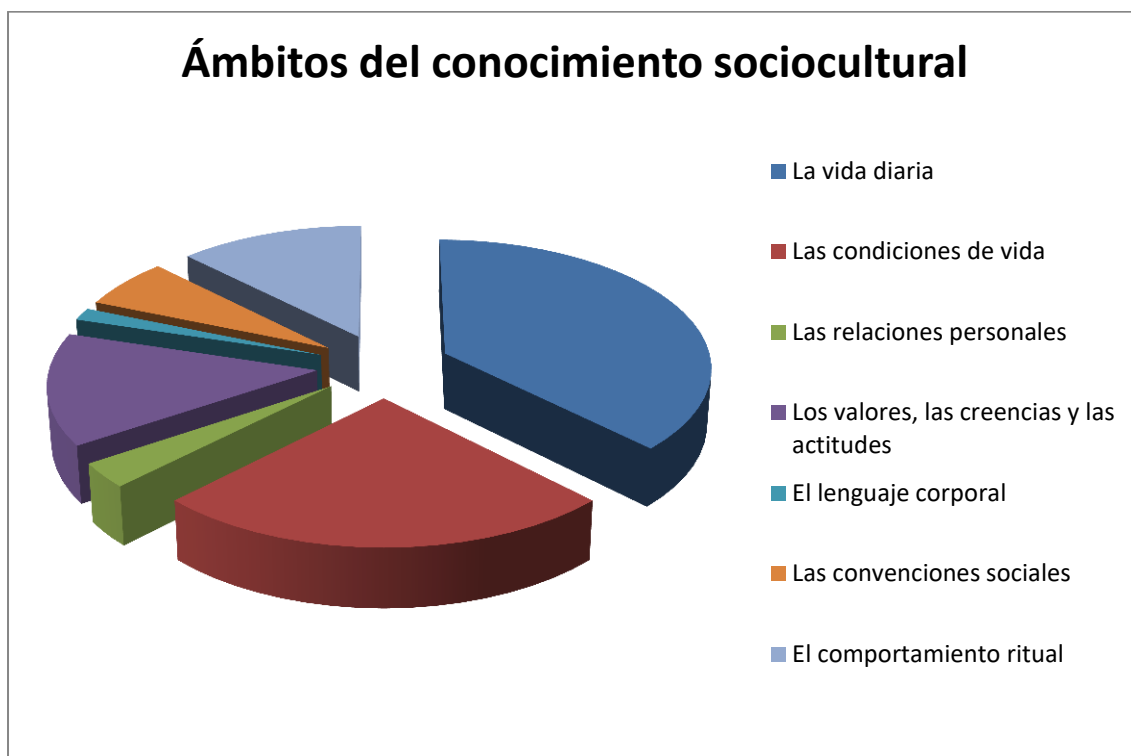
Dentro de Francia, la ciudad destacada en los manuales es, con diferencia, la capital, París.



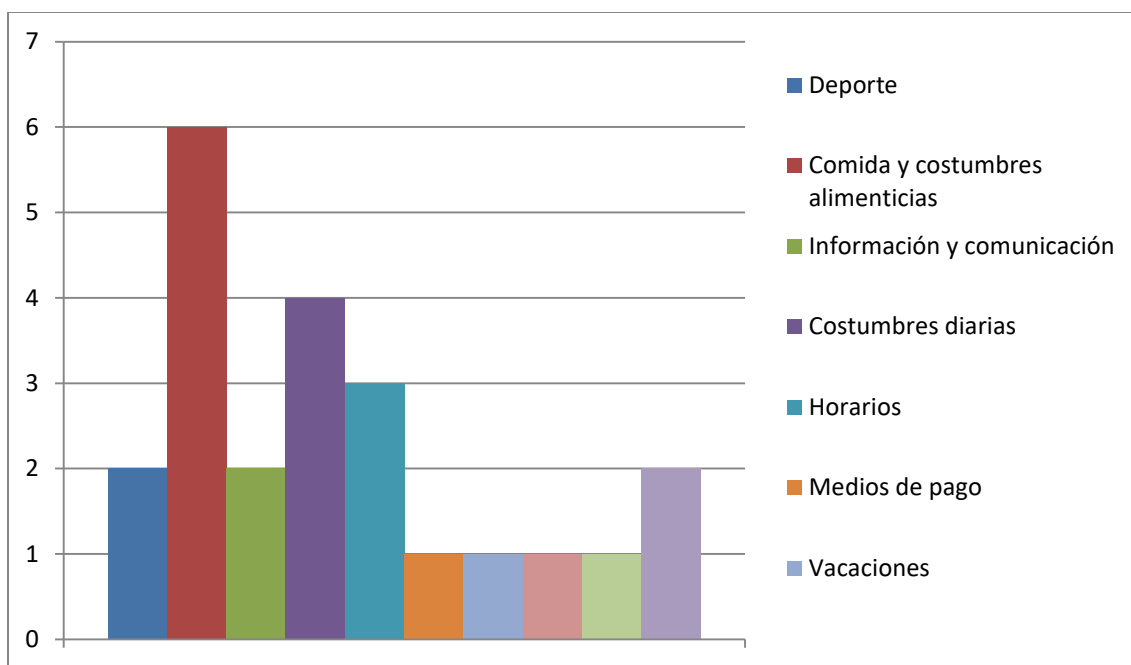
El otro ámbito destacado dentro del conocimiento del mundo es el dedicado a las personas. En él vuelve a ocurrir lo mismo que con los lugares: la gran mayoría son personas francesas. Si organizamos por ámbitos, descubrimos que sólo se repiten dos y sólo una vez: el tema de los apellidos y el cantante belga Stromae. Todos los demás no se repiten: Philippe Starck, el chef Paul Bocuse, Jacques-Yves Cousteau, Amélie Nothomb, David Fauquemberg, l'Abbé Pierre, Catherine Deneuve, etc.

Atendiendo al **conocimiento sociocultural** que aparece en los manuales de nivel A1,

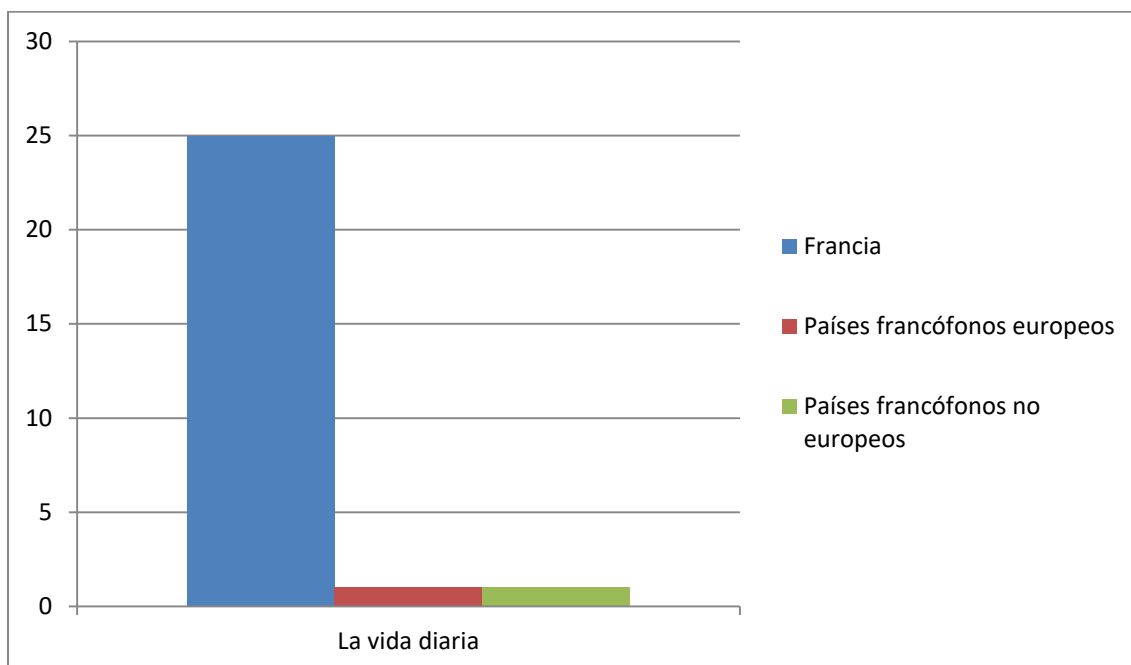
Ámbitos del conocimiento sociocultural



comprobamos que destaca claramente el ámbito de la vida diaria (38%). Analicemos dentro de este ámbito los temas más recurrentes.



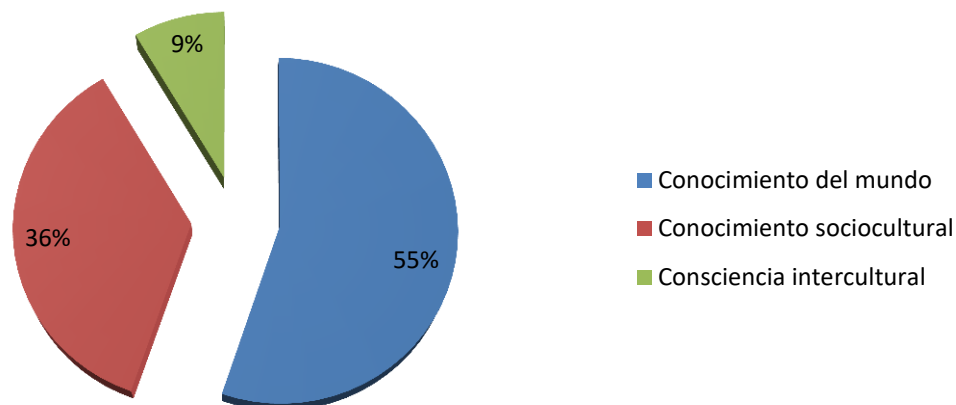
Los dos temas más abordados son la gastronomía y las costumbres alimenticias y, en segundo lugar, las costumbres diarias. Veamos ahora si se trata la vida diaria de Francia y de otros países francófonos.



Sin lugar a dudas, el país que más aparece en cuanto a la vida diaria en los manuales A1 es Francia. Por lo demás, tan sólo aparecen dos lugares: una vez Senegal, y otra la ciudad de Bruselas (en Bélgica).

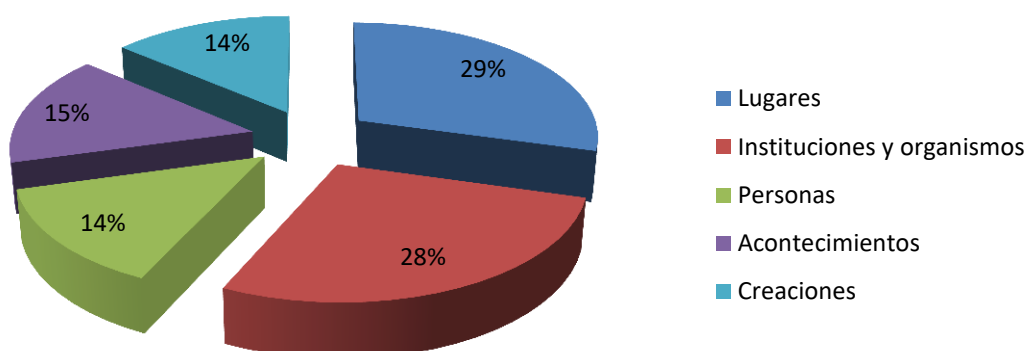
Si nos centramos en la cultura en los **manuales de nivel A2**, comprobamos que los contenidos de sociolingüística que se tratan en ellos no se suelen corresponder con los del referencial. En cuanto a los contenidos culturales, en los manuales se presentan más contenidos sobre el conocimiento del mundo (55%) que socioculturales (36%). Cada vez hay un desequilibrio mayor entre ambos, ya que en los manuales de A1, como vimos, la diferencia era menor. Lo que menos se aborda es el conocimiento o consciencia intercultural (9%), aunque aumenta ligeramente con respecto al nivel A1 (de un 3% a un 9%).

Competencia cultural en el nivel A2



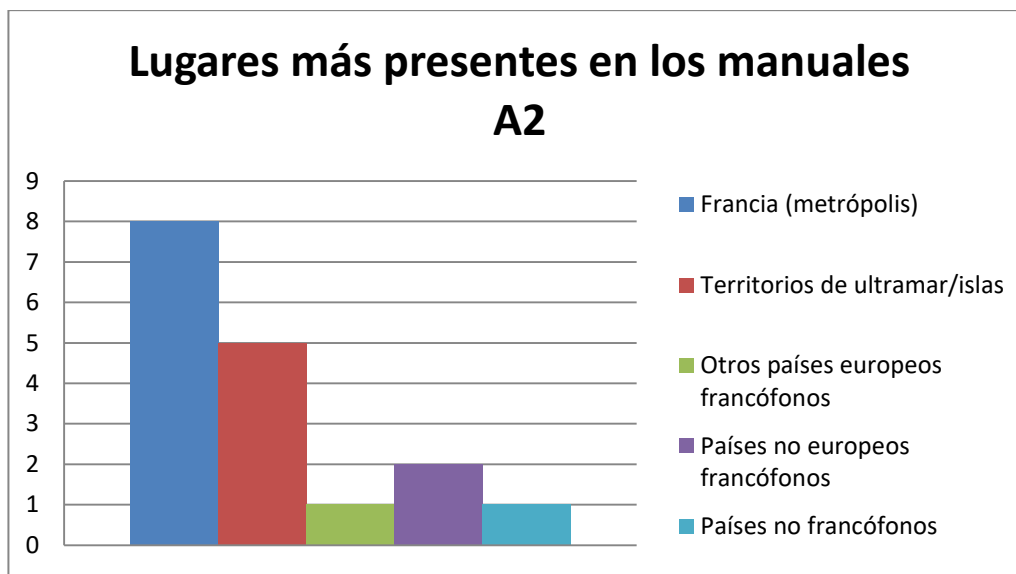
Por una parte, si nos centramos en los ámbitos del **conocimiento del mundo en el nivel A2**, comprobamos que predomina el de lugares (29%), seguido de instituciones y organismos (28%).

Ámbitos del conocimiento del mundo



En cuanto a las instituciones y organismos, todas las presentadas son diferentes. Hay dos que se parecen más (El circo y el Circo del Sol) y tres que inciden en ser francófonas (la francofonía, La Francofonía económica, la prensa francófona) y dos que tratan sobre el

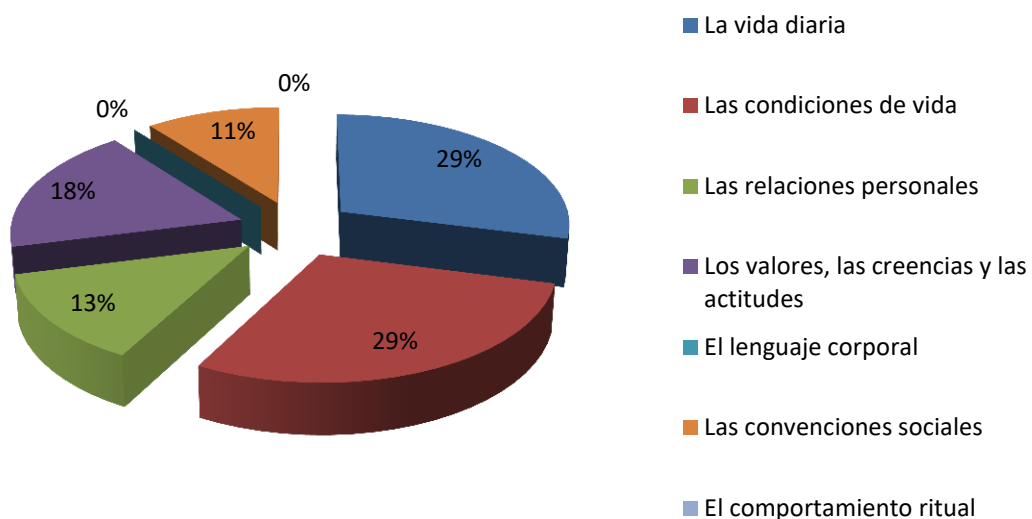
trabajo (Las *starts-up* francesas, *Co-working* L'Ârret Minute) pero realmente son todas diferentes, no se repiten. Abarcan ámbitos muy diversos: ONG, leyes, organización económica y política, trabajo, salud, mercado, autoescuela, programa Erasmus...). En cuanto a los lugares, vamos a detenernos a considerar cuáles son los más destacados:



Francia sigue siendo el lugar central en los manuales, aunque las islas y territorios de ultramar comienzan a tomar más relevancia que en los manuales de A1. La presencia de otros lugares que no sean Francia es anecdótica. Sin embargo, París ya no es la ciudad central. Se presentan varias ciudades y lugares diferentes (Burdeos, Lille, Marsella, el teatro de Orange, el golfo de Morbihan) y también se trata Francia en su conjunto (departamentos, relieve y clima). Los otros lugares no franceses que aparecen son Ginebra, Montreal y Senegal. También aparece Turquía, aunque no tiene ninguna relación con la cultura francófona.

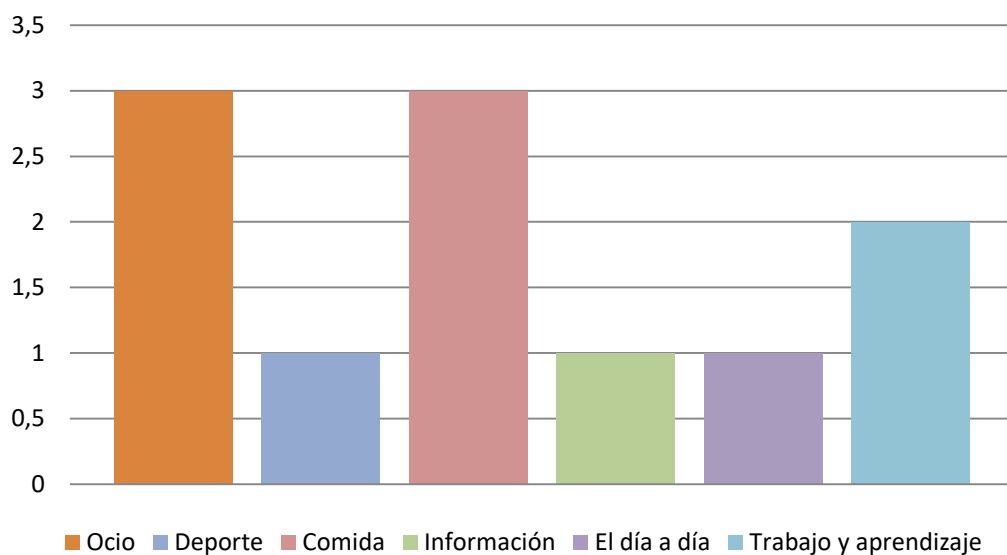
Por otra parte, nos detenemos en el **conocimiento sociocultural en los manuales de A2**. La vida diaria y las condiciones de vida son los ámbitos más frecuentes, con un 29% cada uno. No hay ningún espacio para el lenguaje corporal ni para el comportamiento ritual, que en los manuales de A1 tan sólo aparecían una vez cada uno.

Ámbitos del conocimiento sociocultural

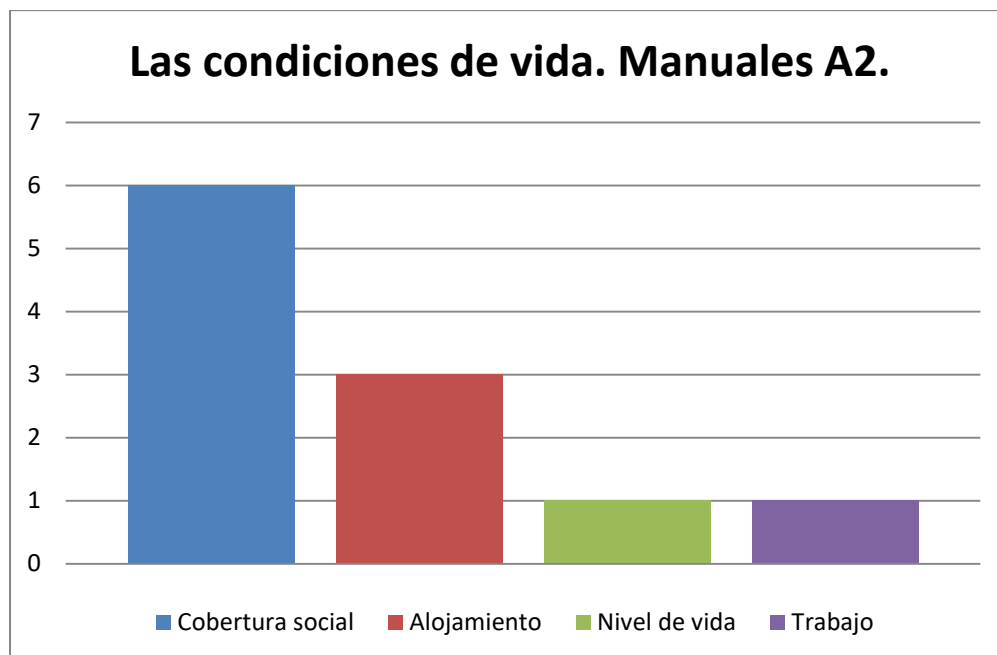


Analizamos los dos ámbitos más frecuentes del conocimiento sociocultural, y constatamos que, en el tema de la vida diaria, el tema de la comida sigue destacando, aunque no tan claramente como en los manuales de A1, y también lo hace el tema del ocio.

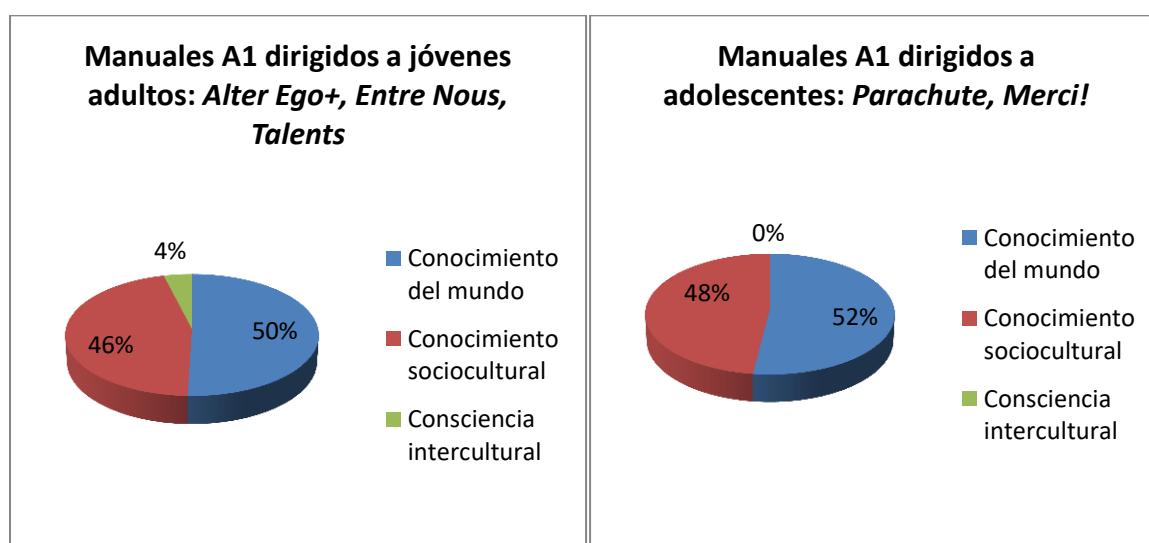
La vida diaria. Manuales A2.



En cuanto a las condiciones de vida, destaca el tema de la cobertura social, aunque dentro de él sólo se repite la educación, que aparece dos veces. Los demás no se repiten: se trata la sanidad, la seguridad, la educación, la conexión y el desplazamiento. Tras la cobertura social, el tema del alojamiento es el más frecuente.

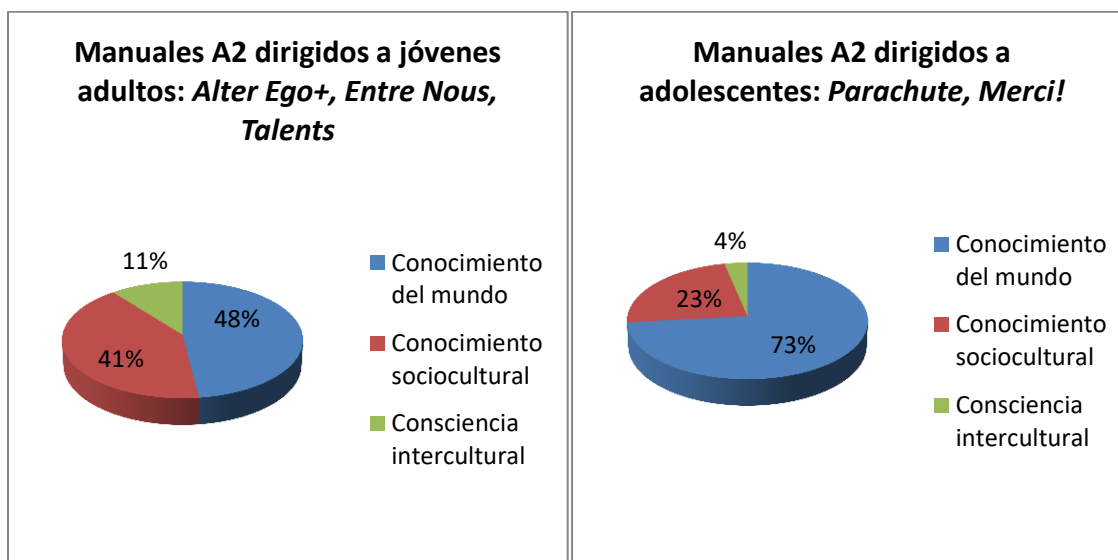


Realizando el análisis, nos preguntamos si habría diferencias entre los manuales debido al público al que van dirigidos.



Lo más llamativo es la ausencia total de contenido intercultural en los manuales dirigidos a adolescentes en A1. El conocimiento del mundo es ligeramente superior al

sociocultural en los de adolescentes, y hay un poco más de diferencia en los dirigidos a jóvenes adultos.



En el nivel A2, el contenido sobre conocimiento del mundo continúa siendo superior, aunque la diferencia es mucho mayor en los manuales dirigidos a adolescentes, donde pasa a ocupar el 73%, que en los dirigidos a jóvenes adultos (48%). Estimamos que esto no debería ser así, ya que consideramos que el conocimiento sociocultural es vital en el aprendizaje de la lengua-cultura y que hay muchos aspectos que se pueden enseñar a los adolescentes. Creemos que la balanza podría, y debería, estar más equilibrada. Por otra parte, el contenido intercultural es superior en los manuales dirigidos a jóvenes adultos (11%) que en los de adolescentes (4%).

Hemos de señalar que hay menos cantidad de elementos culturales en los manuales de A2, frente a los de A1: mientras que en A1 había 65 contenidos de conocimiento cultural, en A2 hay 58. En cuanto al conocimiento sociocultural, en el A1 había 57 y en A2 hay 38. Tan sólo se eleva el número en el ámbito intercultural: en A1 había 4 elementos y en A2, pasan a 9.

Esto cambia cuando nos adentramos en los volúmenes de B1 y B2, donde hay más presencia cultural. Puede deberse también a que este tipo de manuales está dedicado a jóvenes adultos y no a adolescentes. Son más extensos y conceden más espacio a lo cultural, además de que, a medida que se aumenta el nivel de lengua, parece que los volúmenes dan más cabida a la competencia cultural, pese a que el ámbito lingüístico siempre es superior. Nos parece positivo que, en manuales como *Alter Ego*, *Entre nous* o *Talents*, la cultura

aparezca a lo largo de todo el libro; incluso *Talents* no tiene una sección específica de cultura. Sin embargo, este último comete el error, a nuestro juicio, de dejar la cultura como simples curiosidades que no se trabajan.

No hay además, en ningún manual, equilibrio entre la lengua y la cultura: hay muchos más contenidos lingüísticos que culturales, y muchas más actividades previstas para trabajar la lengua que la cultura, y las que conectan ambas suelen limitarse a la comprensión escrita de un texto con contenido cultural o a comparar una determinada situación en el país de origen y en la cultura meta.

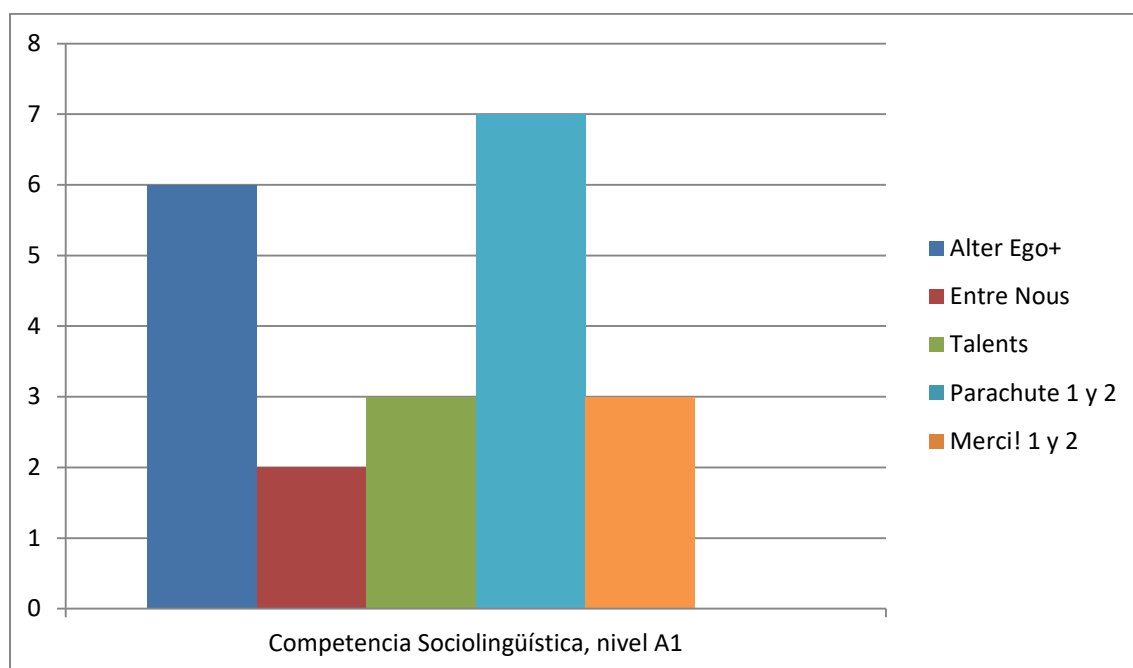
En cuanto a los temas tratados, lo cierto es que son muy variados. Entre los temas más repetidos en todos los manuales se encuentran:

	CM	CS	CI
A 1	<p>-Lugares: Francia, París</p> <p>-Instituciones y organismos: La Francofonía</p> <p>-Personas: Stromae</p> <p>-Acontecimientos: Fiestas en Francia</p> <p>-Creaciones: la canción francófona</p>	<p>-Vida cotidiana: comida</p> <p>-Condiciones de vida: alojamiento</p> <p>-Relaciones interpersonales: redes sociales</p> <p>-Valores, creencias y actitudes: No hay coincidencia.</p> <p>-Lenguaje corporal: no hay coincidencia</p> <p>-Convenciones sociales: regalos</p> <p>-Comportamiento ritual: no hay coincidencia</p>	No hay coincidencia
A 2	<p>-Lugares: no hay coincidencia (predomina Francia pero desde diferentes aspectos: relieve, clima, departamentos...)</p> <p>-Instituciones y organismos: no hay coincidencia plena (sólo aparece circo/Circo del sol)</p> <p>-Personas: no hay coincidencia</p> <p>-Acontecimientos: fiestas (de diferentes en tipos y lugares)</p> <p>-Creaciones: literatura (de diferentes autores)</p>	<p>-Vida cotidiana: ocio y comida en Francia</p> <p>-Condiciones de vida: cobertura social (se repite la educación) y diferentes tipos de alojamiento.</p> <p>-Relaciones interpersonales: no hay coincidencia</p> <p>-Valores, creencias y actitudes: ecología</p> <p>-Lenguaje corporal: no se trata en ningún manual</p> <p>-Convenciones sociales: no hay coincidencia</p> <p>-Comportamiento ritual: no se trata en ningún manual</p>	Estereotipos

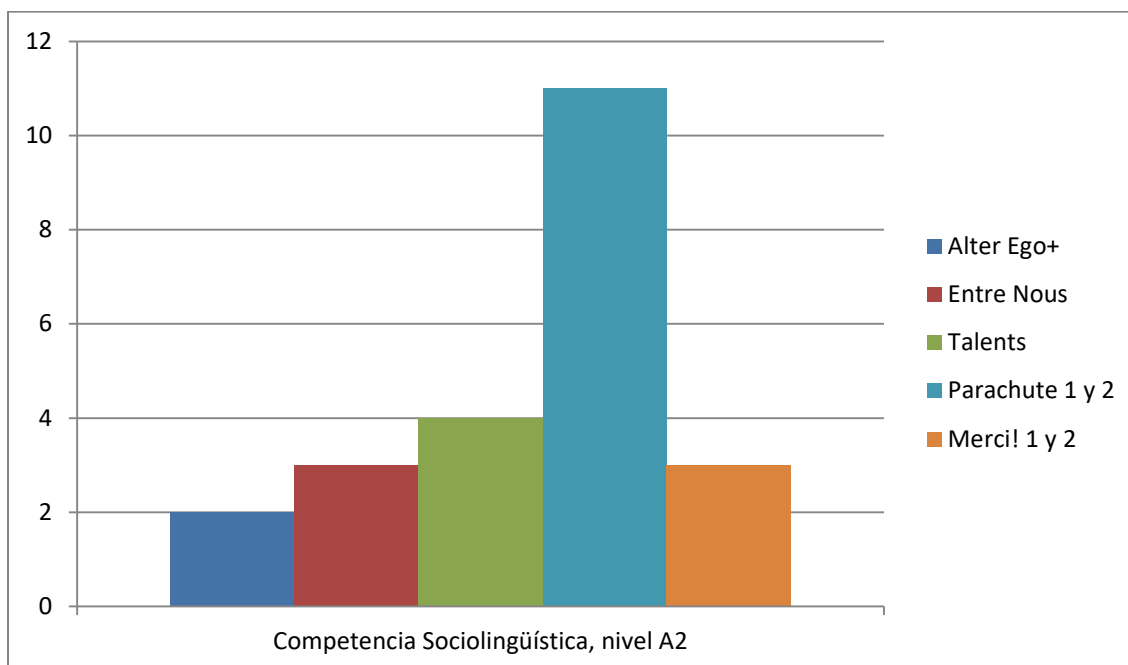
Hemos elegido uno para cada ámbito, pero algunos de ellos, como el caso del lenguaje corporal o el comportamiento ritual, no se repiten, ya que sólo aparecen una vez en un único manual, por lo que no los incluimos en esta relación, ya que no hay coincidencia. Constatamos que, normalmente, no hay coincidencias o estas son muy limitadas: de cinco

manuales analizados, lo habitual es que un mismo tema aparezca como mucho en dos de ellos. Hay una gran diversidad de temas. Para nuestro referencial, respetaremos los temas que más se repiten (la Francofonía, el alojamiento, la comida...), aunque en otros casos, como el de los lugares, no consideramos que lo que más deba destacar sea únicamente París y Francia, por lo que propondremos, además de estos, otros lugares francófonos, ya que estamos convencidos de que hay que presentar la Francofonía desde el nivel A1.

En cuanto a la sociolingüística, no hay mucho contenido según el referencial para el A1 y el A2. Veamos un gráfico ilustrativo del tratamiento de la sociolingüística en los manuales:



Vemos que en los manuales que más se trabaja son *Alter Ego+* 1 y en *Parachute 1* y 2. Realmente no hay mucha diferencia por tipo de público. Se tratan casi los mismos aspectos y la misma cantidad si lo dividimos en dos grupos: los manuales destinados a un público de jóvenes y adultos abordan un total de once cuestiones de competencia sociolingüística, mientras que la suma de los puntos dedicados a un público adolescente es de 10.



Entre todos los manuales, destaca *Parachute* (3 y 4), donde se trabajan proverbios, lenguaje SMS y diversas expresiones para dar las gracias, protestar, etc. En esta ocasión, los manuales dedicados a adolescentes destacan en cuanto a la sociolingüística, pero especialmente la colección *Parachute*, ya que los demás tratan aproximadamente la misma cantidad de elementos sociolingüísticos, que son bastante escasos.

Finalmente hay que señalar que no hay ningún apartado de evaluación de la cultura. Los manuales *Parachute* disponen de un cuadernillo de evaluación, pero se centra en los aspectos lingüísticos, no hay lugar para los culturales. Este aspecto nos resulta clave para terminar de entender el tratamiento de la cultura de los manuales: no merece la atención ni la importancia suficientes como para comprobar lo que el alumno ha aprendido sobre el tema, como tampoco se ofrecen apenas actividades para desarrollar las destrezas y habilidades prácticas e interculturales. Por todo ello, nos parece necesario:

- Proponer un referencial de contenidos culturales para los niveles A1 y A2, integrados con los contenidos lingüísticos y que ofrezca una guía concreta de contenidos culturales relevantes para cada nivel.

- Incluir en nuestra propuesta dichos contenidos culturales relevantes, procurando un equilibrio entre el conocimiento del mundo y el sociocultural y trabajando de forma habitual la consciencia intercultural. Consideramos que en ella es útil ofrecer una propuesta de actividades que ayude a desarrollar las destrezas y habilidades prácticas e

interculturales. Se debe, además, otorgar el lugar que le corresponde a la competencia sociocultural, que estimamos que puede contener más aspectos de los que incluye el referencial de la Alianza Francesa, como las expresiones idiomáticas.

- Proponer una rúbrica para la evaluación de las competencias culturales.

Pretendemos así que este trabajo sirva de orientación al profesorado de FLE que comparta nuestra inquietud por la necesaria inclusión de la competencia cultural en el aula y le ayude a poner en marcha estrategias que faciliten desarrollar una competencia comunicativa completa a su alumnado. Para ello sería muy útil, además, que las editoriales fueran otorgando cada vez más el espacio y la atención que merece a la competencia cultural en sus colecciones de manuales y ofrezcan materiales que faciliten la enseñanza-aprendizaje de la lengua-cultura meta de forma integral.

3. ANÁLISIS DE CUESTIONARIOS SOBRE LA COMPETENCIA CULTURAL EN LA E.S.O.

3.1. Objetivos y presentación de los centros.

El objetivo de este apartado es evaluar el estado del conocimiento cultural de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, decidimos tomar muestras de tres institutos públicos diferentes de la provincia de Sevilla. Somos conscientes de que no es este un estudio exhaustivo del estado de la cuestión en España, ni siquiera en Andalucía, o en la provincia de Sevilla, ni pretende serlo: eso sería objeto de otro estudio mayor. Nuestra intención es realizar un pequeño diagnóstico inicial de esta muestra tomada en Sevilla para comprobar el nivel de competencia cultural que tienen los alumnos de la E.S.O. y así poder ajustar el diseño del proyecto y valorar mejor su aplicación. Para ello, nos centraremos en los diferentes aspectos analizados hasta ahora establecidos en el capítulo 5 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, siendo estos puntos los mismos analizados en los manuales: conocimiento del mundo, conocimiento sociocultural, conocimiento intercultural.

También nos interesaremos a través de este cuestionario por aquellos temas culturales que interesan más al alumnado, ya que la motivación y el interés por ellos pueden ser una ventaja a la hora de trabajarlos e integrarlos en la enseñanza de la lengua-cultura. Recordemos la hipótesis del filtro afectivo de Krashen, que defiende el hecho de que aquello que impide el aprendizaje es principalmente la falta de motivación. También en el enfoque cultural se nos recuerda la importancia de elegir actividades motivadoras, para lo que puede ser de ayuda elegir contenidos culturales relevantes. Evidentemente, si proponemos a nuestro alumnado trabajar contenidos que les resulten de interés podremos captar más fácilmente su atención y será más fácil que integren los contenidos culturales, por lo que es fundamental conocer cuáles son dichos intereses. Para la elaboración de nuestro referencial tendremos, pues, en cuenta los resultados de los cuestionarios relativos también al interés del alumnado.

Se realizaron los cuestionarios en tres centros con realidades diferentes, dos situados en la capital y uno en un pueblo de la provincia. Estos cuestionarios fueron cumplimentados por el alumnado durante el inicio del curso 2018-2019.

Punto de partida y particularidades:

- **IES Al-Ándalus (Arahal):** Instituto de Educación Secundaria que ofrece ESO, Bachillerato y diferentes Ciclos formativos. El nivel sociocultural de la población es medio-bajo y en un pequeño porcentaje es medio-alto. Esto determina bastante las diferencias que suelen darse entre los alumnos, dependiendo de las familias. En los cursos 2016-2017 y 2017-2018 se celebró en el centro el Día de la Francofonía, y cada grupo de francés trabajó un tema distinto. Los grupos analizados en este IES, especialmente aquellos que corresponden a los cursos de 2º de ESO hasta 4º de ESO, deberían tener ciertas nociones sobre la Francofonía. En los cuestionarios se muestra que los alumnos de este IES son los que tienen un mayor número de aciertos en todos los cursos en la pregunta que trata sobre qué es la Francofonía.

Presentamos a continuación en la siguiente tabla, y de manera muy resumida, el trabajo previo a la realización de los cuestionarios que desarrollamos con cada grupo. A la izquierda, en rojo, se presenta el trabajo realizado en el transcurso del curso escolar 2016-2017. En el centro, en azul, el trabajo realizado con ese mismo nivel, un año más tarde, en el curso 2017-2018. Finalmente, a la derecha, en verde, el nivel en el que se encuentra el alumnado en el curso 2018-2019, al inicio del cual tuvo lugar la realización de los cuestionarios.

Grupo	Curso 2016-2017	Grupo	Curso 2017-2018	Curso 2018-2019
		6ºPrimaria	Asistencia al centro a escuchar canciones en francés, preparadas por el alumnado de 1º y 2º de ESO y breve visita al árbol de la Francofonía, que mostraba en sus hojas diferentes aspectos de la misma.	1ºESO
6ºPrimaria	Asistencia como espectadores a la representación teatral organizada para presentar la exposición de la Francofonía.	1ºESO	Descubrimiento de algunos personajes francófonos célebres. Cada grupo resumió lo que aprendió en forma de hoja de árbol, lo presentaron a los demás y se construyó entre todos el “Árbol de la Francofonía”. Aprendizaje y representación de una canción sobre ella (<i>Francophonie</i>).	2ºESO
1ºESO	Descubrimiento de personajes francófonos célebres de diferentes ámbitos-un grupo se centró más en los deportistas, otro en la literatura y cómic y otro no eligió un tema común-, realización de carteles sobre los mismos y presentación en clase. Un grupo de alumnos realizó una pequeña representación teatral explicando la Francofonía a los distintos cursos y presentando una exposición hecha por todos los grupos de la ESO y Bachillerato sobre diferentes aspectos de la misma (personajes famosos, países, banderas, lugares, fiestas, recetas...).	2ºESO	Aprendizaje de canciones en francés y representación al resto del centro. Realización de recetas francófonas y contribución al “Árbol de la Francofonía”.	3ºESO
2ºESO	Descubrimiento de diferentes países francófonos y sus banderas.	3ºESO	Investigación sobre diferentes aspectos de varios lugares francófonos. Algunos de ellos participaron en la representación de una fábula de Jean de La Fontaine.	4ºESO

- **IES Murillo (Sevilla):** Instituto de Educación Secundaria que ofrece ESO, Bachillerato y diferentes Ciclos formativos. Está situado en el barrio de Nervión. El nivel socioeconómico de las familias es medio-alto y esto hace que los alumnos estén, por lo general, más acostumbrados a viajar y al intercambio de culturas, aunque quizás menos a la convivencia con alumnos de origen extranjero. Se realizan en él, además, frecuentes intercambios con alumnos de institutos de otros países (entre ellos, de Francia y de Bélgica) desde 2º de ESO hasta 1º de Bachillerato. También hay algunos alumnos (pocos) que han estudiado francés en colegio bilingüe de primaria (CEIP Joaquín Turina). Desconocemos si han trabajado muchos temas culturales en el aula, cuando se pregunta al alumnado indica que alguna vez han tratado algún tema de cultura, pero que sobre todo ha trabajado “gramática y vocabulario”.

- **IES Picasso (Sevilla):** Instituto de Educación Secundaria que abarca ESO, Bachillerato y diferentes Ciclos formativos, situado en un barrio obrero de las afueras de la ciudad, Parque Alcosa, cuyo alumnado tiene un nivel socioeconómico medio-bajo. Se trata de un centro de Educación Compensatoria²⁶, es decir, que garantiza el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja social, procedente de minorías étnicas, de colectivos de inmigrantes, así como de familias con graves dificultades socioeconómicas. Es un instituto muy activo, en el que año se realiza un proyecto aplicando la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos sobre períodos históricos en el que participan todos los departamentos del centro. Cada año se elige una época histórica que se trabajará en las diferentes asignaturas.

En los últimos años, el Departamento de Francés ha participado en el ABP de diferentes formas: cuando se trabajó el Mundo clásico, se eligió la figura de Vercingetórix y, a partir del personaje histórico, se trató el tema de los galos y el cómic de Astérix y Obélix. Sobre la Edad Media, se realizó un mercado medieval, tratando especialmente el

²⁶ “El presente Plan (de Educación Compensatoria) se ajusta a la legislación educativa vigente, en cuanto que toma como referencia la Orden del 25 de julio de 2008 que regula la Atención a la Diversidad que exigen las etapas de la educación básica, y las instrucciones sobre profesorado y sobre alumnado de compensatoria de 30 de junio de 2011. En ambas se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de sus características y posibilidades personales, sociales y culturales. El plan es el resultado de un proceso de reflexión y debate en los órganos de coordinación docente del Instituto, llevado a cabo durante los cursos 2011-2012 y 2012-2013, a partir del análisis de los resultados del plan de compensación educativa que venía funcionando en el Centro desde el curso 2004-2005, y de la modificación aprobada en Claustro y en Consejo Escolar en junio de 2013.” (Plan de Centro, IES Pablo Picasso, curso 2019-2020. http://www.iespicasso.org/images/stories/doc_joomla/PlanDeCentro/plandecentro2019.pdf)

tema gastronomía de la época, los alumnos hicieron crêpes, una representación teatral sobre las costumbres, un libro sobre recetas medievales francesas... Cuando se trató el siglo XVII, se centró en la figura de Molière, y se hicieron representaciones de fragmentos de su obra. En cuanto al siglo XVIII, se basó en la Revolución Francesa, realizándose una pequeña representación teatral, carteles explicativos sobre los símbolos franceses que nacieron de la Revolución, etc. Esto quiere decir que el alumnado que está en 4º de ESO conoce, aunque sea superficialmente, estos aspectos, y los alumnos de los demás cursos conocerán algunos de ellos.

Como se puede comprobar, a pesar de ser este un muestreo muy limitado, la diversidad de los centros nos permite abarcar un espectro significativo de alumnos, tanto por edades, como por nivel social y cultural.

El número de cuestionarios analizados es de veinticinco por IES, lo que hace un total de setenta y cinco por curso, salvo en 4º de la ESO, que se analizarán catorce por nivel, lo que hace un total de cuarenta y dos en este curso. El motivo es que los alumnos van abandonando progresivamente el estudio del francés, por lo que nos encontramos con tan sólo catorce en el IES Pablo Picasso y diecinueve en el Al-Ándalus. En el IES Murillo sí hay más realizados. Sin embargo, puesto que son institutos con realidades y alumnado diferente no queremos alterar los resultados escogiendo más muestras de un IES que de otro y preferimos mantener el mismo número en cada centro. El total de cuestionarios utilizados en este estudio será de doscientos sesenta y siete.

Hay que tener en cuenta que en el curso 2016-2017, se implantó por primera vez en Andalucía la enseñanza de la segunda lengua extranjera en 3º y 5º de Primaria, siendo normalmente esta segunda lengua extranjera el Francés, y en el curso 2017-2018, se extendió a 4º y 6º de Primaria. Esto quiere decir que los alumnos de 1º de ESO encuestados en el curso 2018-2019, salvando la minoría que procede del colegio bilingüe, tan sólo han estudiado Francés una hora y media a la semana durante dos años, y llegaron a 1º de ESO con un nivel inicial.

3.2. Presentación del cuestionario.

Para constatar el nivel de competencia cultural del alumnado de estos tres IES se realiza un cuestionario para obtener datos cuantitativos y cualitativos sobre el grado de competencia cultural del alumnado y también sobre sus intereses, contacto con francófonos, visión del otro, etc. El cuestionario se divide en varias partes:

- **A:** En él se realizan preguntas de respuesta abierta sobre diferentes aspectos que conciernen el conocimiento cultural del alumnado:
 - Conocimiento del mundo: lugares (al menos dos países y dos ciudades para comprobar si son capaces de nombrar algo más que Francia y París), instituciones (concretamente la Francofonía), personajes famosos, fiestas, libros y películas.
 - Conocimiento sociocultural: comida típica y deportes.

- **B: 1-4:** Diferentes preguntas cerradas de opción múltiple sobre:
 - Conocimiento del mundo: bandera (en concreto, sobre los colores de la bandera de Francia).
 - Conocimiento sociocultural: horario de almuerzo en Francia, saludos y comportamiento en una fiesta concreta (el día de los Inocentes).

- **B 5-6:** Preguntas cerradas de opción múltiple sobre la consciencia intercultural.

- **C:** Preguntas abiertas. Somos conscientes de que este cuestionario realiza algunas preguntas parciales y que sería imposible elaborar uno que recogiera todos los contenidos culturales existentes. Por tanto, hemos decidido elaborar el apartado C con preguntas abiertas, donde, en la primera, nos interesa conocer **qué más saben los alumnos sobre cultura**. La nº2 trata sobre la **visión de los franceses**, los francófonos que tienen más cerca, para ver si tienen estereotipos sobre ellos. En la nº3 nos interesa el **contacto que hayan tenido con personas francófonas**, para ver si esto está en relación con los conocimientos culturales que poseen. Finalmente en la nº4, nos interesamos por aquellos **aspectos culturales que atraigan el interés del alumnado**.

Se recogerán todos los resultados cualitativos de las preguntas abiertas del apartado A y se tendrán en cuenta aquellos que se repiten más frecuentemente. En el caso del apartado C recogeremos todos los datos, debido a que nos interesa saber todo lo que conocen sobre cultura (además de lo preguntado), cómo ven al “otro”, cuál es su relación con el francés y qué les gustaría aprender.

Decidimos elaborar el cuestionario en español para que el nivel de idioma no suponga una barrera a la hora de responder a él.

Los resultados obtenidos nos servirán para constatar el nivel de competencia cultural del alumnado y tendremos en cuenta los intereses del mismo a la hora de proponer los temas para elaborar nuestra propuesta. Mostramos a continuación el cuestionario.

CURSO: EDAD: IES: LOCALIDAD:

BONJOUR! Ponte a prueba y demuestra todo lo que sabes de la cultura de esta nueva lengua que vas aprender/estás aprendiendo..



LE FRANÇAIS!

Contesta de forma INDIVIDUAL el siguiente cuestionario... BONNE CHANCE!

A) ¿SABRÍAS DECIR...?

1. ¿...en qué lugares se habla francés en el mundo? Nombra al menos 2 países y 2 ciudades.
2. ¿...qué es la francofonía?
3. ¿... 2 personajes famosos que sean de habla francesa?
4. ¿...qué comida típica de Francia o de otro país donde se hable francés conoces?
5. ¿Qué fiestas famosas conoces?
6. ¿...qué deportes son típicos en Francia? Nombra al menos dos.
7. ¿...algún libro o película francesa?

B) JUÉGATELA... ¡ELIGE UNA SOLA OPCIÓN!

1. ¿Sobre qué hora se almuerza en Francia?

- a) Sobre las 12h-13h b) Sobre las 14h-15h c) Sobre las 16h-17h

2. Los colores de la bandera de Francia son:

- a) Naranja, blanco y azul b) Azul, blanco y rojo c) verde, blanco

3. Según la zona, la familia y los amigos franceses se saludan...

- a) Con dos besos b) Con tres besos c) ambas son correctas

4. Tradicionalmente, el Día de los Inocentes en Francia se hace la típica broma de pegar _____ de papel en la espalda de alguien sin que lo sepa.

- a) un pez b) un monigote c) una flor

(Ya casi has acabado... ¡dale la vuelta al folio!)

5. Los franceses tienen ...

- a) Las mismas costumbres y tradiciones que nosotros
- b) algunas costumbres y tradiciones diferentes a las nuestras

6. Esas costumbres y tradiciones son...

- a) peores que las nuestras
- b) mejores que las nuestras
- c) ni mejores ni peores que las nuestras

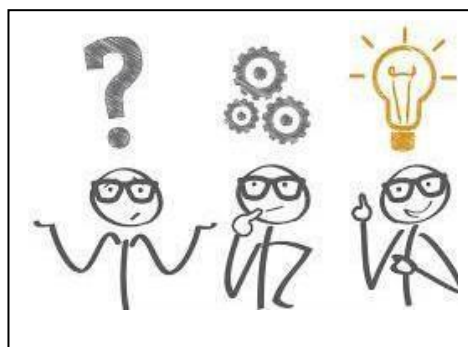
C) ¡ES TU TURNO!

1. ¿Qué más conoces sobre la cultura de países donde se habla francés?

2. ¿Cómo te imaginas a los franceses? ¿Cómo los describirías?

3. ¿Has estado en contacto con el francés, además de en las clases (vecinos, familiares, has ido de vacaciones a algún país de habla francesa...)?

4. ¿Qué te gustaría aprender este curso sobre la cultura en Francia y en otros países donde se habla francés?



C'EST FINI! ¡BIEN HECHO!

3.3. Resultados.

A continuación, presentamos los resultados del test de los tres centros, comenzando por 1º de ESO y finalizando por 4º de ESO, y atendiendo a la división de los ámbitos de la competencia cultural: conocimiento del mundo, sociocultural, intercultural y finalizando por las preguntas abiertas para conocer mejor diferentes aspectos del alumnado encuestado.

3.3.1. 1º ESO

A) Preguntas abiertas

	Al-Ándalus	Murillo (selección de 1º ESO B al azar)	Pablo Picasso	TOTAL
1.Lugares ²⁷	Sí: 3 No: 22	Sí: 13 No: 12	Sí: 3 No: 22	Sí: 19/75
	<u>Países²⁸:</u> Francia: 18 Marruecos: 5 Luxemburgo: 3 Canadá: 3 Mónaco: 2 Túnez: 1	<u>Países:</u> Francia: 21 Bélgica:12 Canadá: 7 Argelia: 1 Polinesia francesa: 1 Marruecos: 1 (República	<u>Países:</u> Francia: 14 Bélgica: 4 Marruecos: 4 Luxemburgo: 1	<u>Países²⁹:</u> -Francia: 53/75 -Bélgica: 16/75

²⁷ En el cuestionario se pedía citar al menos dos países y dos ciudades (decidimos poner al menos dos ciudades y dos países para ver qué sabían además de Francia y París, que eran las respuestas esperadas). Por tanto, los datos correspondientes a “Sí” son el número de alumnos que ha contestado con al menos dos ciudades y dos países. Aquellos que no cumplen el requisito, se contabiliza en el grupo del “No”-no han sido capaces de nombrar al menos dos países y dos ciudades-, pero recogemos los datos de los países y ciudades que se nombran para tener en cuenta todos los lugares que el alumnado conoce (y señalamos al lado del país/ciudad el número de alumnos que lo ha nombrado).

²⁸ No señalamos aquellos países y ciudades indicados por el alumnado que no sean francófonos.

²⁹ Destacamos aquellos países y ciudades más repetidos.

	<u>Ciudades:</u> París: 15 Lyon: 1 Toulouse: 1 Marsella: 1	Democrática) del Congo: 1 <u>Ciudades:</u> París: 19 Bruselas: 4 Montpellier: 2 Nantes: 2 Lille: 1 Quebec: 1 Estrasburgo: 1 Toulouse: 1 Rabat: 1 Nancy : 1 Burdeos : 1 Orléans : 1	<u>Ciudades:</u> París: 14 Lyon: 3 Tánger: 1 Estrasburgo: 1 Bruselas: 1	<u>Ciudad:</u> -París: 48/75
2. Instituciones	Aciertos: 7 Errores: 18	Aciertos: 1 Errores: 24	Aciertos: 1 Errores: 24	Aciertos:9/ 75
3. Personajes	Sí: 7 No: 18 Personajes más repetidos: futbolistas. Griezmann: 8 Mbappé: 6 Macron: 1	Sí: 17 No: 8 Personajes más repetidos: Astérix y Obélix ³⁰ y futbolistas. Astérix y Obélix: 12 Griezmann: 6 Mbappé: 1 Pogba : 1 Deschamps: 1 El pequeño Nicolás: 2	Sí: 4 No: 21 Personajes más repetidos: futbolistas Griezmann: 2 Pogba: 1 Umtiti: 1 Mbappé: 1 Astérix y	Sí: 28/75 Futbolistas 28 veces El más repetido: Griezmann 16/75 Otros: Astérix y Obélix: 14/75

³⁰ Un alumno dijo estos personajes en voz alta en clase mientras hacían el test, por lo que la muestra puede estar contaminada.

	El Principito: 1 Napoleón: 1	Astérix: 1 Julio Verne (<i>sic</i>): 1 France Gall: 1 LadyBug: 1 Chat Noir: 1	Obélix: 2 Marie Curie: 2 Stromae: 1	
4. Comida	Sí: 15 No: 10 Croissant: 8 Crêpe: 6 Baguette: 2 Couscous: 1 Fondue: 1 Ratatouille: 1 Queso: 1	Sí: 19 No: 6 Croissant: 9 Crêpe: 6 Baguette: 4 Queso: 4 Macarons: 2 Ancas de rana: 2 Chocolate: 2 Caracoles: 1 Vino: 1 Ratatouille: 1	Sí: 8 No: 12 Croissant: 5 Crêpe: 4 Queso: 2 Vino: 1 Couscous: 1	Sí: 42/75 Croissant: 22/75 Crêpe: 16/75
5. Fiestas	Sí: 9 No: 16 Día de la Francofonía: 7 Día de los Inocentes ³¹ : 2 “Fiesta de los crêpes” (Chandeleur): 1	Sí: 10 No: 15 Fiesta nacional de Francia (“Caída de la Bastilla” (<i>sic</i>)): 3 Día de los Inocentes: 3 Navidad: 2 La Chandeleur: 1 Carnaval: 1	Sí: 2 No: 23 San Valentín: 1 “Día de la Revolución Francesa” (Fiesta nacional de Francia): 1	Sí: 21/75 Fiesta nacional de Francia: 4 /75 Día de los Inocentes: 4/75

³¹ Aparece en el cuestionario, así que sirve poco, porque no es una respuesta espontánea.

6. Deportes	<p>Sí: 4 No: 21</p> <p>Fútbol: 10 Baloncesto: 3 Golf: 1 Ciclismo: 1 Atletismo: 1 Beisbol: 1</p>	<p>Sí: 17 No: 8</p> <p>Fútbol: 16 Tenis: 6 Ciclismo: 3 Baloncesto: 3 Atletismo: 3 Rugby: 2 Petanca: 1 Esquiar: 1 Gimnasia rítmica: 1 Pádel: 1 Críquet: 1 Volley: 1</p>	<p>Sí: 3 No: 22</p> <p>Fútbol: 9 Atletismo: 3 Ciclismo: 1 Tenis: 1 Lanzamiento de disco: 1</p>	<p>24/75</p> <p>Fútbol: 35/75</p>
7. Libro/ película	<p>Sí: 7 No: 18</p> <p><i>El Principito: 4</i> <i>Dios mío, ¿pero qué te hemos hecho?: 1</i> <i>Un monstruo en París: 1</i></p>	<p>Sí: 15 No: 10</p> <p><i>Astérix y Obélix: 7</i> <i>Astérix y Obélix contra el César: 1</i> <i>Cómics de Astérix y Obélix: 1</i> <i>Los chicos del coro: 2</i> <i>El Principito: 1</i> <i>La Bella y la Bestia: 1</i> <i>Intocable: 1</i> <i>La fiesta de la vida: 1</i> <i>Tintin: 1</i> <i>Amélie: 1</i></p>	<p>Sí: 5 No: 20</p> <p><i>Astérix y Obélix: 3</i> <i>El Principito: 2</i> <i>Los Pitufos: 1</i> <i>Lucky Lucke: 1</i></p>	<p>27/75</p> <p><i>Astérix y Obélix: 12/75</i> <i>El Principito: 7/75</i></p>

B) Preguntas cerradas

	Al-Ándalus	Murillo	Pablo Picasso	Total
1.Horario	Aciertos: 11 Errores: 14	Aciertos:18 Errores: 7	Aciertos: 18 Errores: 7	47/75
2.Bandera Francia	Aciertos: 24 Errores:1	Aciertos: 24 Errores:1	Aciertos: 23 Errores: 2	66/75
3. Saludos	Aciertos: 5 Errores: 20	Aciertos: 4 Errores: 21	Aciertos: 2 Errores: 23	11/75
4.Tradición día Inocentes.	Aciertos: 4 Errores:21	Aciertos: 3 Errores: 22	Aciertos: 0 Errores: 25	7/75

B N° 5 Y6) Intercultural

	Al-Ándalus	Murillo	Pablo Picasso	Total
Consciencia intercultural (n°5)	Sí: 20 No: 5 (4 no contestan, uno dice que tienen las mismas costumbres)	Sí: 25 No: 0	Sí: 25 No: 0	70/75
Respeto (n°6)	Sí: 21 No: 3 no contestan y 1 dice que peores que las nuestras.	Sí: 24 No: 1 (peores que las nuestras)	Sí: 24 No: 1 (peores que las nuestras)	69/75

C) Más información (respuesta libre)

	Al-Ándalus	Murillo	Pablo Picasso	Total
1. ¿Qué más sabes sobre cultura?	<p>Sí: 1 No: 24</p> <p>Lo que saben: Torre Eiffel</p>	<p>Sí: 10 No: 15</p> <p>Notas sobre lo que saben: Revolución francesa, Quebec y el Circo del Sol, monumentos (Notre Dame, Torre Eiffel x3), Manneken Pis en Bélgica, canciones (Zaz, “Je veux”), Francia país del amor y la moda, comen antes y suelen comer en los colegios, Gala de cine en el sur de Francia (¿festival de Cannes?)</p>	<p>Sí: 2 No: 23</p> <p>Notas sobre lo que saben: Gastronomía, monumentos (impreciso)</p>	13/75
2. ¿Estereotipos?	<p>Sí contestan: 16 No contestan: 9</p> <p>Positivos: 3 Educados</p>	<p>Sí contestan: 24 No contestan: 1</p> <p>Positivos: 23 Felices, graciosos, les gusta bailar,</p>	<p>Sí contestan: 16 No contestan: 9</p> <p>Positivos: 4 Educados, listos, amables, elegantes.</p>	

		tranquilos, ordenados, románticos, más educados (x varios), buen gusto, lujo, elegancia (x varios), eficaces, trabajadores.		
	Negativos: 2 Feos, carácter fuerte.	Negativos: 1 Exagerados.	Negativos: 0	
	Igual que nosotros: 7	Igual que nosotros: 8	Igual que nosotros: 4	
	Estereotipos: 3 (bigote, boina, barra de pan, pañuelo rojo, torre Eiffel)	Estereotipos: 5 Aparecen: claros de piel, ojos claros, boina(x3), vestidos de azul y blanco, pañuelo rojo al cuello	Estereotipos:6 (piel clara, rubios, bigote, altos)	
	Otros: 1 como los chinos		Otros: 2 (morenos, fuertes)	
	Resumen: Predomina la visión de que los franceses son	Resumen: Visión positiva de los franceses y similares a los	Resumen: Visión positiva de los franceses y similares a los	

	iguales a los españoles. Pocos estereotipos	españoles. No demasiados estereotipos.	españoles. No demasiados estereotipos.	
3.¿Contacto con francófonos?	Sí: 12 (viajes) No: 13	Sí: 14 (viajes la mayoría/intercambio o de hermanos/amigos) No: 11	Sí: 5 (la mayoría algún viaje, familiar) No:20	31/75
4.¿Qué te gustaría aprender sobre cultura?	12 no contestan 13 sí contestan. Puntualizan: tradiciones x3, gastronomía, pronunciación x3, costumbres, trabajo Y todo: x4	Todos muestran interés por aprender. 5 no concretan, hablan de todo en general. 20 concretan lo siguiente: gastronomía x7, deporte x3, geografía x2, costumbres y tradiciones x6, frases típicas, sistema escolar, monumentos x6, fiestas x4, música, historia, francofonía, sus gustos	4 no contestan 16 sí: Todo en general x3, comida x1, cultura x3, monumentos x2, calles, actividad diaria/costumbres x4, países x1, película x1	54/75 (interés)

3.3.2. 2º ESO

A) Preguntas abiertas

	Al-Ándalus	Murillo	Pablo Picasso	TOTAL
1.Lugares	<p>Sí: 6 No:19</p> <p><u>Países:</u> Francia: 20 Canadá:5 Bélgica: 3 Mónaco: 2 Suiza: 1 República Democrática del Congo: 1 Costa de Marfil: 1 Marruecos: 1</p> <p><u>Ciudades:</u> París: 15 Marsella: 2 Niza: 2 Nancy: 2 Burdeos: 1</p>	<p>Sí: 11 No: 14</p> <p><u>Países:</u> Bélgica: 16 Francia: 12 Canadá: 5 Luxemburgo: 4 Camerún: 1 Marruecos: 1 Suiza: 1 Argelia: 1</p> <p><u>Ciudades:</u> París: 12 Bruselas: 7 Burdeos : 5 Québec: 3 Orléans: 2 Toulouse : 2 Luxemburgo : 2 Nantes : 2 Marsella : 1</p>	<p>Sí: 1 No: 24</p> <p><u>Países:</u> Francia: 19 Bélgica: 4 Canadá: 2 Luxemburgo: 1 Marruecos: 1</p> <p><u>Ciudades:</u> París: 18 Bruselas: 1</p>	<p>Sí:18/75</p> <p><u>Países:</u> -Francia: 51/75 -Bélgica: 23/75</p> <p><u>Ciudad:</u> -París: 45/75</p>
2. Instituciones	<p>Sí: 14 No: 11</p>	<p>Sí: 10 No:15</p>	<p>Sí: 2 No: 23</p>	<p>Sí: 26/75</p>

3. Personajes	<p>Sí: 8 No: 17</p> <p>Personajes más repetidos: futbolistas. Griezmann: 7 Pogba: 5 Mbappé: 2 Dembélé: 1 Benzema: 1</p> <p>Macron: 2 Tintín: 1</p>	<p>Sí: 16 No: 9</p> <p>Personajes más repetidos: futbolistas Griezmann: 12 Pogba: 7 Mbappé: 4 Thierry Henry: 1 Benzema: 1 Deschamps : 1</p> <p>Macron: 2 David Guetta: 1 Louane: 1 Pasteur: 1 Voltaire: 1 Francis Poulenc: 1</p>	<p>Sí: 7 No: 18</p> <p>Personajes más repetidos: futbolistas Pogba: 6 Griezmann: 3 Mbappé: 2 Lloris: 1</p> <p>Napoleón: 1</p>	<p>Sí: 31/75</p> <p>Futbolistas 54 veces Los más repetidos: Griezman: 22/75 Pogba: 18/75</p>
4. Comida	<p>Sí: 17 No: 8</p> <p>Baguette: 10 Croissant: 9 Roquefort: 5 Crêpe: 3 Macarons: 2 Queso: 2 Ancas de rana: 1</p>	<p>Sí: 18 No: 7</p> <p>Croissant: 13 Crêpe: 7 Macarons: 1 Baguette: 3 Gofre: 1</p>	<p>Sí: 13 No: 12</p> <p>Croissant: 6 Crêpe: 2 Queso: 2 Coulant: 2 Bollería: 1 Bocadillo metralleta: 1 Pretzel: 1 Baguette: 1</p>	<p>Sí: 48/75</p> <p>Croissant: 28/75 Baguette: 14/75 Crêpe: 12/75</p>

5. Fiestas	Sí: 6 No: 19 Día de la Francofonía: 4 Día de los Inocentes: 1 San Valentín: 1	Sí: 8 No: 17 Fiesta Nacional de Francia: 3 Día de los Inocentes: 2 Epifanía: 1 Fiesta de las cerezas: 2 Día de la Victoria, 8 de mayo (Francia): 1 “Día de los crêpes” (la Chandeleur): 1 Noël: 1 Carnaval: 1	Sí: 9 No: 16 Francofonía ³² : 7 Navidad: 2	Sí: 23/75 Día de la Francofonía: 11/75
6. Deportes	Sí: 2 No: 23 Fútbol: 12 Tenis: 2 Balonmano: 2 Petanca: 1	Sí: 10 No: 15 Ciclismo (/Tour de Francia): 15 Fútbol: 9 Rugby: 3 Tenis: 1	Sí: 1 No: 24 Fútbol: 6 Baloncesto: 2 Salto de longitud: 1 Lanzamiento de disco: 1 Atletismo: 1 Golf: 1 Equitación: 1	13/75 Fútbol: 27/75 Ciclismo: 15/75
7.Libro/ película	Sí: 19 No: 6	Sí: 18 No: 7	Sí: 6 No: 19	43/75

³² A pesar de nombrarla como fiesta, cuando se les pregunta en el cuestionario qué es la Francofonía no contestan, dejan la pregunta en blanco, por lo que entendemos que no saben lo que es y que lo han puesto en el apartado de fiesta porque no conocían otra. Nos consta que no han celebrado el día de la Francofonía en el centro, por lo que sus referencias deben tener otro origen.

	<p>Películas vistas en clase o en el cine durante el pasado curso escolar:</p> <p><i>Manual de un tacaño</i>: 9</p> <p><i>Mañana empieza todo</i>: 7</p> <p>Otras:</p> <p><i>Intocable</i>: 2</p> <p><i>Los Chicos del coro</i>: 3</p> <p><i>El Principito</i>: 2</p> <p><i>Código Lyoco</i> (serie): 1</p>	<p><i>La guerra de los botones</i>: 4</p> <p><i>El pequeño Nicolás</i>: 4</p> <p><i>Los chicos del coro</i>: 2</p> <p><i>La familia Bélier</i>: 1</p> <p><i>El nombre</i>: 1</p> <p><i>Tintín</i>: 1</p> <p><i>El café de los pequeños milagros</i>: 1</p> <p><i>Oh la la</i>: 1</p> <p><i>La Bella y la Bestia</i>: 1</p> <p><i>Amélie</i>: 1</p> <p><i>Astérix y Obélix</i>: 1</p>	<p><i>Los chicos del coro</i>: 3</p> <p><i>Jojo</i>: 2</p> <p><i>El pequeño Nicolás</i>: 1</p>	<p><i>Manual de un tacaño</i>: 9/75</p> <p><i>Los chicos del coro</i>: 8/75</p>
--	---	--	--	---

B) Preguntas cerradas

	Al-Ándalus	Murillo	Pablo Picasso	Total
1.Horario	Aciertos: 18 Errores: 7	Aciertos: 15 Errores: 10	Aciertos: 18 Errores: 7	51/75
2.Bandera Francia	Aciertos: 25 Errores: 0	Aciertos: 24 Errores: 1	Aciertos: 25 Errores: 25	74/75
3. Saludos	Aciertos: 5 Errores: 20	Aciertos: 9 Errores: 16	Aciertos: 7 Errores: 18	21/75
4. Tradición día Inocentes.	Aciertos: 7 Errores: 18	Aciertos: 7 Errores: 18	Aciertos: 0 Errores: 25	14/75

B N° 5 Y6) Intercultural

	Al-Ándalus	Murillo	Pablo Picasso	Total
Consciencia intercultural (n°5)	Sí: 24 No: 1	Sí: 25 No: 0	Sí: 25 No: 0	74/75
Respeto (n°6)	Sí: 22 No: 3	Sí: 22 No: 3	Sí: 24 No: 1	68/75

C) Más información (respuesta libre)

	Al-Ándalus	Murillo	Pablo Picasso	Total
1. ¿Qué más sabes sobre cultura?	Sí: 3 No: 22 Lo que saben: Torre Eiffel, diferente cultura según el país, son fríos	Sí: 8 No: 17 Notas sobre lo que saben: gastronomía, monumentos, Revolución Francesa, personajes históricos, costumbres	Sí: 4 No: 21 Notas sobre lo que saben: monumentos, educación, físico, comida.	15/75
2. ¿Estereotipos?	Sí contestan: 18 no contestan: 7 Positivos: 9 amables,	Sí contestan: 20 No contestan: 5 Positivos: : 14 amables	Sí contestan: 18 No contestan: 7 Positivos: 1 elegantes	

	<p>bondadosos, refinados, simpáticos</p> <p>Negativos: 4 seriedad, “finolis”</p> <p>Igual que nosotros: 1</p> <p>Estereotipos: boina, bigote, rubios, altos, serios, “finolis”</p> <p>Otros: físico</p>	<p>Negativos: 1 tontos y desconocidos</p> <p>Igual que nosotros: 1</p> <p>Estereotipos: bigote, boina, camiseta de rayas, altos y rubios, educados</p> <p>Otros: multiculturales, físico</p>	<p>Negativos:1 serios</p> <p>Igual que nosotros: 4</p> <p>Estereotipos: 1 boina</p> <p>Otros: físico</p>	
3.¿Contacto con francófonos?	<p>Sí: 4(familiares o contacto puntual) No: 21</p>	<p>Sí: 13 (sobre todo viajes, algún familiar) No: 12</p>	<p>Sí: 8 (viaje, puntual, no especifican la mayoría) No:17</p>	25/75
4.¿Qué te gustaría aprender sobre cultura?	<p>No contestan: 9 Sí contestan: 16 Puntualizan: comida, música, costumbres, fiestas, teatro, conocer franceses</p>	<p>No contestan: 12 Sí contestan: 13 Puntualizan: tradiciones, curiosidades, historia, todo</p>	<p>No contestan: 12 Sí contestan: 13 Puntualizan: monumentos, fiestas, comida</p>	42/75 (interés)

3.3.3. 3ºESO

A) Preguntas abiertas

	Al-Ándalus	Murillo	Pablo Picasso	TOTAL
1.Lugares	<p>Sí: 1 No: 24</p> <p><u>Países:</u> Francia: 18 Canadá: 10 Bélgica: 7 Mónaco: 2 Líbano: 2 Vanuatu: 1 Guinea: 1 Marruecos: 1</p> <p><u>Ciudades:</u> París: 7 Bruselas: 1 Lyon: 1</p>	<p>Sí: 8 No: 17</p> <p><u>Países:</u> Francia: 23 Bélgica: 17 Canadá: 6 Marruecos: 3 Suiza: 3 Mónaco: 2 Luxemburgo: 2</p> <p><u>Ciudades:</u> París:16 Bruselas: 3 Lyon: 2 Ginebra: 1 Quebec: 1 Marrakech: 1 Marsella: 1 Toulouse : 1 Luxemburgo : 1 Burdeos : 1 Orléans : 1 Mónaco : 1</p>	<p>Sí: 4 No: 21</p> <p><u>Países:</u> Francia: 23 Bélgica: 9 Marruecos: 1 Canadá: 6 Burkina Faso: 1 Senegal: 1 Mónaco: 1</p> <p><u>Ciudades:</u> París: 19 Bruselas: 2 Toulouse: 2 Quebec: 1</p>	<p>Sí: 13/75</p> <p><u>Países:</u> -Francia: 64/75 -Bélgica: 33/75 -Canadá: 22/75</p> <p><u>Ciudad:</u> París: 42/75</p>

2. Instituciones	Sí: 6 No: 19	Sí: 0 No: 25	Sí: 2 No: 23	Sí: 8/75
3. Personajes	Sí: 15 No: 10 Personajes más repetidos: sobre todo futbolistas, pero también personajes de ficción y cantantes Griezmann: 9 Pogba: 4 Yedder: 3 Los Pitufos: 1 Astérix: 1 Astérix y Obélix: 2	Sí: 16 No: 9 Personajes más repetidos: futbolistas Griezmann: 14 Pogba: 5 Mbappé: 3 Umtiti: 1 Kevin Gameiro: 1 Napoleón : 2 David Guetta: 2 Julio Verne: 1 Marie Curie : 1	Sí: 10 No: 15 Personajes más repetidos: futbolistas sobre todo y también Napoleón y María Antonieta (ABP de ese año) Mbappé: 5 Griezmann: 9 Pogba: 4 Benzema: 1 Varane: 1 Kanté: 1 N'Zonzi: 1 Rami: 2 Yedder: 1 De Bruyne: 1 Lloris: 2 Lukaku: 1 Hazard: 1 Umtiti: 1 Napoleón: 2 María Antonieta: 2	Sí: 41/75 Futbolistas: 70 veces Los más repetidos: Griezmann: 32/75 Pogba: 13/75

	<p>Tintín : 3 Lucky Lucke: 1 Edith Piaf: 1 Céline Dion : 1 Kenza Farah : 2 Stromae : 1 Marie Curie: 1 Víctor Hugo: 1 Lea Elui: 2</p>	<p>Stromae : 1 François Hollande : 1 Omar Sy: 1</p>		
4. Comida	<p>Sí: 24 No: 1</p> <p>Crêpe: 20 Queso: 5 Croissant: 5 Coulant de Chocolate: 3 Macarons: 3 Baguette : 2 Vino: 1 Mousse : 1</p>	<p>Sí: 21 No: 4</p> <p>Croissant: 16 Queso: 5 Crêpe: 4 Chocolate: 4 Baguette: 2 Macaron: 2 Vino: 2 Crème brûlée: 1 Couscous: 1 Pan: 1</p>	<p>Sí: 21 No: 4</p> <p>Crêpes: 14 Queso: 6 Croissant: 5 Gofres: 5 Quiche: 4 Ratatouille: 1</p>	<p>Sí: 66/75</p> <p>Crêpe: 38/75 Croissant: 26/75</p>
5. Fiestas	<p>Sí: 16 No: 9</p> <p>Fiesta Nacional de Francia: 10 La Francofonía: 7 La Chandeleur: 4</p>	<p>Sí: 9 No: 16</p> <p>Día de los Inocentes: 6 Fiesta Nacional de Francia: 3 Año nuevo: 2 Nochevieja: 1</p>	<p>Sí: 9 No: 16</p> <p>Día de los Inocentes: 3 Francofonía: 2 “Fiesta de los crêpes” (Chandeleur): 2</p>	<p>Sí: 34/75</p> <p>Fiesta Nacional de Francia: 13/75 Día de los Inocentes: 9/75</p>

	Año nuevo: 1			
6. Deportes	Sí: 4 No: 21 Fútbol: 11 Ciclismo: 1 Baloncesto: 3	Sí:13 No: 12 Fútbol: 19 Tenis: 7 Baloncesto: 5 Golf: 2 Atletismo: 1 Ciclismo: 1 Críquet: 2 Balonmano: 1 Rugby: 1	Sí: 8 No: 17 Fútbol: 11 Baloncesto: 4 Ciclismo/Tour de Francia: 4 Tenis: 2 Esgrima: 1 Golf: 1 Críquet: 1 Pádel: 1	25/75 Fútbol: 41/75
7.Libro/ película	Sí: 24 No: 1 <i>El Principito</i> : 14 <i>El pequeño Nicolás</i> : 4 <i>Los chicos del coro</i> : 5 <i>Mañana empieza todo</i> : 2 <i>Astérix y Obélix</i> : 2 <i>La Cenicienta</i> : 2 <i>Tintín</i> : 2 <i>Los Pitufos</i> : 1 <i>Kirikou y la hechicera</i> : 1 <i>Jojo</i> : 1	Sí: 14 No: 6 <i>Kirikou y la hechicera</i> : 4 <i>El jorobado de Notre Dame</i> : 3 <i>Los chicos del coro</i> : 2 <i>La familia Bélier</i> : 2 <i>Bienvenidos al norte</i> : 2 <i>El Principito</i> : 2 <i>Caperucita Roja</i> : 2 <i>La guerra de los botones</i> : 2	Sí: 12 No: 13 <i>María Antonieta</i> : 9 <i>Solos</i> : 2 <i>Los chicos del coro</i> : 1 <i>La guillotina</i> : 1	51/75 <i>El Principito</i> : 16/75

	<i>La maison bleue: 1</i>	<i>La vuelta al mundo en 80 días: 1</i> <i>¡Que te calles!:</i> <i>1</i> <i>Los tres mosqueteros: 1</i> <i>Quiéreme si te atreves: 1</i> <i>Dios mío, ¿pero qué te hemos hecho?: 1</i> <i>El pequeño Nicolás: 1</i> <i>Intocable: 1</i>		
--	---------------------------	--	--	--

B) Preguntas cerradas

	Al-Ándalus	Murillo	Pablo Picasso	Total
1.Horario	Aciertos: 13 Errores: 12	Aciertos: 15 Errores: 10	Aciertos: 22 Errores: 3	50/75
2.Bandera Francia	Aciertos: 25 Errores: 0	Aciertos: 25 Errores: 0	Aciertos: 23 Errores: 2	73/75
3. Saludos	Aciertos: 13 Errores: 12	Aciertos: 9 Errores: 16	Aciertos: 11 Errores: 14	33/75
4.Tradición día Inocentes.	Aciertos: 21 Errores: 4	Aciertos: 9 Errores: 16	Aciertos: 1 Errores: 24	31/75

B N° 5 Y6) Intercultural

	Al-Ándalus	Murillo	Pablo Picasso	Total
Consciencia intercultural (n°5)	Sí: 25 No: 0	Sí: 25 No: 0	Sí: 25 No: 0	75/75
Respeto (n°6)	Sí: 24 No: 1 (mejores que las nuestras)	Sí: 24 No: 1 (no contesta)	Sí: 25 No: 0	73/75

C) Más información (respuesta libre)

	Al-Ándalus	Murillo	Pablo Picasso	Total
1.¿Qué más sabes sobre cultura?	Sí: 4 No: 21 Lo que saben: París ciudad del amor, gastronomía diferente	Sí: 14 No: 11 Notas sobre lo que saben: sobre todo referencias a la Torre Eiffel, Notre Dame y museo del Louvre	Sí: 3 No: 22 Notas sobre lo que saben: que algunos/muchos países de África son francófonos, que en Canadá se habla francés, que comen queso de poste.	21/75

<p>2. ¿Esteretipos?</p>	<p>Sí contestan: 22 No contestan: 3</p> <p>Positivos: 6 amables, simpáticos, guapos</p> <p>Negativos: 2 estirados</p> <p>Igual que nosotros: 10 Esteretipos: 2 (boina, baguette)</p> <p>Otros: físico y “tienen culturas diferentes, y eso puede hacer que tengan actitudes y comportamientos muy distintos”</p> <p>Resumen: predomina la idea de que son como nosotros</p>	<p>Sí contestan: 24 No contestan: 1</p> <p>Positivos: 11 amables, educados, inteligentes</p> <p>Negativos: 4 secos, serios</p> <p>Igual que nosotros: 4 Esteretipos: 3 (boina, bigote, barra de pan...)</p> <p>Otros: físico y un par de alumnos apuntan a diferencia racial</p> <p>Resumen: No demasiados esteretipos, visión positiva general, educados,</p>	<p>Sí contestan: 16 No contestan: 9</p> <p>Positivos: 6 amables, elegantes, simpáticos, educados</p> <p>Negativos: 5 sosos, serios, picados, tontos</p> <p>Igual que nosotros: 3 Esteretipos: 1 (boina, bigote)</p> <p>Otros: físico</p> <p>Resumen: muchos no contestan o indican no saber cómo son. Sólo un alumno habla</p>	
-----------------------------	---	--	--	--

		simpáticos	de estereotipos. Se centran más en el carácter, tanto para lo positivo como para lo negativo.	
3.¿Contacto con francófonos?	Sí: 6 (contacto puntual) No: 19	Sí: 15 (contacto puntual, viajes o intercambio de algún familiar) No: 10	Sí: 9 (la mayoría no especifica, los que sí hablan de un contacto puntual) No: 16	30/75
4. ¿Qué te gustaría aprender sobre cultura?	No contestan: 10 Sí contestan: 15 Puntualizan: fiestas, costumbres, comidas, educación, visitar y conocer franceses, gastronomía, historia, ropa, casas	No contestan: 3 Sí contestan: 22 Puntualizan: costumbres, gastronomía, deporte, película, ciudades de Francia, todo, monumentos, ciudades menos conocidas, fiestas, canciones, tradiciones, historia, lugares, arte, pintura, rutinas, día a día, institutos, personajes	No contestan: 2 Sí contestan: 23 Puntualizan: gastronomía, educación, moda, historia, costumbres, deporte, curiosidades, arte, tradiciones, paisajes, fiestas, canciones, lugares	60/75 (interés)

3.3.4. 4º ESO

A) Preguntas abiertas

	Al-Ándalus	Murillo	Pablo Picasso	TOTAL
1.Lugares	<p>Sí: 9 No: 5</p> <p><u>Países:</u> Francia: 7 Bélgica: 4 Canadá: 4 Senegal: 3 República Democrática del Congo³³: 2 Gabón: 1 Luxemburgo: 1 Costa de Marfil: 1 República Centroafricana: 1 Camboya: 1</p> <p><u>Ciudades:</u> París: 9 Bruselas: 3 Mónaco: 2 Lyon: 2 Marsella: 1 Quebec: 1</p>	<p>Sí: 12 No: 2</p> <p><u>Países:</u> Francia: 13 Canadá: 9 Bélgica: 6 Costa de Marfil: 1 Marruecos: 1 Luxemburgo: 1</p> <p><u>Ciudades:</u> París: 10 Quebec: 3 Bruselas: 2 Lyon: 2 Beaumont: 2 Niza: 1</p>	<p>Sí: 0 No: 14</p> <p><u>Países:</u> Francia: 13 Suiza: 4 Canadá: 2 Bélgica: 2 Marruecos: 1</p> <p><u>Ciudades:</u> París: 9 Lyon: 1</p>	<p>Sí: 21/42</p> <p><u>Países:</u> -Francia: 33/42 -Canadá: 15/42 -Bélgica: 12/42</p> <p><u>Ciudad:</u> París: 28/42</p>

³³ Uno de los alumnos indicó “Congo” y el otro “República Democrática del Congo”.

	Toulouse: 1	Burdeos: 1 Tánger: 1		
2. Instituciones	Sí: 9 No: 5	Sí: 1 No:13	Sí: 6 No: 8	Sí: 16/42
3. Personajes	Sí: 12 No: 2 Personajes más repetidos: futbolistas. Griezmann: 6 Benzema: 5 Mbappé: 4 Pogba: 2 Kanouté: 2 N'Zonzi: 1 Kanté: 1 Ribéry: 1 Zidane: 1 Céline Dion: 1	Sí: 13 No: 1 Personajes más repetidos: futbolistas Griezmann: 6 Pogba: 3 Mbappé: 2 Gameiro: 2 Zidane: 2 T. Henry: 1 Lloris: 1 Ben Yedder: 1 Gnagnon: 1 Napoleón: 2 Marie Curie: 2 María Antonieta: 1 Coco Chanel: 1 Willy William: 1 Jean Reno: 1 Eva Green: 1 Luc Besson: 1	Sí: 2 No: 12 Personajes más repetidos: Astérix y Obélix: 2 Griezman: 1 Napoleón: 1 Louane: 1 Vanessa Paradis: 1	Sí: 27/42 Futbolistas: 43 veces El más repetido: Griezmann: 13/42
4. Comida	Sí: 14 No: 0	Sí: 14 No: 0	Sí: 10 No: 4	Sí: 38/42

	<p>Croissant: 10 Crêpes: 8 Baguette: 2 Vino: 2 La bouillabaisse : 1</p>	<p>Crêpe: 8 Croissant: 7 Queso: 6 Baguette: 2 Pain au chocolat : 1 Couscous : 1 Pastela: 1 Canelés : 1 Vino: 1</p>	<p>Croissant: 8 Macaron: 1 Baguette: 1</p>	<p>Croissant: 25/42 Crêpe: 16/42</p>
5. Fiestas	<p>Sí: 5 No: 9 Fiesta de la música: 1 Carnaval: 1 Navidad: 1 La Francofonía: 1 La noche en blanco de los museos: 1</p>	<p>Sí: 4 No: 10 Día nacional de Francia: 2 Día Inocentes: 2 Navidad: 1</p>	<p>Sí: 5 No: 9 Día nacional de Francia: 2 Francofonía: 2 Navidad: 1</p>	<p>Sí: 14/ 42 Día nacional de Francia: 4/42</p>
6. Deportes	<p>Sí: 7 No: 7 Fútbol: 13 Tenis: 2 Ciclismo/Tour: 2 Baloncesto: 2 Golf: 1 Balonmano: 1 Rugby: 1</p>	<p>Sí:9 No: 5 Fútbol: 13 Baloncesto: 5 Rugby: 3 Ciclismo: 2 Tenis: 1 Polo: 1</p>	<p>Sí: 0 No:14 Fútbol: 2</p>	<p>16/42 Fútbol: 28/42</p>

7.Libro/ película	Sí: 13 No: 1 <i>Los chicos del coro</i> : 10 <i>Viaje al centro de la Tierra</i> : 2 <i>¡Socorro!</i> (libro): 2	Sí: 11 No: 3 <i>Los chicos del coro</i> : 3 <i>Intocable</i> : 3 <i>Dios mío, ¿qué te hemos hecho?</i> : 2 <i>Amélie</i> : 1 <i>Kirikou y la hechicera</i> : 1 <i>El Principito</i> : 1 <i>La familia Bélier</i> : 1 <i>El pequeño Nicolás</i> : 1	Sí: 10 No: 4 <i>La famille Bélier</i> : 2 <i>Un monstro en París</i> : 1 <i>Astérix et Obélix</i> : 1 <i>La guerra de los botones</i> : 1 <i>Los chicos del coro</i> : 1 <i>Perros y gatos</i> (libro): 1 <i>El pequeño Nicolás</i> : 1 <i>La llave de Sarah</i> : 1	34/42 <i>Los chicos del coro</i> : 14/42
----------------------	--	---	---	---

B) Preguntas cerradas

	Al-Ándalus	Murillo	Pablo Picasso	Total
1.Horario	Aciertos: 10 Errores: 4	Aciertos: 14 Errores: 0	Aciertos: 13 Errores: 1	37/42
2.Bandera Francia	Aciertos: 14 Errores: 0	Aciertos: 14 Errores: 0	Aciertos: 14 Errores: 0	42/42
3. Saludos	Aciertos: 5 Errores: 9	Aciertos: 5 Errores: 9	Aciertos: 4 Errores: 10	14/42
4.Tradición día Inocentes.	Aciertos: 3 Errores: 11	Aciertos: 2 Errores: 12	Aciertos: 7 Errores: 7	12/42

B N° 5 Y 6) Intercultural

	Al-Ándalus	Murillo	Pablo Picasso	Total
Consciencia intercultural (n°5)	Sí: 14 No: 0	Sí: 14 No: 0	Sí: 13 No: 1	41/42
Respeto (n°6)	Sí: 14 No: 0	Sí: 14 No: 0	Sí: 13 No: 1 (peores)	41/42

C) Más información (respuesta libre)

	Al-Ándalus	Murillo	Pablo Picasso	Total
1.¿Qué más sabes sobre cultura?	Sí: 3 No: 11 Lo que saben: ciudades, himno, monumentos, tradiciones, en algunos países donde se habla francés también tienen otra lengua oficial	Sí: 12 No: 2 Notas sobre lo que saben: se van a dormir más temprano, desayunan bastante, toman queso de postre, las costumbres de los mercados de Marruecos, monumentos, edificios, estatuas, historia,	Sí: 1 No: 13 Notas sobre lo que saben: “que se usa mantequilla para la carne además del aceite”	16/42

		arquitectura, urbanismo, precursores de moda, diferente nivel económico según el país francófono, diversidad según el lugar francófono, vida escolar		
2. ¿Esteretipos?	Sí contestan: 13 No contestan: 1 Positivos: 5 puntuales, simpáticos, alegres, educados, sofisticados Negativos: 3 cerrados respecto a las amistades, un poco tacaños, poco bromistas, superficiales Igual que nosotros: 4	Sí contestan: 14 No contestan: 0 Positivos: 5 educados, simpáticos, amables, bromistas, refinados Negativos: 3 aire de superioridad, sosos, egocéntricos, serios Igual que nosotros: 4	Sí contestan: 10 No contestan: 4 Positivos: 1 buenas personas Negativos: 1 ariscos Igual que nosotros: 2	

	<p>Estereotipos: 1 (bigote, baguette)</p> <p>Otros: físico, hablan rápido</p> <p>Resumen: predomina la visión positiva y de igualdad</p>	<p>Estereotipos: 3 (bigote, poca higiene, descalzos, boina, piel pálida, comiendo pan todo el tiempo)</p> <p>Otros: físico, finos en el lenguaje</p> <p>Resumen: predomina la visión positiva y de igualdad</p>	<p>Estereotipos: 3 (boina, bigote, pan, nariz grande)</p> <p>Otros: 5 (físico), 2 (con dinero)</p> <p>Resumen: predomina una descripción del físico, pero no coinciden las descripciones. Unos indican que son pálidos y con ojos claros, otros moreno, otros pelirrojos con pecas y altos.</p>	
3.¿Contacto con francófonos?	Sí: 8 intercambio de cartas en el instituto, familiar de Francia	Sí: 14 intercambios, viajes	Sí: 6 viaje puntual sobre todo, también algún familiar o en centros turísticos	28/42

	No:6	No: 0	No: 8	
4. ¿Qué te gustaría aprender sobre cultura?	<p>No contestan: 4 Sí contestan: 10</p> <p>Puntualizan: la vida de los franceses, tipos de comida, cultura y tradiciones, cosas nuevas e interesantes, celebridades, habla, lenguaje, visitar, datos curiosos, cosas típicas, fútbol, todo lo que se pueda</p>	<p>No contestan: 2 Sí contestan: 12</p> <p>Puntualizan: costumbres, muchas cosas, ciudades nuevas, rutinas, palabras, fiestas, personajes famosos, vida diaria, cultura francesa en un intercambio a Francia, gramática, más ciudades diferentes a la capital, historia, arte,, música y cine moderno y antiguo, acento, pronunciación, hábitos, gastronomía.</p>	<p>No contestan: 4 Sí contestan: 10</p> <p>Puntualizan: historia y monumentos, costumbres, Francia, cosas típicas, películas y series.</p>	32/42 (interés)

3.3.5. Resumen de los resultados

Porcentaje de alumnado que contesta correctamente a las preguntas abiertas sobre cultura.

A. (%)	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
1.Lugares	25%	24%	17%	50%
2. Instituciones	12%	35%	11%	38%
3. Personajes	37%	41%	55%	64%
4. Comida	56%	64%	88%	91%
5. Fiestas	28%	31%	45%	33%
6. Deportes	32%	17%	33%	38%
7.Libro/ película	36%	57%	68%	81%

Datos concretos de las respuestas más repetidas en cada caso del total de cuestionarios.

A. (datos concretos ³⁴)	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
1.Lugares	Francia 71% Bélgica 21% París 64%	Francia 68% Bélgica 31% París 60%	Francia 85% Bélgica 44% Canadá 29% París 56%	Francia 79% Canadá: 36 % Bélgica 29% París 67%
2. Instituciones	-	-	-	-
3. Personajes	Futbolistas (sobre todo Griezmann 21%) Astérix y Obélix 19%	Futbolistas (sobre todo Griezmann 29% y Pogba 24%)	Futbolistas (sobre todo Griezmann 43% y Pogba: 17%)	Futbolistas (sobre todo Griezmann: 31%)
4. Comida	Croissant 29% Crêpe: 21%	Croissant 37% Baguette: 19% Crêpe: 16%	Crêpe: 51% Croissant: 35%	Croissant: 60% Crêpe: 38%
5. Fiestas	Fiesta nacional de Francia 5% Día de los Inocentes 5%	Día de la Francofonía 15%	Fiesta Nacional de Francia 17% Día de los Inocentes 12%	Día nacional de Francia 10%
6. Deportes	Fútbol 47%	Fútbol 36% Ciclismo 20%	Fútbol 55%	Fútbol 67%
7.Libro/ película	<i>Astérix y Obélix</i> 16% <i>El Principito</i> 9%	<i>Manual de un tacaño</i> 12% <i>Los chicos del coro</i> 11%	<i>El Principito</i> 21%	<i>Los chicos del coro</i> 29%

³⁴ Tenemos en cuenta todas las respuestas de los alumnos, aunque se les pidieran, por ejemplo, dos países y sólo contestaran uno, para ver cuáles son los más frecuentes de manera global.

**Porcentaje de alumnado que contesta correctamente a las preguntas culturales
cerradas de respuesta múltiple.**

B. (%)	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
1.Horario	63%	68%	67%	88%
2.Bandera Francia	88%	99%	97%	100%
3.Saludos	15%	28%	44%	33%
4.Tradición Día Inocentes.	9%	19%	41%	29%

**Porcentaje de alumnado que contesta correctamente a las preguntas sobre el ámbito
intercultural.**

C. Intercultural	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Consciencia intercultural (nº5)	93%	99%	100%	98%
Respeto (nº6)	92%	91%	97%	98%

Más información sobre el alumnado.

D. Más información	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
1.¿Qué más sabes sobre cultura?	17%	20%	28%	38%
2.¿Estereotipos?	* Visión positiva de los franceses por lo general. Algunos estereotipos.	*Visión positiva de los franceses por lo general. Algunos estereotipos	*Visión muy diferente según los centros, en uno predomina la idea de que son iguales que nosotros, en otro hay en general una positiva de los franceses, en otro la visión positiva/negativa está compartida. Algunos estereotipos	*Predomina la visión positiva y de igualdad. Algunos estereotipos.
3.¿Contacto con francófonos?	41%	33%	40% (muchos sin especificar)	67%
4.¿Qué te gustaría aprender sobre cultura? ³⁵ (interés)	72%	56%	80%	76%

³⁵ Los porcentajes en esta respuesta indican el porcentaje de alumnos que contesta a esta pregunta y que manifiesta su interés por aprender sobre determinados temas.

Veamos de forma global el nivel de conocimiento del mundo, sociocultural y consciencia intercultural por curso. Recordemos que las preguntas sobre conocimiento del mundo corresponden a las A. 1, 2, 3, 5, 7 y B.2, mientras que las de tratan la competencia sociocultural están recogidas en los apartados A. 4, 6 y B.1, 3, 4.

Porcentaje de alumnado que contesta correctamente a las preguntas de conocimiento del mundo, conocimiento sociocultural y consciencia intercultural por curso.

	1°	2°	3°	4°
CM	38%	48%	49%	61%
CS	35%	39%	55%	56%
CI	93%	95%	99%	98%

Leyenda

	81-100%
	61-80%
	41-60%
	0-40%

3.4. Conclusiones.

- En cuanto al conocimiento del mundo, el alumnado manifiesta un aumento gradual de conocimiento a lo largo de los cursos. Se pasa de un nivel bajo (38% en 1º de ESO) a medio (61% en 4º de ESO), lo que estimamos un porcentaje muy bajo de aciertos, teniendo en cuenta que el contenido sobre el mismo era muy general y la mayoría de preguntas eran de respuesta abierta, por lo que había múltiples opciones que podían ser válidas. Destaca la evolución en cuanto los lugares, personajes, y películas, ya que en el apartado de instituciones, fiestas y bandera el aumento no es significativo (en el caso de la bandera, el porcentaje de respuesta correcta es siempre elevado). Sin embargo, analizando los datos concretos, observamos que estos se repiten a lo largo de los cursos, es decir, que si bien es cierto que hay más alumnos que son capaces de nombrar lugares, personajes, etc., estos siempre son los mismos.

- En el apartado de lugares, sobresale Francia como el país más conocido, seguido muy atrás de Bélgica y Canadá. Como ciudad, destaca indiscutiblemente París. Todo esto coincide con lo estudiado en los manuales, donde aparece de manera reiterada Francia y París y hay poca presencia de otros lugares. En algunas ocasiones, el alumnado nombra África cuando se le pregunta por ciudad o país francófono, pero no concretan país, ni ciudad, por lo que vemos necesario incentivar el estudio de lugares francófonos que no sean necesariamente europeos. Cuando el grupo del IES Al-Ándalus de 4º de ESO estaba en 2º de ESO, trabajamos las banderas de diferentes países francófonos. Cuando les preguntamos acerca de los países, más de dos años después, vemos que son capaces de citar mucha más diversidad de países que en el resto de institutos. Aparecen países que no han sido nombrado por los alumnos de otros IES, como Senegal, República Democrática del Congo, Gabón, República Centroafricana o Camboya. En El IES Murillo, se repiten especialmente lugares a donde tienen lugar intercambios (Francia y Bélgica).
- En cuanto a la institución de la Francofonía, el porcentaje de alumnos que la conoce es muy escaso. Entre los institutos destaca el IES Al-

Ándalus, donde se realizaron exposiciones al respecto en los cursos 2016-2017 y 2017-2018, por lo que en el curso en el que tiene lugar la encuesta (2018-2019), entendemos que los cursos de 2º a 4º de ESO deben tener una idea sobre el tema y se ve que destacan frente a los demás institutos, a pesar de que en general el porcentaje de respuesta correcta sea bajo (entre el 12% y el 38%). Hemos de tener en cuenta que esta pregunta, a pesar de ser abierta, era más parcial que las demás, pero creemos que es importante que, desde el inicio del aprendizaje del idioma, el alumnado sea consciente de la diversidad de lugares en los que se habla francés en el mundo y sus distintas culturas. Esto le ayudará a comprender no sólo la importancia de la lengua-cultura que aprende, sino que pretendemos que les haga interesarse por esta diversidad y fomentar su consciencia intercultural.

- Los personajes más repetidos en todos los cursos son futbolistas. Los conocen por ver los partidos de fútbol en la televisión, no porque lo aprendan en clase, y se ve que pocos son capaces de nombrar otro tipo de personajes célebres. Entre los futbolistas destaca Griezmann. Pensamos que sería interesante abrir el campo de personajes a conocer y aprovechar aquellos ámbitos que les interesen, al igual que el fútbol, para que descubran más personajes francófonos, haciéndoles descubrir películas, curiosidades de personajes históricos, retándolos a través de juegos, etc. También se podría aprovechar el interés por estos personajes para que se interesen sobre su país/región/ciudad de origen, cultura y ligarlo al aprendizaje de cuestiones lingüísticas, como por ejemplo la descripción física, el deporte, la familia, etc.
- Las fiestas que más se repiten son el día de los Inocentes (que aparece en el cuestionario), la Francofonía (que también aparece) y el día Nacional de Francia (que sólo algunos indican que es el 14 de julio, y que algunos nombran como “la caída de la Bastilla”(sic) o “el día de la Revolución”). No hay mucho trabajo sobre las fiestas en los manuales y este es un tema que interesa al alumnado y con el que además se pueden relacionar diferentes temas culturales (costumbres, ropa tradicional, comida típica,

lugares, etc.) y lingüísticos (todo el vocabulario asociado, preposiciones de lugar, tiempos verbales, etc.)

- Encontramos más variedad en el apartado de películas que en libros. El libro más nombrado es *El Principito*, y la película más frecuente es *Los chicos del coro*. También aparece *Astérix y Obélix*, originariamente cómics de los que se han hecho películas. Las películas suelen motivar mucho al alumnado, por lo que se puede aprovechar para el estudio concreto de contenido lingüístico y cultural, y también es interesante introducir en los niveles iniciales los cómics, ya que gracias a sus diálogos breves y al apoyo de las imágenes, se facilita la comprensión.
- En la pregunta cerrada sobre los colores de la bandera de Francia, el porcentaje de aciertos es muy alto (88-100%). La bandera de este país aparece frecuentemente, muchos alumnos suelen dibujarla en sus cuadernos de francés, aparece en las competiciones de deporte, etc. Hemos de tener en cuenta que esta pregunta hace subir el porcentaje de conocimiento del mundo, que hemos visto sin embargo que en todos los grupos es medio-bajo, pero también es cierto que compensa, en cierta medida, la pregunta tan específica sobre la institución de la Francofonía.

- En lo sociocultural, la diferencia de un curso a otro es muy leve, no hay grandes diferencias con respecto a lo que sabían en cursos anteriores. Se pasa también de un nivel bajo en los primeros cursos, a un nivel medio en los siguientes. En los manuales analizados, vimos cómo el conocimiento sociocultural se trataba menos que el conocimiento del mundo. En los cuestionarios analizados, el nivel de conocimiento del mundo es ligeramente superior al sociocultural en todos los cursos salvo en 3º, donde ocurre lo contrario. En el tema de las comidas, el porcentaje de aciertos es elevado y va aumentando gradualmente a lo largo de los cursos (aunque debemos tener en cuenta que sólo se pedía el nombre de una comida típica) y las que más aparecen son el croissant y los crêpes en todas las etapas, por lo que a pesar de que el porcentaje aumenta, los productos más repetidos siempre son los mismos. Estos productos suelen aparecer además en los manuales y también se pueden encontrar y consumir en España y se conoce su procedencia francesa por lo general - sobre todo, porque mantiene el nombre en lengua original -, por lo que no hay una verdadera evolución en el aprendizaje. En cuanto al deporte, hay pocos aciertos al respecto y no hay realmente evolución a lo largo de los cursos. Pedíamos al

menos que nombraran dos deportes, porque intuíamos que, sin duda, nombrarían el fútbol. Así ha sido. El deporte más repetido es el fútbol, deporte que les resulta cercano y conocen la inclusión de futbolistas francófonos en ligas españolas y también jugadores de la selección francesa gracias a los Mundiales. El segundo deporte nombrado varía, desde algunos más habituales como el baloncesto, hasta otros menos practicados y no originariamente francófonos como el críquet - de origen anglosajón. Hemos tenido en cuenta todos los deportes que han incluido, ya que todos ellos se juegan en Francia, sin embargo los más típicos son el rugby, la petanca, el tenis o el ciclismo, junto con el fútbol. De ellos, los más nombrados tras el fútbol han sido el ciclismo y el tenis, aunque en un porcentaje muy bajo. El rugby ha sido nombrado por algunos alumnos y la petanca por casi ninguno. Hay que añadir que apenas hay trabajo sobre el deporte en los manuales analizados. Por otra parte, apreciamos que el tema del horario aparece repetidas veces en los manuales, algo que se ve reflejado en que en 4º finalmente alcancen un 88% de aciertos. No es así con los saludos y tradiciones como con el día de los Inocentes, en los que vemos un índice de aciertos muy bajo. Los saludos aparecen en los manuales tan sólo de forma lingüística, pero no aparece casi nunca el conocimiento sociocultural al respecto. Además, no podemos establecer una relación directa entre aquellos alumnos que aciertan la respuesta sobre los saludos y aquellos que indican que han tenido algún contacto con francófonos. En numerosas ocasiones no especifican qué tipo de contacto es, otras veces indican que han conocido a algún francófono y la respuesta sobre saludos no era correcta – quizás porque en la zona de Francia en la que estuvieron se saludaba con dos besos y no saben que en otras zonas se saluda con tres, quizás porque conocieron a un francófono no francés y lo saludaron de distinta forma, etc. En cuanto a las tradiciones, el alumnado de todos los cursos manifiesta su deseo de conocer tradiciones de países francófonos, aunque estos no aparezcan o lo hagan de manera anecdótica en los manuales.

- En lo intercultural, se mantiene una tendencia positiva de igualdad y respeto al otro. Habría que constatar si en la práctica es también así, ya que la pregunta realizada en el cuestionario es más teórica que práctica, aunque consideramos de manera positiva esta visión generalizada de igualdad y respeto al otro.

- Cuando se pregunta al alumnado qué más conocen sobre la cultura, el porcentaje de respuesta es mínimo, sólo es superior en 4º de ESO y en el IES Murillo,

donde muchos alumnos han participado en intercambios y han viajado a países francófonos.

- El alumnado encuestado no presenta demasiados estereotipos sobre los franceses, aunque estos se repiten a lo largo de los cursos. Por lo general tienen una visión positiva. Nos llama la atención que en el IES Al-Ándalus hay una mayoría de alumnos que indican que son iguales que nosotros. Este grupo estuvo carteándose con alumnos franceses. Creemos que es fundamental que los alumnos estén en contacto con alumnado francófono para evitar los estereotipos y trabajar en un clima de respeto e igualdad.
- Se aprecia un aumento en el contacto con francófonos, especialmente en 4º y sobre todo en el IES Murillo por los intercambios que realiza y también en el IES Al-Ándalus, por el intercambio que se realizó con cartas. Este contacto despierta el interés del alumnado y enriquece además sus conocimientos culturales.
- Hay un alto nivel de interés por el aprendizaje de la cultura. Parece que el alumnado se interesa y pide descubrir el día a día, la historia, la música... A menudo comentan que quieren aprenderlo “todo”, “cosas sorprendentes” y algunos apuntan que no sólo de Francia, sino de otros países donde se habla francés. Algunos añaden además que quieren descubrir otras ciudades, aparte de la capital francesa.

Tras este estudio, estimamos que el aprendizaje cultural y sociocultural del alumnado es medio-bajo, pero que el interés por el mismo es elevado. Estamos convencidos de que la competencia cultural es necesaria y que debe integrarse en el aula. Es demandada por el alumnado e imprescindible en un mundo cada vez más conectado. Entender al otro es básico para una buena convivencia. Nos invitan a ello además el MCERL y la LOMCE³⁶. Recordamos, como ya vimos en el apartado de la “Fundamentación teórica”, que en el capítulo 5 del *Marco Común Europeo de Referencia*

³⁶ La LOMCE fue la ley educativa vigente durante el periodo de experimentación de nuestra tesis. En la actual ley educativa, la LOMLOE, se proponen ocho competencias clave, entre las que también se encuentra la Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales.

para las Lenguas, “Las competencias del usuario o alumno” se distinguen las competencias generales y las competencias comunicativas de la lengua, y que entre las competencias generales se encuentra, en primer lugar, el conocimiento declarativo (“saber”), donde se sitúan el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural. Por otra parte, la ley educativa LOMCE incluye entre sus competencias clave “la competencia en conciencia y expresiones culturales”. El aprendizaje de la cultura es una necesidad real hoy en día, y si está además apoyado por la ley educativa, el MCERL y es demandado por el alumnado, ¿qué freno para llevarlo a cabo? Consideramos que la poca atención al respecto y la falta de materiales que integren la competencia lingüística y cultural, la prioridad de la lengua frente a la cultura, además de la falta de inclusión explícita y completa en el desarrollo del currículo, ha mermado la integración de la cultura en el aula, más allá de ser tratada como algo puntual o anecdótico. Ya hemos subrayado en numerosas ocasiones la importancia que supone la competencia cultural dentro de la competencia comunicativa, y estamos convencidos de que es el momento de planificar adecuadamente una propuesta de desarrollo de la competencia cultural para llevarla al aula y hacer que nuestros alumnos sean competentes no sólo lingüísticamente sino también culturalmente.

BLOQUE II: PROYECTO DE INTEGRACIÓN DE LA CULTURA EN EL AULA DE FLE

1. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

En el presente proyecto planteamos los contenidos de la enseñanza de la cultura en los niveles iniciales (A1 y A2) relacionados con las competencias y los contenidos lingüísticos de la misma etapa. Proponemos, por otra parte, una secuenciación de los contenidos lingüísticos y culturales en diferentes unidades didácticas - para que sean trabajados de forma conjunta - y las llevamos parcialmente a la práctica. Añadimos además una rúbrica para la evaluación cultural en estos niveles. A continuación, presentamos los objetivos, metodología, fases y etapas en el desarrollo de este proyecto de investigación-acción.

1.1. Objetivos

Los objetivos que perseguimos en este proyecto son diversos:

- Reivindicar la importancia y la necesidad de la enseñanza-aprendizaje de la competencia cultural desde el inicio del aprendizaje del FLE.
- Facilitar la enseñanza-aprendizaje de las competencias lingüísticas y culturales de manera conjunta, a través de un referencial que proponga relaciones entre ambas y que pueda servir de orientación y guía al profesorado que quiera trabajar la competencia comunicativa de manera integral.
- Proponer contenidos culturales concretos para los niveles A1 y A2. Para la selección de contenidos, nos centraremos principalmente en el público adolescente de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.
- Elaborar una propuesta didáctica que secuencie las competencias y los contenidos lingüísticos y culturales, trabajados en simbiosis, para estos niveles.

- Proponer una rúbrica de evaluación de las competencias culturales de los niveles A1-A2.
- Crear una metodología para el aprendizaje de la lengua y la cultura de manera intrínseca, partiendo de la competencia cultural como medio para la adquisición de la competencia lingüística, en la Enseñanza Secundaria, Bachillerato y en el ámbito universitario.
- Elaborar materiales para el desarrollo de la propuesta.
- Comprobar la eficacia de la misma y llegar a conclusiones que ayuden a los profesores en su práctica docente.

1.2. Metodología y fases

Tal y como indicamos en la introducción de nuestra tesis, nuestro proyecto es una investigación-acción. Hemos seguido el proceso de investigación-acción de Kemmis (1984), que se apoya en el modelo de Lewin y elabora un modelo para aplicarlo a la enseñanza que consta de 4 fases interrelacionadas que forman una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción. Estas cuatro fases son la planificación, la acción, la observación y la reflexión.

En el presente Bloque II de nuestra tesis, en primer lugar, planificamos nuestro trabajo según los diferentes objetivos que queremos alcanzar (elaboración de un referencial lingüístico-cultural, propuesta de contenidos específicos para los niveles A1 y A2, propuesta didáctica de secuenciación y relación de los contenidos lingüísticos y culturales, propuesta de una rúbrica de evaluación, puesta en práctica parcial de la propuesta).

Pasamos a la acción en diferentes momentos (experimentación de diferentes aspectos de la propuesta didáctica con alumnado de varios centros de la provincia de Sevilla y de diferentes etapas educativas: Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Universidad). En un primer tiempo, describimos el contexto de actuación y posteriormente presentamos las actividades prácticas. En la ESO y Bachillerato se proponen las siguientes:

- 5.2.2.1. La Semana de la Francofonía en la E.S.O. y 1º de Bachillerato. Propuesta en el Departamento. Niveles A1 y A2.

- 5.2.2.2. El día de las Lenguas en la E.S.O. Propuesta en el Área Lingüística. Niveles A1 y A2.

- 5.2.2.3. ABP en la E.S.O.: historia del siglo XX. Propuesta en el centro. Nivel A2.

- 5.2.2.4. Arte y Francofonía en 1º de Bachillerato. Propuesta en el grupo clase. Nivel A1 - A2.

- 5.2.2.5. Las fiestas francófonas en 1º Bachillerato. Propuesta en dos grupos clase. Nivel A1-A2.

Tras las actividades llevadas a cabo con alumnado de la ESO y Bachillerato, pasamos a exponer las actividades prácticas en el ámbito universitario (5.3.2.1. Publicidad vs vida.).

Observamos los resultados obtenidos en los diferentes ejes de investigación y procedemos a la reflexión en diferentes tiempos y diferentes ámbitos. Cada reflexión sobre cada objetivo concreto ayuda a la puesta en marcha del siguiente, a detectar las carencias y las necesidades en el ámbito que nos ocupa y también los éxitos y los avances a los que llegamos.

De esta forma se han ido articulando los engranajes que han conducido a la creación de este segundo bloque de nuestra tesis sobre la enseñanza y aprendizaje de la competencia cultural en FLE, centrada en el nivel inicial (A1-A2).

1.3. Etapas en el desarrollo del proyecto

El presente trabajo consta de varias etapas, que se han ido relacionando inevitablemente entre ellas para dar como resultado el proyecto que presentamos. Dichas etapas son las siguientes:

- a) La primera, la creación de un referencial lingüístico-cultural, que relacione los contenidos lingüísticos de los niveles A1 y A2 con los culturales, proponiendo de manera visual y rápida qué contenidos culturales se pueden trabajar con qué

contenidos lingüísticos. Además de ello, se ofrece un listado de contenidos culturales específico para ambos niveles. Esto no significa que no se puedan trabajar otros contenidos culturales más allá de los propuestos, pero se concretan los que se estiman más afines y que están en relación más directa con los contenidos lingüísticos propuestos en cada nivel. El contenido cultural se encuentra dividido en dos bloques: el conocimiento del mundo, en el que se proponen cinco ámbitos de conocimiento y el conocimiento sociocultural, en el que se proponen siete.

En cuanto a la lengua, se propone la división en cuatro bloques: competencias, sociolingüística, gramática y vocabulario. A pesar de que la sociolingüística comparta aspectos de gran importancia con la cultura y se sitúe a medio camino entre ésta y la lengua, hemos decidido considerarla como parte del ámbito lingüístico. En nuestra decisión hemos tenido en cuenta que el MCERL ya recoge los contenidos y los niveles de adecuación sociolingüística, por lo que hemos resuelto no proponer contenidos específicos concretos en nuestro referencial ni en la evaluación sobre la sociolingüística. Sí aparecerá en el apartado de relaciones entre lengua y cultura del referencial - como parte de los contenidos lingüísticos - y también hemos propuesto aspectos sociolingüísticos concretos en la propuesta didáctica, relacionados tanto con los contenidos culturales como con los lingüísticos. Hemos de señalar que, pese a que el MCERL presente una tabla con los niveles de adecuación sociolingüística (de A1 a C2), no estamos de acuerdo en la totalidad de la misma, tal y como manifestamos y explicamos de forma precisa en el apartado 1.1.2. del capítulo 1 del bloque I.

- b) La segunda etapa consta de la elaboración de una propuesta didáctica concreta para el nivel A1 y otra para el nivel A2. En ella se presenta una secuenciación a modo de unidades didácticas de las competencias lingüísticas y culturales junto a los contenidos de cada ámbito. De esta forma, se pretende mostrar una metodología de trabajo conjunto para la lengua y la cultura, de forma que se pueda llevar a la práctica, de manera parcial o total, según las necesidades del docente y de su alumnado.
- c) La tercera etapa consiste en la propuesta de una rúbrica de evaluación para los niveles A1 y A2. Esta necesidad surge como consecuencia lógica a la introducción

de contenidos culturales en la enseñanza-aprendizaje de la lengua y deberá ser flexible en su aplicación.

- d) En la cuarta etapa de nuestro proyecto se lleva a la práctica de manera parcial la propuesta didáctica presentada, en centros distintos y a lo largo de varios cursos académicos. De esta manera, pretendemos valorar la eficacia de nuestra propuesta, constatar la unión entre lengua y cultura, mostrar si es posible trabajarlas de forma conjunta desde el nivel inicial y extraer resultados y reflexiones que ayuden al profesorado de FLE en su práctica docente.

2. REFERENCIAL LINGÜÍSTICO-CULTURAL.

En el bloque I de nuestra tesis hemos mostrado la importancia del aprendizaje de la competencia cultural y la falta actual de manuales que traten contenidos culturales con la importancia que se merecen, además del escaso nivel de competencia cultural del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. La necesidad de desarrollar la competencia cultural junto con la lingüística para alcanzar una completa competencia comunicativa es evidente. Pero, ¿cómo integrar esto en el aula? ¿Qué contenidos proponer según cada nivel? Entendemos que esta cuestión no es fácil: por un lado, la cultura es una realidad viva, y ciertos aspectos de ella están sometidos a una evolución y cambios frecuentes (la moda, la música, ciertas costumbres, etc.) y por otra parte, las necesidades del alumnado son diferentes. En este capítulo desarrollamos una propuesta de contenidos culturales asociados a contenidos lingüísticos, con el objetivo de que ayuden y orienten al profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua-cultura francófona en los niveles A1 y A2.

2.1. Criterios para la elaboración del referencial

2.1.1. Criterios generales

En la elaboración de este referencial lingüístico-cultural, así como en la posterior propuesta didáctica que hacemos, hemos tenido en cuenta todas las conclusiones a las que hemos llegado tras la investigación de las competencias culturales (conocimiento del mundo, socioculturales, interculturales) y sociolingüísticas tanto a nivel teórico como práctico (análisis de manuales, análisis de los cuestionarios, puestas en práctica, observaciones y datos recopilados en las clases). Nuestro objetivo fundamental es la unión entre lengua y cultura, es decir, proponer una serie de relaciones entre ellas adecuadas a cada nivel, para trabajarlas de forma conjunta, apoyándose una en otra. Ya Aquilino Sánchez (2009) proponía la necesidad de realizar un “catálogo ordenado de elementos culturales relevantes susceptibles de ser presentados junto con las formas lingüísticas que le sean más propias”. (2009, p. 309) A través de nuestro referencial planteamos múltiples

relaciones entre elementos culturales y lingüísticos, proponemos además un listado de contenidos culturales específico para el nivel A1 y otro para el nivel A2, y posteriormente en el capítulo 3 desarrollamos una propuesta didáctica para cada uno de estos niveles que recoja, en diferentes unidades didácticas, los contenidos lingüísticos junto con contenidos culturales concretos con los que sería útil trabajarlos para el aprendizaje.

2.1.2. Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL.

Para elaborar el referencial, decidimos contar también con el *Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL*³⁷ (2015). En él aparece un inventario reducido de los contenidos por nivel, creado a partir del análisis de los referenciales de Beacco (2004, 2006, 2007, 2008, 2011) y del referencial de la Alianza Francesa (2008). En el anexo D, presentan un referencial de contenidos clave por nivel (del A1 al C1) y dividido en funciones, discursos, sociocultural, gramática y temas de vocabulario. Comprobamos que el apartado denominado “sociocultural” no presenta contenidos culturales, sino contenidos sociolingüísticos, al igual que el Referencial de la Alianza Francesa (2008). El humor y las expresiones idiomáticas aparecen como algo reservado al nivel C1. La única referencia a la cultura aparece dentro de un apartado denominado “Temas de vocabulario”: *Coutumes, traditions culturelles* y *Les sujets culturels: cinéma, littérature, peinture, musique, spectacles*. El primero podemos relacionarlo con la competencia sociocultural y el segundo con la competencia de conocimiento del mundo. En ese referencial, se propone que el alumno debe conocer “las costumbres y tradiciones culturales” desde el nivel A2 al B2; y “los temas culturales: cine, literatura, música, espectáculos” desde el nivel B1 al C1. No hay cabida para la cultura, según dicho referencial, en el nivel A1.

Nos detenemos en los ejemplos que aporta en cuanto a *Coutumes, traditions culturelles*:

³⁷ Este material es el fruto de una colaboración entre expertos de cuatro organizaciones (Eaquals, CIEP, Eurocentres, ACPLS/CASLT). Los objetivos que se propone son hacer que el MCERL sea más concreto, aportar el apoyo y los consejos a los enseñantes y a los que conciben los programas y además hacer que el proceso de enseñanza o de planificación sea más transparente. Está disponible para su consulta o descarga gratuita en la página France Éducation International, operador público de cooperación en educación y formación del ministerio francés de Educación Nacional- a través del siguiente enlace: <https://www.france-education-international.fr/>

- La St-Valentin est le 14 février.
- Le 14 juillet en France, c’est le jour de la fête nationale !
- Le sirop d’érable est une spécialité canadienne. (2015, p. 73)

Estamos convencidos de que estos temas podrían tratarse desde el nivel A1 sin dificultad. Por una parte, si tratamos las fiestas, aparece la necesidad de expresar la fecha (días y meses), una competencia correspondiente al nivel A1. Por otra parte, el verbo que se repite es el verbo “ser” en presente (*est*) y el presentativo (*c’est*), también de A1. En cuanto al vocabulario, aparecen los países (*France*) y las nacionalidades (*canadienne*), asociados a este nivel inicial, además del tema de la comida (*sirop d’érable*), que se enmarca tanto en el A1 como en el A2. No comprendemos pues por qué estas costumbres y tradiciones culturales se proponen desde el nivel A2 en adelante y no desde el A1. Quizás se deba a que, en el nivel inicial, el ámbito temático se reduce al entorno inmediato del hablante, sin embargo, entendemos que estas cuestiones pueden formar parte de ello y que el nivel de lengua, como hemos visto, no impide que se puedan comenzar a trabajar.

En cuanto al tema de vocabulario denominado “Des sujets culturels: cinéma, littérature, peinture, musique, spectacles”, que está propuesto para los niveles B1 al C1, nos proponen los siguientes ejemplos:

- Avez-vous lu le dernier bouquin de cet écrivain à succès ?
- Pour moi, le film a été un moment de détente.

J’ai apprécié l’ambiance, les paysages, le simple bonheur de vivre des rencontres si différentes tout au long du film.

- Un spectacle de très bonne qualité, plein d’humour et de poésie. J’ai été impressionnée par les artistes. Je ne me suis pas ennuyée une minute. (2015, p. 86)

El tema de vocabulario del ocio (les loisirs) se sitúa en esta obra en los niveles A1-B1. No estamos de acuerdo entonces en que la parte cultural del ocio haya de posponerse a los niveles B1-C1. Evidentemente, un alumno con un nivel lingüístico superior podrá expresarse de manera más fluida y con más detalles, pero desde el A1 se puede tratar el tema cultural, aunque sea de manera sencilla. El alumno puede expresar, por ejemplo, si una película, libro o pintura le gusta o no (verbos *aimer, adorer, détester*: A1), calificarlas con adjetivos propios del nivel (*super, intéressant, lent, beau, long*), presentar a sus

personajes o a sus actores (*Mon personnage préféré est.... C'est un homme grand et gros. Il a les cheveux blonds et les yeux marron. Il est intelligent et sympa.*), indicar la nacionalidad o el país de origen (*C'est un tableau français*) e incluso se pueden trabajar diversos temas de vocabulario, gramática etc. a partir de estos “temas culturales”: las actividades cotidianas a partir de cuadros, algún tiempo verbal o pronombre a partir de una canción (Ej: *On ira* de Zaz para el futuro simple, o *Toi+moi* de Grégoire para los pronombres tónicos).

Por otra parte, hay en el *Inventaire* otros temas presentados en el apartado de vocabulario que son susceptibles de tener un contenido cultural, pero no se tratan como tales. Podemos apreciar esto en el apartado de vocabulario de A1 y A2 denominado “La famille, les relations sociales”, donde se ofrecen los siguientes ejemplos:

- Je sors régulièrement avec mes amies.
- Toute la famille était présente.
- Mes collègues sont sympathiques. (2015, p. 73)

Puesto que se propone este tema de vocabulario, podría tratarse además como contenido cultural, iniciando, por ejemplo, un acercamiento a los tipos de familias en diferentes países francófonos, las relaciones entre amigos, entre colegas de trabajo, como dirigirse a una persona según las normas de cortesía (que también es tema sociolingüístico de A1 y A2), etc. Este no es el único caso. Nos sorprende también que el tema de “La mode” no se trate hasta el B1, cuando la descripción física se trabaja desde A1 y nos parece interesante que se proponga el tema cultural adaptado al nivel de lengua, mostrando por ejemplo la ropa tradicional de diferentes países francófonos o la moda actual en esos países. La historia se propone como tema de vocabulario en los niveles B2 y C1 y como un contenido “menos clave”. ¿No podríamos tratar diferentes aspectos históricos desde el A1? La historia está llena de personas que podrían ser presentadas al alumnado adaptando el nivel de lengua, empleando el presente histórico, datos y fechas que les ayudarían a reforzar su aprendizaje sobre las mismas, así como de países y nacionalidades. Y si avanzamos hasta el nivel A2, podríamos incluso tratar temas históricos en pasado y aprovecharlos para la enseñanza-aprendizaje del imperfecto o el *passé composé*.

Una vez más, constatamos que la cultura no se contempla en el nivel A1, que además es algo reservado más para niveles B y C. Por otra parte, es algo anecdótico dentro de un listado de temas de vocabulario. Esta obra nos resulta interesante en cuanto a los contenidos clave referentes a los contenidos lingüísticos (que hemos completado con aspectos que nos parecían relevantes para los niveles A1 y A2) pero no así en lo cultural. Somos conscientes de que esta obra propone la consideración del entorno cercano en los niveles iniciales y que poco a poco se va abriendo al mundo, es por ello que pospone ciertos temas a niveles superiores. Sin embargo, consideramos que para el alumnado de nivel A1 sería interesante ir descubriendo desde el inicio de su aprendizaje aspectos del mundo de la lengua meta, empleando las herramientas lingüísticas propias de este nivel. También hemos considerado completar ligeramente el apartado de competencias.

2.1.3. Relaciones entre lengua y cultura en el léxico y en la fraseología.

A lo largo de nuestra tesis defendemos la idea de que la enseñanza de la lengua es inseparable de la de la cultura. Es por ello que planteamos en este referencial las relaciones entre ambas para que sean posteriormente trabajadas en el aula. Galisson creía que “para acceder a cualquier cultura, la mejor manera es a través de la lengua, puesto que es al mismo tiempo vehículo, producto y productor de todas las culturas” (1991, p. 118).

El **léxico** posee carga cultural. Denomina realidades que pueden ser propias de una cultura. Si nos referimos a “un nazareno”, nuestro interlocutor lo comprenderá si comparte nuestra cultura, si sabe que nos referimos a un penitente de una cofradía de Semana Santa. Sin embargo, si el que recibe el mensaje no comparte nuestra cultura, no comprenderá a qué nos referimos. Esto lo vemos aún de manera más clara en las expresiones idiomáticas, en las expresiones institucionalizadas o en las expresiones de la sabiduría popular.

- **Las expresiones idiomáticas.** La RAE define “idiomático” como
 - “1. Propio y peculiar de una lengua determinada.
 2. Dicho generalmente de una expresión lingüística: Que posee un significado no deducible del de los elementos que la componen.”

Martinez-Marnet resume la definición de diferentes expertos en la materia, que comienzan por situar las expresiones idiomáticas como unidades fraseológicas:

Corpas (1997), González Rey (2006) et Sevilla-Muñoz (1993-2013) coincident en définissant les unités phraséologiques (UP) comme des phrases, de deux ou plusieurs mots, figées et idiomatiques impliquant, souvent, l'impossibilité d'en changer l'ordre ou l'un des éléments. C'est à dire que ce sont des séquences de mots dont le sens n'est possible qu'en tenant compte du tout. (2016, p. 177)

Por ejemplo, “*il pleut des cordes*” en francés, no significa literalmente que lluevan cuerdas, sino que llueve mucho; “*se réduire*” en francés de Suiza no es reducirse, sino irse a casa a dormir; o “*avoir un deuxième bureau*” en francés del Congo no es tener un segundo despacho, sino tener una amante. Las expresiones idiomáticas pueden además hacer referencia por ejemplo a la literatura: “*revenons à nos moutons*” no quiere decir volvamos a nuestras ovejas sino volver a un tema del que se hablaba. Tiene su origen en la célebre *La farce de Maître Pathelin* del siglo XV. Es interesante tanto conocer la expresión como en qué lugar y contexto se utiliza, así como su origen, si es posible.

- **Las expresiones institucionalizadas o fórmulas rutinarias:** son expresiones que un hablante emplea en ciertas ocasiones para cumplir funciones concretas en situaciones rutinarias. Por ejemplo “*Salut!*” para saludar a un amigo o “*Bonjour*” para saludar tanto a un amigo como a un desconocido o “*Bon voyage!*” cuando alguien se va de viaje. Según Cascón,

La convivencia social ha obligado al establecimiento de unas normas que regulan las relaciones de los hombres. Dichas normas tienen su manifestación lingüística en una serie de fórmulas de las que el hablante puede echar mano en cada situación, aun estando a menudo llenas de insinceridad. (1995, p. 61)

Decir por ejemplo “*Au revoir*” o “*À bientôt!*” no significa necesariamente que vayamos a volver a ver al individuo.

Estas expresiones muestran los valores socioculturales de la comunidad de hablantes que las emplean. De no utilizar expresiones de este tipo en las situaciones que convienen, el hablante podría crear malentendidos o ser considerado como maleducado, por ejemplo no decir “*Excusez-moi*” antes de preguntar algo a un desconocido o si nos hemos chocado accidentalmente con él. Es fundamental no sólo conocer estas expresiones sino saber cómo y cuándo utilizarlas.

- **Las expresiones de la sabiduría popular:** es el caso de los refranes o proverbios. La RAE define los refranes como “Dicho agudo y sentencioso de uso común.” Lázaro Carreter se refiere a ellos como “manifestaciones folclóricas del “lenguaje literal”, incorporadas a la competencia de los hablantes que forman una misma comunidad”. (1981, p. 208) Los refranes poseen una fuerte carga cultural: nos muestran formas de pensamiento de una comunidad, realidades cotidianas, normas y nos aporta una enseñanza. Por ejemplo, “*Quand il pleut à la Saint-Aubin, l’eau est plus chère que le vin*” es un refrán francés. La Saint-Aubin es el 1 de marzo, las precipitaciones en ese periodo son particularmente importantes para los viticultores. Por su parte, “*Si le chameau pouvait voir sa bosse, il tomberait de honte*” es un proverbio libanés que quiere decir que uno nunca ve sus propios defectos.

Como ya vimos en el capítulo de la *Fundamentación teórica* de nuestra tesis, el dominio de expresiones fraseológicas, enmarcadas dentro de la sociolingüística, suele asociarse al nivel C del MCERL. Sin embargo, tal y como ya hemos defendido, estamos convencidos de que el aprendizaje de las mismas puede y debe tener lugar desde el inicio del aprendizaje de la lengua-cultura, es decir, desde el nivel A. Así también lo defiende Martínez-Marnet cuando se refiere a la enseñanza de las *expressions imagées (EI)*:

[...] l’inclusion des EI dans l’enseignement du FLE, et cela dès les niveaux de débutant, s’avère primordiale. Les connaître permettra à l’apprenant de déceler leur pouvoir d’évocation, de se familiariser avec leur étymologie respective, issue de savoirs historico-géographiques, d’automatiser le recours aux EI dans des situations d’interactions authentiques et ainsi de bonifier son expression orales et écrite par la maîtrise d’expressions récurrentes de la langue française. En définitive, il s’agira pour l’apprenant de savoir les employer dans le discours, ce qui implique l’acquisition d’éléments culturels propres à la langue française. (2016, p. 178)

Pese a existir cada vez más propuestas sobre la enseñanza de este tipo de expresiones – Cavalla (2010), González-Rey (2016, 2017), Détry (2008), Pecman (2005), entre otros - su presencia en el aula y en el marco de la didáctica de las lenguas extranjeras sigue siendo escasa. Así lo indica González Rey:

La phraséodidactique, ou didactique de la phraséologie, concerne l’enseignement-apprentissage des expressions figées dans le cadre de l’acquisition des langues vivantes, que ce soient des langues maternelles ou des langues étrangères. Cette discipline se définit

non seulement par son objet d'étude mais aussi par la fonction qu'elle réclame au sein de la didactique des langues étrangères puisque la présence de la phraséologie y est quasiment inexistante. (2010, p. 2)

Además de este tipo de expresiones, hay léxico con carga cultural, por ejemplo **nombres de realidades propias** de un lugar o una comunidad, como recetas (“*Cassoulet*”: guiso típico de la región de Languedoc en Francia, “*Mafé*”: guiso senegalés con cacahuets, “*Simboro*”: - plato de Vanuatu - un rollo de plátano rallado, mandioca, ñame, taro o harina que se envuelve en hojas de plátano y se cubre con leche de coco), bebidas (“*bissap*”: bebida senegalesa hecha de flores de hibisco), objetos (“*râteau*” o “*rozell*”: objeto para extender la masa de las crêpes), lugares (“*RÉSO*”: ciudad subterránea de Montreal), fiestas (La Râra de Léogane en Haití, Naghol, ritual en Vanutu), o seres (“*Gilles*” del carnaval de Binche en Bélgica), entre otras.

Como señala Ducrot (1972),

puesto que la comunicación lingüística tiene a menudo por objeto la realidad extralingüística, a los hablantes debe serles posible designar los objetos que la constituyen: ésta es la función referencial del lenguaje (el o los objetos designados por una expresión forman su referente). (1972, p. 287)

El aprendiente de la lengua debe conocer no sólo la palabra, sino la realidad a la que se refiere, para poder desenvolverse con éxito y ser competente lingüística y culturalmente. La carga cultural del léxico es innegable y no debemos obviarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, **la gramática y el léxico pueden ser trabajados en contexto** a partir de un tema cultural. Esto no es una novedad, más bien al contrario: hay manuales de la década de los 50, como *Cours de Langue et de Civilisation Françaises à l'usage des étrangers* (1955) que ya proponían la enseñanza del francés de esta forma. Si bien hay diversos aspectos de este tipo de manuales que son mejorables, esta forma de abordar la cultura nos parece interesante. El alumno puede aprender la lengua al tiempo que se acerca a la cultura, a través de diferentes textos con carga cultural. La “civilisation” formaba parte de los contenidos formativos antes de que se empezase a considerar la competencia cultural.

Para desarrollar y practicar las competencias lingüísticas (comprensión oral y escrita, expresión e interacción oral, expresión escrita) existen actualmente multitud de propuestas. Lo que nosotros proponemos es que los documentos que se utilicen tengan contenido cultural, objetivos culturales o interculturales, desarrollando así estas competencias además de las lingüísticas. También se podrá enseñar la gramática y el léxico en contexto y utilizar para ello temas culturales. De esta forma el aprendiente alcanzará una competencia comunicativa más completa, conociendo la lengua y la cultura.

2.1.4. Líneas específicas para la elaboración del referencial

En este sentido, proponemos este referencial, para cuya realización seguimos las siguientes directrices:

- Redactamos el referencial y la propuesta en francés, para que puedan ser utilizados por cualquier profesor de FLE, no necesariamente hispanohablante.
- Para cada nivel (A1, A2) establecemos las competencias y contenidos lingüísticos y los ponemos en relación con los diferentes tipos de contenidos culturales (tanto de conocimiento del mundo como socioculturales).
- Una vez establecidas las relaciones entre contenidos culturales y lingüísticos, proponemos un listado de contenidos culturales concreto que pueda ser trabajado en cada nivel. Este es diverso y respeta la división propuesta tras la tabla del referencial. El contenido propuesto combina aquellos temas que aparecen de manera más frecuente en los manuales, los intereses de los alumnos que recogimos en los cuestionarios y otros que nos parecen interesantes y adecuados en estos niveles. Es importante subrayar que este referencial es una propuesta totalmente flexible, que puede adaptarse a las necesidades, intereses y contextos del alumnado con los que se trabaje.
- Se propone trabajar la consciencia intercultural de forma transversal, ya que es necesario el conocimiento del mundo y sociocultural para que el aprendiente desarrolle una consciencia intercultural. Es por ello que no proponemos contenidos específicos al respecto.
- La propuesta de este referencial pretende ayudar al profesorado a establecer vías de trabajo que contribuyan al desarrollo y mejora de las cuatro competencias lingüísticas (CO, EIO, CE, EE) del alumnado y al mismo tiempo de su competencia

cultural, siendo así objetivo final el de mejorar la competencia comunicativa del aprendiente.

- El bloque dedicado a la lengua se encuentra dividido en competencias, contenidos sociolingüísticos, gramaticales y vocabulario. Para esta parte nos hemos guiado, como ya indicamos anteriormente, en el *Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL*. Este documento no tiene valor normativo, al haber sido elaborado con una función orientativa y referencial, por lo que ha sido una guía cuyos contenidos hemos adaptado basándonos también en nuestras investigaciones y nuestra experiencia docente.

- El bloque de contenidos culturales se presenta dividido en conocimiento del mundo y conocimiento sociocultural. Recordemos que el conocimiento del mundo, que consideramos como Cultura con mayúsculas (Miquel y Sans, 1992, 2004), es ese conocimiento que proporciona un bagaje sobre la realidad (geográfica, histórica, científica, artística...) de la lengua de estudio. Para él, proponemos una división en cinco ámbitos de conocimiento: lugares, instituciones y organismos, personas, acontecimientos y creaciones. El conocimiento sociocultural es todo lo relacionado con los conocimientos que hay que manejar para convivir en una sociedad concreta actual (día a día, relaciones interpersonales, modales, lenguaje corporal...). En este punto hemos seguido la división del MCERL en sus siete ámbitos de conocimiento. La división que proponemos queda reflejada de la siguiente forma:

CONNAISSANCE DU MONDE	Lieux	Urbains et ruraux, environnement, géographie, climat, biodiversité, écologie, paysages...
	Institutions et organismes	Francophonie, organismes à niveau mondial (UNESCO, ONU, OMS) et local, ONG, drapeaux, économie, politique ...
	Personnes	Personnalités francophones: fondateurs de la Francophonie, chanteurs, artistes, sportifs, personnages historiques... ; biographie de personnes célèbres, noms de famille, démographie, etc.
	Événements	Histoire, fêtes, célébrations, événements sportifs...
	Créations	Peinture, sculpture, musique, littérature, monuments, inventions ...

CONNAISSANCE SOCIOCULTURELLE	La vie quotidienne	<ul style="list-style-type: none"> – nourriture et boissons, heures des repas, manières à table. – congés légaux. – horaires et habitudes de travail. – activités de loisir (passe-temps, sports, habitudes de lecture, médias).
	Les conditions de vie	<ul style="list-style-type: none"> – niveaux de vie (avec leurs variantes régionales, ethniques et de groupe social). – conditions de logement. – couverture sociale.
	Les relations interpersonnelles	<p>(y compris les relations de pouvoir et la solidarité) en fonction de, par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> – la structure sociale et les relations entre les classes sociales. – les relations entre les sexes (courantes et intimes). – la structure et les relations familiales. – les relations entre générations. – les relations au travail. – les relations avec la police, les organismes officiels, etc. – les relations entre races et communautés. – les relations entre les groupes politiques et religieux.
	Valeurs, croyances et comportements	<p>en relation à des facteurs ou à des paramètres tels que</p> <ul style="list-style-type: none"> – la classe sociale. – les groupes socioprofessionnels (universitaires, cadres, fonctionnaires, artisans et travailleurs manuels). – la fortune (revenus et patrimoine). – les cultures régionales. – la sécurité. – les institutions. – la tradition et le changement. – l’histoire. – les minorités (ethniques ou religieuses). – l’identité nationale. – les pays étrangers, les états, les peuples.

	<ul style="list-style-type: none"> – la politique. – les arts (musique, arts visuels, littérature, théâtre, musique et chanson populaire). – la religion. – l’humour.
Langage du corps	connaissance des conventions qui régissent des comportements qui font partie de la compétence socioculturelle de l’usager/apprenant.
Savoir-vivre	<p>par exemple les conventions relatives à l’hospitalité donnée et reçue :</p> <ul style="list-style-type: none"> – la ponctualité. – les cadeaux. – les vêtements. – les rafraîchissements, les boissons, les repas. – les conventions et les tabous de la conversation et du comportement. – la durée de la visite. – la façon de prendre congé.
Comportements rituels	<p>dans des domaines tels que :</p> <ul style="list-style-type: none"> – la pratique religieuse et les rites. – naissance, mariage, mort. – attitude de l’auditoire et du spectateur au spectacle. – célébrations, festivals, bals et discothèques, etc.

- En cuanto al **saber y consciencia intercultural**, se basará en conocer lo propuesto como conocimiento del mundo y saber sociocultural para contribuir de esta forma a desarrollar una consciencia de diversidad, entendimiento y respeto hacia la cultura extranjera. Nos parece fundamental iniciar el aprendizaje cultural a través de una introducción a la Francofonía. Creemos que es importante que el alumnado sea consciente desde el primer momento de que el francés está presente en todos los continentes, en países diferentes con culturas distintas. A partir de esta óptica, se acercará al alumnado a los diferentes temas propuestos. Esto se llevará a cabo mostrando, por ejemplo, diferentes

lugares del mundo, diferentes instituciones de esos lugares, diferentes personas francófonas... siempre bajo una óptica abierta al mundo y no francocéntrica y parisina. No significa esto que se vaya a limitar el aprendizaje sobre Francia. Somos conscientes de la gran importancia y cultura de la cuna del francés y no podemos obviar que es nuestro país vecino, al que probablemente pueda viajar, o en el que pueda estudiar o vivir nuestro alumnado. Es imprescindible que adquieran las competencias culturales necesarias para desenvolverse con éxito allí. Sin embargo, estamos en un mundo cada vez más conectado, más multicultural, donde las realidades culturales no existen exclusivamente en el país de origen de la persona, sino que esta, al viajar y vivir en un nuevo país, lleva consigo su cultura, costumbres y tradiciones. Es fundamental entonces que tengan un buen conocimiento del mundo y sociocultural que les permita relacionarse con el “otro” de manera exitosa y evitando, en la medida de lo posible, los malentendidos culturales. Estar abiertos a la diferencia y la heterogeneidad hará a nuestros alumnos más sensibles a la diversidad cultural y más competentes, no sólo desde el punto de vista lingüístico, sino también cultural.

2.2. Referencial lingüístico-cultural A1

CONTENUS CULTURELS	CONNAISSANCE DU MONDE					SAVOIR SOCIOCULTUREL						
	Lieux	Institutions et organismes	Personnes	Événements	Créations	La vie quotidienne	Les conditions de vie	Les relations interpersonnelles	Valeurs, croyances et comportements	Langage du corps	Savoir-vivre	Comportements rituels
SAVOIR-FAIRE (dans les quatre compétences)	Aborder quelqu'un et demander quelque chose	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
	Faire connaissance avec quelqu'un/se présenter/présenter quelqu'un/s'informer sur l'identité de l'autre			X	X	X			X	X	X	X
	Saluer/Prendre congé			X	X	X			X	X	X	X
	Demander et donner des informations personnelles			X	X	X			X	X	X	X
	Prendre un rendez-vous (et confirmer / avancer /reporter / annuler)			X	X	X			X	X	X	X
	Féliciter / Souhaiter / Faire des compliments			X		X			X	X	X	X
	Inviter/offrir : refuser, accepter, remercier			X	X	X			X	X	X	X
	Demander et donner des informations sur des habitudes quotidiennes, un emploi du temps			X	X	X	X	X	X	X		X
	Demander, donner des nouvelles de quelqu'un			X	X	X	X		X	X		X
	Parler de ses goûts			X	X	X	X	X				
	S'informer sur les personnes / Décrire et caractériser des personnes	X		X	X	X	X	X			X	X
	S'informer sur les lieux	X			X							
	S'informer sur les choses / Décrire et caractériser des choses	X	X		X	X	X	X			X	

Demander/donner des renseignements, des informations	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Demander/donner des indications	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Compter ; demander et indiquer l'heure, des horaires, des prix, indiquer une date	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	
Exprimer des quantités et des mesures	x	x	x	x	x	x	x			x	x		
Faire des achats, des transactions simples, obtenir un service ou un bien				x	x	x	x	x		x	x		
Faire une réservation (dans un restaurant)			x		x	x	x		x		x		
Commander (au restaurant)			x		x	x	x		x		x		
Parler des différents modes de transport	x	x		x	x		x						
Chanter des chansons en français	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x		
Exprimer un point de vue, une opinion	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Faire des représentations théâtralisées	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

CONTENUS CULTURELS		CONNAISSANCE DU MONDE					SAVOIR SOCIOCULTUREL						
		Lieux	Institutions et organismes	Personnes	Événements	Créations	La vie quotidienne	Les conditions de vie	Les relations interpersonnelles	Valeurs, croyances et comportements	Langage du corps	Savoir-vivre	Comportements rituels
CONTENUS LINGUISTIQUES	Les salutations	X		X		X	X		X	X	X	X	X
	Les formules sociales (tu/vous)	X		X		X	X		X	X	X	X	X
	Les formules pour les invitations, les remerciements, les excuses	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X
	Les rituels de la lettre amicale/du courriel électronique	X		X	X	X	X		X	X		X	X
	Les expressions imagées	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X
	Proverbes	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Différence de registre	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X
	Différence d'accents	X		X	X	X	X	X	X				
	Humour	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Onomatopées	X		X	X	X	X		X				

CONTENUS CULTURELS		CONNAISSANCE DU MONDE					SAVOIR SOCIOCULTUREL								
		Lieux	Institutions et organismes	Personnes	Événements	Créations	La vie quotidienne	Les conditions de vie	Les relations interpersonnelles	Valeurs, croyances et comportements	Langage du corps	Savoir-vivre	Comportements rituels		
CONTENUS LINGUISTIQUES															
GRAMMAIRE	Verbes	Le présent (verbes réguliers)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
		Le présent (verbe être et avoir)	X	X	X		X	X	X	X		X	X		
		Le présent (verbes usuels : s'appeler, aller, venir, faire...)	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	
		Les verbes pronominaux			X		X	X		X			X	X	
		Le présent progressif	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	
		Le futur proche	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	
		Le passé récent	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	
		L'impératif	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	
	Articles	Le conditionnel présent de politesse	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	
		Les articles définis et indéfinis	X		X		X	X		X	X				
	Genre et nombre	Les articles partitifs					X	X							
		Le masculin et le féminin	X		X		X	X		X					
	Adjectifs	Le singulier et le pluriel	X		X		X	X		X					
		Place et accords	X		X		X	X	X	X		X	X		
		Adjectifs possessifs	X		X	X	X	X		X					
		Adjectifs démonstratifs	X	X	X	X	X	X			X			X	
	Interrogation	Interrogatif quel.													
		Qui est-ce ?/Qu'est-ce que c'est ?	X	X	X	X	X	X		X					
		Les questions fermées	X	X	X	X	X	X							
	Prépositions	Les questions ouvertes:	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	
Prépositions de lieu (à, au, de, chez, avec, dans, sur, sous...)		X			X	X	X	X			X				

	Prépositions de villes, pays, continents	x		x	x	x	x			x			x	
	Prépositions avec les moyens de transport (à, en)				x	x	x		x	x			x	x
Adverbes	Adverbes de lieu (ici, là)	x			x	x	x						x	x
	Adverbes de quantité (un peu (de), beaucoup (de), pas de)				x		x							
	Adverbes de temps (maintenant, bientôt, demain)	x			x		x	x					x	x
Autres	Pronoms personnels (sujet et toniques)			x	x	x	x							x
	La négation ne...pas	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Il y a	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x
	Présentatifs : c'est, il/elle est, voici, voilà			x		x				x			x	
	Connecteurs : et, ou	x	x	x	x	x	x	x	x	x				x

CONTENUS CULTURELS		CONNAISSANCE DU MONDE					SAVOIR SOCIOCULTUREL											
		Lieux	Institutions et organismes	Personnes	Événements	Créations	La vie quotidienne	Les conditions de vie	Les relations interpersonnelles	Valeurs, croyances et comportements	Langage du corps	Savoir-vivre	Comportements rituels					
VOCABULAIRE	L'alphabet	X		X		X												
	Les continents, les pays et les nationalités	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Les chiffres	X	X	X	X	X	X	X										
	Les jours, les mois, la date	X		X	X	X	X	X		X			X		X		X	X
	Les saisons	X				X	X			X			X		X		X	X
	Les loisirs, le sport	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	L'expression du goût	X		X		X	X	X	X	X			X		X		X	X
	La description des personnes (basique) : physique, vêtements, accessoires, caractère	X		X	X	X	X		X	X			X		X		X	X
	L'état civil			X	X	X	X	X	X	X			X		X		X	X
	Les couleurs	X	X	X	X	X	X			X			X		X		X	X
	L'heure	X			X		X	X	X	X			X		X		X	X
	Les activités quotidiennes				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Les objets quotidiens				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Description des objets (basique: grand, petit...)	X		X	X	X	X	X										
	Le logement : ameublement, équipement	X						X		X			X		X			
	Les aliments, la cuisine	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Les quantités, les mesures, le poids	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Le restaurant				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Les lieux dans la ville/campagne (les commerces et les commerçants)	X			X	X	X		X	X			X		X			
	La famille et les amis	X		X	X	X	X		X	X			X		X		X	X
	Les moyens de transport	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	La météo	X				X	X											
	Les métiers	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Les vacances, les voyages	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Le système éducatif	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Les animaux	X	X	X	X	X	X			X			X		X		X		
La musique	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	

2.3. Referencial lingüístico-cultural A2.

COMPÉTENCES LINGUISTIQUES	CONTENUS CULTURELS	CONNAISSANCE DU MONDE					SAVOIR SOCIOCULTUREL						
		Lieux	Institutions et organismes	Personnes	Événements	Créations	La vie quotidienne	Les conditions de vie	Les relations interpersonnelles	Valeurs, croyances et comportements	Langage du corps	Savoir-vivre	Comportements rituels
SAVOIR-FAIRE (dans les quatre compétences)	Prendre (et confirmer / avancer /reporter / annuler) un rendez-vous	x	x	x	x		x		x				x
	Féliciter / Souhaiter / Faire des compliments	x		x	x		x		x	x	x	x	x
	Inviter/offrir : refuser, accepter, remercier	x		x	x		x		x	x	x	x	x
	Demander et donner des informations sur des habitudes quotidiennes, un emploi du temps, des nouvelles de quelqu'un	x		x	x		x		x		x	x	
	Parler de ses goûts, de ses projets	x	x	x	x	x	x		x	x			
	Demander ou proposer de l'aide	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
	Interagir au téléphone	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x
	Échanger des idées pour une sortie	x		x	x		x		x	x			
	Faire des suggestions et réagir à des propositions (acquiescer, accepter, s'excuser)	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x
	Donner une raison ; expliquer ses choix	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x
	Exprimer des réserves, son opposition	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Parler de ce qui a plu ou déplu /Exprimer son intérêt, son indifférence	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
	Organiser quelque chose, en discutant de ce qu'il faut faire	x	x	x	x	x	x		x	x			x
	Exprimer des quantités et des mesures	x	x	x	x	x	x	x			x	x	
	Demander et donner des conseils	x	x	x	x	x	x		x			x	x

Exprimer une volonté et proposer ses services	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x
Avertir, mettre en garde	x	x	x	x	x	x	x	x				
Parler de son expérience professionnelle, son environnement de travail	x	x	x	x	x	x	x	x				
Raconter des événements passés, un souvenir, une anecdote, une suite de faits, des faits divers, une expérience passée	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x
S'informer sur les lieux / Décrire et caractériser des lieux	x	x	x	x	x	x	x					x
Présenter un pays, une ville et ses habitants	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Décrire un état physique	x		x			x	x			x		
S'informer sur les personnes / Décrire et caractériser des personnes / Décrire les relations entre des personnes	x	x	x	x	x	x		x				
Faire une biographie, le portrait d'une personne	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x
S'informer sur les choses / Décrire et caractériser des choses	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x
Comparer les choses, les personnes, les médias etc.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Demander / indiquer des instructions, un itinéraire	x	x		x				x		x	x	
Demander des renseignements, des informations / Fournir des renseignements, des informations	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Demander / donner une explication, des précisions (mots clés)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Exprimer l'accord et le désaccord / Exprimer un point de vue, une opinion	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Faire des achats, des transactions simples, obtenir un service ou un bien	x	x		x	x	x	x		x	x		
Exprimer la cause et la conséquence	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x
Chanter des chansons en français	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Faire des représentations théâtralisées	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
S'informer sur une fête/présenter une fête.	x	x		x	x	x		x	x		x	x

CONTENUS CULTURELS		CONNAISSANCE DU MONDE					SAVOIR SOCIOCULTUREL						
		Lieux	Institutions et organismes	Personnes	Événements	Créations	La vie quotidienne	Les conditions de vie	Les relations interpersonnelles	Valeurs, croyances et comportements	Langage du corps	Savoir-vivre	Comportements rituels
CONTENUS LINGUISTIQUES													
SOCIO-LINGUISTIQUE	Les formules sociales (tutoiement-vouvoiement)	X		X		X	X		X	X	X	X	X
	Les formules pour les invitations, les remerciements, les excuses	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X
	Les rituels de la lettre amicale / du courriel électronique	X		X	X	X	X		X	X		X	X
	Les expressions de base et les rituels de la conversation au téléphone	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X
	Les expressions imagées	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X
	Proverbes	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Différence de registre	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X
	Différence d'accents	X		X	X	X	X	X	X				
	Humour	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

CONTENUS CULTURELS		CONNAISSANCE DU MONDE					SAVOIR SOCIOCULTUREL							
		Lieux	Institutions et organismes	Personnes	Événements	Créations	La vie quotidienne	Les conditions de vie	Les relations interpersonnelles	Valeurs, croyances et comportements	Langage du corps	Savoir-vivre	Comportements rituels	
GRAMMAIRE	Verbes	Le présent	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x
		Le futur simple	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x
		L'imparfait (description dans le passé)	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x
		Le passé composé	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x
		L'alternance entre le passé composé et l'imparfait	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x
		Les verbes modaux (devoir, pouvoir, vouloir) et l'infinitif	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x
		L'impératif	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x
		Le conditionnel présent de politesse « Je voudrais », « J'aimerais », « On pourrait avoir »	x	x	x	x	x	x		x	x		x	x
		Les verbes prépositionnels (arrêter de, penser à)	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x
	Pronoms	les pronoms compléments (COD et COI)	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x
les pronoms possessifs		x		x	x	x	x							
Les pronoms EN (quantité) et Y (lieu)		x					x							
Les pronoms relatifs (qui, que, où)		x	x	x	x	x	x							
Adjectifs	A. qualificatifs à double forme	x	x	x	x	x	x			x			x	
	A. indéfinis (tout/toute/tous/toutes)	x	x	x	x	x	x							

Exclamation	L'exclamation (quel ! que ! comme!)	x	x	x	x	x	x		x					x
Prépositions	Prépositions de lieu (près de, à proximité de, au bord de)	x	x		x	x	x	x						
Adverbes	Adverbes de lieu (en bas, en haut, là-bas)	x	x		x	x	x	x						
	Adverbes de quantité (assez, peu)	x			x	x	x	x						
	Adverbes de temps (pendant)/ les indicateurs de temps (à partir de, dès)	x	x	x	x	x	x	x		x			x	x
	Adverbes de fréquence (parfois, souvent, rarement...)	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x
Connecteurs	Articulateurs (mais, alors, encore, en plus, et puis)	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x
	Connecteurs, articulateurs chronologiques (tout d'abord /puis / ensuite / après / enfin / premièrement / deuxièmement)	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x
	-Connecteurs logiques d'opposition : mais, cependant, en revanche, alors que.	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x
Les relations logiques	Le but (pour + nom/inf.)	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x
	La cause (parce que, à cause de, car, grâce à)	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x
	La conséquence (alors, c'est pour ça, donc, c'est pourquoi, par conséquent)	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x
Autres	La négation ne...plus / rien / personne)	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x
	Les partitifs					x	x							
	La comparaison, le superlatif	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x

CONTENUS LINGUISTIQUES	CONTENUS CULTURELS	CONNAISSANCE DU MONDE					SAVOIR SOCIOCULTUREL						
		Lieux	Institutions et organismes	Personnes	Événements	Créations	La vie quotidienne	Les conditions de vie	Les relations interpersonnelles	Valeurs, croyances et comportements	Langage du corps	Savoir-vivre	Comportements rituels
VOCABULAIRE	La famille, les relations sociales	x		x	x	x	x		x	x	x	x	x
	Description des personnes (avancé) : la description physique, les vêtements / les accessoires, le caractère, la personnalité	x		x	x	x	x	x	x			x	x
	Les sentiments et les émotions	x		x	x	x	x		x	x	x	x	x
	La santé		x	x	x			x					
	Les objets personnels/quotidiens			x	x	x	x	x				x	
	Description des objets (poids, forme, matériel, couleurs...)	x			x	x	x	x				x	x
	Les loisirs, le sport	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x
	Les activités quotidiennes	x			x		x			x			
	L'alimentation, la cuisine	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x
	Les quantités	x	x	x	x	x	x				x		x
	Les vacances, les voyages	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x
	Le monde du travail, la vie professionnelle	x	x	x	x		x	x	x	x			
	Le système éducatif, les études, la formation	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	
	Les médias et l'actualité (faits divers)	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x
	L'environnement, le climat, l'écologie	x	x	x	x	x	x	x		x			
	La solidarité	x	x	x	x	x	x	x		x			
	L'immigration	x	x	x	x	x	x	x	x	x			
	La société	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Les animaux	x	x	x	x	x	x			x			
	La publicité	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Spécifique sur les thèmes de culture travaillés	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	

2.4. Contenidos culturales niveles A1 y A2.

Ofrecemos a continuación un listado de contenidos culturales concretos, siguiendo la organización propuesta en el referencial, para los niveles A1 y A2. Recordamos que para determinar los contenidos propuestos hemos tenido en cuenta:

- Los temas más repetidos en los manuales. Si bien hemos decidido hacer una modificación: situar el tema de los regalos en el A2, ya que nos parecía que tenía más relación con temas propuestos en este nivel, aunque evidentemente podría ser tratado en el A1.
- Los temas que más interesan al alumnado, según los cuestionarios analizados.
- Temas relacionados con los contenidos lingüísticos de cada nivel y que sean diversos, que abarquen las diferentes secciones tanto del conocimiento del mundo como del conocimiento sociocultural.

Queremos insistir en que esta propuesta no pretende ser un listado normativo, sino una guía para el profesorado. Los temas propuestos pueden y deben ser modificados y ampliados según las necesidades e intereses del alumnado.

		A1	A2
CONNAISSANCE DU MONDE	Lieux	<ul style="list-style-type: none"> -Cartes différentes selon le point de vue (carte australienne vs carte européenne). Changer notre point de repère. -Géographie: lieux francophones par continents, vision générale. -Approche d'un pays francophone par continent. -Nombre de personnes francophones dans le monde. -L'organisation du territoire -Les paysages de quelques pays francophones. -Le climat. 	<ul style="list-style-type: none"> -Géographie : nouveaux pays francophones. Nombre de francophones dans quelques pays. -L'organisation du territoire. -Les phénomènes météorologiques. -La biodiversité (plantes et animaux originaires des pays francophones) -L'écologie -Les paysages, les reliefs...
	Institutions et organismes	<ul style="list-style-type: none"> -La Francophonie. -Les drapeaux de quelques pays francophones -Institutions et organismes en relation avec la gastronomie 	<ul style="list-style-type: none"> -L'Organisation mondiale de la Santé (O.M.S.) -L'UNESCO -Les ONG -Les drapeaux de plusieurs pays francophones -Institutions et organismes en relation avec la gastronomie et la solidarité : Les Restos du Cœur, Disco Soupe
	Personnes	<ul style="list-style-type: none"> -Créateur du terme Francophonie: Onésime Réclus -Pères de la Francophonie : Léopold Sédar Senghor (Sénégal), Hamani Diori (Niger), Habib Bourguiba (Tunisie), Norodom Sihanouk (Cambodge) - Personnalités francophones: artistes, écrivains, sportifs, chanteurs... -Origine des noms de famille. 	<ul style="list-style-type: none"> - Personnalités francophones: scientifiques (Marie Curie, L. Braille, Michelin, André Citroën (ingénieur) Ampère (scientifique) Les frères Montgolfier (inventeurs) ...), Coluche (humoriste et acteur), écrivains (fables : Jean de la Fontaine, poètes...), youtubers (Cyprien), présidents et chefs d'État (Charles De Gaulle, Pétain), sportifs, chanteurs, artistes...francophones. -Biographie de personnes célèbres
	Événements	<ul style="list-style-type: none"> -Données générales sur la Francophonie (objectif, année de création, quelques pays membres) -Les fêtes francophones : la date, l'activité 	<ul style="list-style-type: none"> -Les fêtes francophones : date, activités, origine. -Événements sportifs. -Histoire de quelques inventions

			-Certains évènements historiques clés de quelques pays francophones (ex: Le XXème siècle en France : la Première Guerre Mondiale, la Résistance française pendant la Deuxième Guerre Mondiale, Mai 1968)
	Créations	<ul style="list-style-type: none"> -La B.D. -Œuvres d'art : peinture, sculpture, littérature... -L'architecture : quelques monuments symboliques. -Le cinéma : les courts-métrages (<i>J'attendrai le suivant...</i>), les bandes d'annonces (<i>Le petit Prince, Kirikou, Sur le chemin de l'école, La famille Bélier...</i>) -La musique : chansons francophones, les genres musicaux. -La monnaie de différents pays francophones -Les langues de certains pays francophones. 	<ul style="list-style-type: none"> -La littérature : les fables, les contes, les poèmes... -Le cinéma : les courts-métrages (<i>Fred et Marie, Houkak</i>), les bandes d'annonce (<i>Demain</i>) et les films (<i>Qu'est-ce qu'on a fait au bon Dieu ?, Demain tout commence, Radin, La guerre des boutons, Faubourg 36...</i>) -La musique : chansons francophones -La publicité. -Les inventions francophones.

		A1	A2
CONNAISSANCE SOCIOCULTURELLE	La vie quotidienne	<ul style="list-style-type: none"> -Les habitudes alimentaires et horaires de repas de quelques pays francophones -Les produits locaux (produits, nourriture, boissons). -Les plats et recettes du monde francophone -Les horaires de vie dans quelques pays francophones (école, travail, supermarchés, restaurants...) -Les activités de loisirs de différents endroits francophones. -Les vacances scolaires -La mode dans des endroits différents 	<ul style="list-style-type: none"> -Les plats et recettes du monde francophone -Les manières à table. -La vie au passé. -Les activités de loisirs de différents endroits francophones. -Les habitudes au travail et à l'école dans quelques pays francophones.
	Les conditions de vie	<ul style="list-style-type: none"> -Le niveau de vie dans quelques sociétés (niveaux éducatifs, transports) -Les logements (par exemple les types de logements : maisons, appartements, résidences étudiantes/travailleurs, logements particuliers...), l'accès aux logements (loyer, achat, collocation...) dans quelques pays francophones. -Les couvertures sociales (par exemple les aides au logement) dans quelques pays francophones 	<ul style="list-style-type: none"> -Le niveau de vie dans quelques sociétés (niveaux éducatifs, alimentation saine, assistance sanitaire, qualité de l'environnement, travail, pouvoir d'achat, qualité de vie) -Les couvertures sociales (par exemple l'assistance sanitaire) dans quelques pays francophones -La vie au passé. -L'immigration
	Les relations interpersonnelles	<ul style="list-style-type: none"> -Les salutations dans différents pays francophones. -L'amitié. 	<ul style="list-style-type: none"> -Relations entre générations -Types de familles et relations familiales. -Relations avec les amis. -Relations entre sexes dans quelques pays francophones. -Les réseaux sociaux -Relations au travail et à l'école.

		<ul style="list-style-type: none"> -Relations avec des autorités (la police ou avec des organismes officiels) -Relations dans la société: ethnies, immigration, relation avec l'autre.
Valeurs, croyances et comportements	<ul style="list-style-type: none"> -La Francophonie (valeurs) -Le patrimoine -Les arts (arts visuels, littérature, théâtre, musique...) -Symboles dans les œuvres d'art. -L'humour -Symboles dans les chansons et dans des cultures et des collectifs différents (les couleurs, le bonheur...) 	<ul style="list-style-type: none"> -Les symboles dans la publicité. -Les stéréotypes sociaux et culturels -Les cultures régionales -Les religions -Les groupes socioprofessionnels (universitaires, cadres, fonctionnaires, artisans et travailleurs manuels) -La morale : les valeurs des sociétés associées aux fables. -Écologie.
Langage du corps	<ul style="list-style-type: none"> -Les salutations dans différents pays francophones. -Les gestes qui expriment certaines réalités par exemple le contact corporel : baiser ou poignée de main; lever la main pour demander la parole ; la proxémique (par exemple, se tenir à l'écart ou proche) de quelques sociétés 	<ul style="list-style-type: none"> -Les gestes qui expriment certaines réalités (par exemple un hochement de tête ; expressions avec le visage pour exprimer le doute, la joie ou la tristesse ; le clin d'œil, le regard sceptique...) de quelques sociétés
Savoir-vivre	<ul style="list-style-type: none"> -Les saluts dans différents pays francophones. -Les conventions de quelques sociétés relatives à l'hospitalité donnée et reçue en ce qui concerne la ponctualité, les rafraîchissements, les boissons, les repas et la façon de prendre congé. 	<ul style="list-style-type: none"> -Les conventions de quelques sociétés relatives à l'hospitalité donnée et reçue en ce qui concerne les cadeaux et les vêtements.
Comportements rituels	<ul style="list-style-type: none"> -Comportements de quelques sociétés dans des domaines tels que l'attitude de l'auditoire et du spectateur au spectacle. 	<ul style="list-style-type: none"> -Croyances, mœurs et comportements dans les fêtes. -Comportements de quelques sociétés dans des domaines tels que la naissance, le mariage, la mort, les célébrations, les festivals, les bals et les discothèques, etc.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. Criterios utilizados para la elaboración de la propuesta didáctica.

En el capítulo anterior hemos mostrado, por una parte, las diversas relaciones posibles entre contenidos lingüísticos y culturales en los niveles A1 y A2, y por otra, hemos propuesto una serie de contenidos culturales específicos que se pueden trabajar en dichos niveles. Nos proponemos a continuación ofrecer una propuesta didáctica específica para cada nivel. Cada propuesta está dividida en diferentes unidades didácticas, reivindicando una vez más que las relaciones entre la lengua y la cultura no son sólo teóricas, sino que también pueden y deben ser llevadas a la práctica del aula de manera total o parcial según los intereses y necesidades del alumnado.

Para la concepción de esta propuesta didáctica, acudimos nuevamente al MCERL, concretamente a su capítulo 6, denominado “El aprendizaje y la enseñanza de la lengua”. Una vez más constatamos, ya desde el título, que la cultura queda en un segundo plano. En este capítulo se reflexiona y se dan directrices acerca de la enseñanza de las distintas competencias que debe adquirir un usuario de L2. En el apartado 6.4.6.3 se plantea la siguiente pregunta: **“¿Cómo se deberían tratar en los cursos de lenguas las competencias generales, no específicamente lingüísticas?”**. Para ello, se ofrecen ocho líneas de trabajo, que reproducimos literalmente a continuación:

- a) suponiendo que ya existen o que se desarrollan en otro lugar (por ejemplo, en otras materias curriculares que se enseñan en L1) lo suficientemente como para darlas por supuestas en la enseñanza de L2;
- b) se las trata *ad hoc*, y cuando surgen problemas;
- c) seleccionando o construyendo textos que ilustren nuevas áreas y elementos de conocimiento;
- d) mediante cursos o manuales específicos que traten aspectos culturales (*Landeskunde*, *civilisation*, etc.) en L1 y, en su caso, en L2;

e) mediante un componente intercultural diseñado para despertar la conciencia respecto a los aspectos más importantes del trasfondo sociocultural, cognitivo y de experiencias de los alumnos y de los hablantes nativos respectivamente;

f) a través de juegos de roles y de simulaciones;

g) mediante la enseñanza de asignaturas utilizando L2 como medio de enseñanza;

h) mediante el contacto directo con hablantes nativos y con textos auténticos.

(Consejo de Europa, 2002, p. 147)

Partiendo de esa base para **nuestra propuesta**, matizaremos a continuación punto por punto cuestiones que nos parece relevante señalar. Cada comentario se corresponde con cada uno de los apartados que aparece en la anterior cita del MCERL.

- a) No podemos suponer que el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato tenga conocimientos generales previos de cultura francófona por haberlos estudiado en L1. Sin embargo, sí podemos presuponer ciertos aspectos históricos puntuales derivados del currículum escolar, especialmente en la materia de Historia, donde han podido trabajar episodios históricos relevantes a nivel mundial (como es el caso de la 1ª y la 2ª Guerra Mundial). Los contextos de enseñanza siempre son diferentes, al igual que los alumnos, sus conocimientos y sus motivaciones. Es por ello que se han escogido contenidos que puedan interesar al alumnado, tanto si es un tema del que ya tienen conocimientos previos (pudiendo aprovecharse estos para intercambiar opiniones y desarrollar su expresión tanto escrita como oral), como si se trata de un nuevo tema del que no tienen ideas previas.
- b) Consideramos que las cuestiones culturales no deben tratarse únicamente cuando surja un problema, de manera puntual o aislada, sino que es necesario integrarlas totalmente en las clases desde el inicio de las mismas, de manera que ayuden al alumnado a desarrollar su capacidad crítica y su visión global de la cultura que aprende, además de favorecer y ampliar su visión intercultural.
- c) Estamos de acuerdo en la selección de textos para mostrar nuevas áreas de conocimiento. Para ello hemos empleado diferentes documentos (escritos, orales, audiovisuales) de la vida real que ayuden al alumnado a tener un pensamiento más

completo y un mayor bagaje cultural al tiempo que desarrollan sus destrezas lingüísticas.

- d) Creemos que utilizar un manual específico para la cultura no es viable, ya que de nuevo se separa la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la cultura, y en la práctica se corre el riesgo de que esta quede relegada a un segundo plano, como mero apéndice. Por ello, nuestra propuesta ha aunado ambas competencias (lingüística y cultural) en un mismo “manual”.
- e) El componente intercultural está integrado en diferentes actividades y no aparece como algo aislado. Para alcanzar esta consciencia intercultural será necesario que el alumnado vaya adquiriendo progresivamente el conocimiento del mundo y también el conocimiento sociocultural. De esta forma, y a través de diferentes actividades de descubrimiento, reflexión, contraste e intercambio, irá tomando conciencia de la existencia de un mundo plural y multicultural, donde debe salir de su propio centro para acercarse a la realidad del otro. El objetivo será favorecer el respeto y el entendimiento con personas de otras culturas, evitar los malentendidos y lograr una comunicación efectiva y exitosa.
- f) Los juegos de rol y simulaciones son imprescindibles, a nuestro parecer, en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, ya que ponen al alumno en una situación que busca acercarse lo más posible a la realidad y prepararlos para desenvolverse en diferentes situaciones de comunicación. El componente cultural es de vital importancia para asegurar la efectividad de la comunicación, puesto que las reglas socioculturales no tienen por qué ser iguales en la L2 que en la L1. El hecho de no conocer la cultura del interlocutor puede llevar a cometer errores pragmáticos y generar situaciones de comunicación defectuosa.
- g) La enseñanza de otras asignaturas en L2, concretamente en francés, sería una situación ideal con la que lamentablemente pocos institutos cuentan. Existen actualmente centros que cuentan con un Plan de Bilingüismo. Sin embargo, tal y como señalamos en el apartado 1.3.2. del capítulo 1 del bloque I de nuestra tesis, el porcentaje de este tipo de centros que cuentan con la enseñanza de francés como L1 es muy escaso y las horas dedicadas a la enseñanza de otras materias en francés son limitadas y pueden variar según el centro. En el contexto universitario sí encontramos esta práctica de impartición de otras asignaturas en L2, concretamente

en Grados dedicados a las lenguas. Nuestra propuesta no cuenta con que se impartan otras asignaturas en la L2 para tratar de acercarse lo más posible a la realidad de la enseñanza del francés en los IES, entendiendo que cualquier trabajo añadido en L2 favorecerá su aprendizaje.

- h) El contacto directo con hablantes nativos es una situación totalmente deseable en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la cultura extranjera. Es por ello que se favorecerá dicho contacto a través de intercambios, ya sean en directo o vía videoconferencia/email/carta. Del mismo modo, en nuestra propuesta hemos utilizado diversos documentos auténticos, seleccionados de acuerdo con factores de nivel de lengua y cultura, relación con la enseñanza de la lengua, edad y motivaciones del alumnado, etc. Pensamos que la utilización de documentos auténticos en el aula es fundamental, ya que no solo favorece la exposición directa a la realidad francófona (en ocasiones será el único contacto que tendrán), sino que motiva al alumnado demostrándole que es capaz de comprender y trabajar con documentos que podría encontrarse en los países de habla francesa. Hemos intentado además que estos documentos sean lo más variados posibles, para mostrar un amplio espectro de registros lingüísticos y culturales que acerquen todo lo posible al alumnado a la riqueza de la diversidad francófona. Además de estos, hemos empleado documentos semiauténticos y documentos didácticos cuando lo estimamos necesario, puesto que lo que debe primar es la enseñanza de la lengua y la cultura sobre los materiales empleados para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las mismas.

Además de estos puntos, añadimos los siguientes:

- i) Se han abordado contenidos culturales, socioculturales, interculturales y sociolingüísticos desde los niveles iniciales, integrándolos con los contenidos lingüísticos. Hemos decidido situar el apartado de sociolingüística dentro de los contenidos lingüísticos, a medio camino entre los culturales y los lingüísticos. Partiendo del referencial lingüístico-cultural, se proponen una serie de unidades didácticas para los niveles A1 y A2 en las que se relacionan las competencias lingüísticas y culturales en un trabajo conjunto. Somos conscientes de que la

propuesta debe ser flexible en función de los alumnos (nivel, edad, intereses, motivaciones, necesidades...)

- j) Se han propuesto contenidos culturales que, sin dejar de lado la cultura francesa, vayan más allá de Francia, incluyendo diferentes países francófonos del mundo.
- k) La motivación es esencial en el aprendizaje, por lo que en la puesta en práctica de nuestro trabajo hemos realizado propuestas que entendemos pueden ser interesantes para el alumnado al que se dirigen. Siguiendo la hipótesis del filtro afectivo de S. Krashen (1982), procuramos llevar a cabo la propuesta en un clima en el que el alumnado se sienta con confianza y ganas de aprender. Creemos que, además, el aprendizaje de la competencia cultural puede ser una vía que interese al alumnado, le haga comprender aspectos de la cultura meta y aumente también así su deseo de aprender la lengua.
- l) En nuestra investigación-acción-reflexión hemos experimentado que la flexibilidad es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo importante es el objetivo, los medios para alcanzarlo no deben asfixiar al profesorado, no creemos que debamos ceñir el aprendizaje a un único método. Creemos que la metodología empleada en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe adecuarse al grupo concreto con el que se trabaje, a la diversidad de alumnos que lo componen y también al momento concreto. Es por ello que no estamos en contra del empleo de la lengua materna en ciertos momentos, si este facilita la adquisición de la lengua o la cultura. Estamos convencidos además de que la diversidad de metodologías propuestas a lo largo de la historia de la didáctica (gramática-traducción, método directo, SGAV, comunicativo, natural, del movimiento...) ayudan al profesorado a adaptarse a la diversidad de modos de aprendizaje y a garantizar así que se facilita la adquisición de las competencias a todos los alumnos, a pesar de su diversidad. Por otra parte, la variedad de actividades no sólo ayuda a la adquisición de las competencias culturales y lingüísticas, sino que dicha variedad tiene también como objetivo sorprender al alumnado y mantener su atención, ya que no sabe qué esperar en cada clase, evitando así la monotonía en el aprendizaje.
- m) Nuestra propuesta didáctica ofrece una relación de contenidos culturales y lingüísticos que pueden ser trabajados juntos. Eso no quiere decir que sea la única propuesta posible, ya que como mostramos en el referencial, las relaciones entre

ambos son múltiples. Es por ello que el profesorado de FLE será el que determine qué aspectos de la propuesta son más adecuados para su grupo clase, adaptándola así a la realidad de su contexto educativo. No es una propuesta cerrada, puede ser trabajada de manera puntual, parcial o total, según las necesidades del alumnado.

- n) La propuesta didáctica se presenta en francés, de forma que pueda ser consultada por cualquier docente de FLE, sin necesidad de que su lengua materna sea el español.
- o) Tras la propuesta didáctica, se incluye un capítulo (capítulo 4 del presente bloque II) dedicado a la evaluación de la competencia cultural del alumnado, tanto de su conocimiento del mundo como del conocimiento sociocultural y de la consciencia intercultural. La rúbrica de evaluación propuesta está en francés por el mismo motivo comentado en el apartado anterior.
- p) Finalmente, se han llevado a la práctica (capítulo 5 del bloque II de nuestra tesis) diferentes propuestas didácticas de las que a continuación presentamos, de manera que sirvan para ilustrar esta integración de la lengua y la cultura desde los niveles iniciales.

3.2. Propuesta didáctica nivel A1

Como pudimos comprobar en el referencial, hay muchas relaciones posibles entre los contenidos lingüísticos y los culturales. Corresponde a cada docente elegir para su grupo, según sus características e intereses, qué aspectos culturales le parecen más pertinentes. A continuación, presentamos esta propuesta didáctica concreta para trabajar diferentes contenidos culturales y lingüísticos en el nivel A1. La hemos dividido en 6 unidades didácticas. Cada unidad está prevista para unas 20 horas de clase aproximadamente. Hay unidades que necesitarán más horas y otras menos, el tiempo también variará en función de las características del grupo, lo que hace un total de 120 horas aproximadamente. La intención sería trabajar una o dos por trimestre, según el número de horas de clase. Por ejemplo, en un instituto de ESO, con francés como 2º idioma (dos horas de clase a la semana) se imparten aproximadamente unas 60 horas de francés cada curso, por lo que estas unidades se dividirían entre 1º y 2º de ESO. Si el francés es primer idioma en el centro, la asignatura contaría con 4 horas por semana, por lo que podría trabajarse la propuesta en un único curso (1º de ESO). Se podría aplicar y adaptar también a otros grupos de ESO, clases de nivel inicial de Bachillerato o en las EOI. Recordamos que se trata de una propuesta orientativa y flexible, por lo que puede ser trabajada de forma parcial o total, según los intereses y necesidades del alumnado.

NIVEAU A1		1. DÉCOUVERTE DE LA FRANCOPHONIE.		
SAVOIR-FAIRE				
Linguistiques:				
-Saluer/prendre congé.				
- Faire connaissance avec quelqu'un / se présenter/s'informer sur l'identité de l'autre/présenter quelqu'un.				
-Indiquer une date (1).				
Culturels: ³⁸				
-CM : Reconnaître des lieux francophones sur une carte. Reconnaître l'importance du français dans le monde. Découvrir la Francophonie.				
-S : Établir le contact et prendre congé de façon différente selon l'endroit. Reconnaître et reproduire des conventions avec des gestes qui expriment certaines réalités. Connaître les valeurs de la Francophonie.				
-I : Reconnaître la diversité dans le monde francophone.				
CONTENUS LINGUISTIQUES			CONTENUS CULTURELS	
Grammaire	Vocabulaire	Sociolinguistique	Connaissance du monde	Socioculturel
-Le présent des verbes s'appeler, être, avoir. -Pronoms personnels sujet. - Les articles définis et indéfinis. -L'interrogation (questions simples pour connaître l'autre. Qui est-ce ?). -Préposition <i>en</i> pour les continents. -Masculin/Féminin (1) : règles générales : ajouter e, si au masculin termine par e>=, é>ée. -Singulier/Pluriel (1) règles générales de construction : -s, mots au singulier en -s,-x,-z, =. -Les présentatifs (c'est, il/elle est, voici, voilà).	-L'alphabet. - Nom, prénom. -Les nationalités (1) : quelques nationalités régulières, ex. : français(e), sénégalais(e), des continents (européen...). -Les continents et quelques pays (1). -Les couleurs (1) : rouge, gris, vert, bleu, jaune, noir, violet.... -Les chiffres (intro). -La date : les jours, les mois.	-Les salutations. -Les formules sociales (tutoiement/vouvoiement).	-Cartes différentes selon le point de vue (carte australienne vs carte européenne). Changer notre point de repère. -Données générales sur la Francophonie (objectif, quelques pays membres, date). -Créateur du terme Francophonie: Onésime Réclus. -Pères de la Francophonie : Léopold Sédar Senghor (Sénégal), Hamani Diori (Niger), Habib Bourguiba (Tunisie), Norodom Sihanouk (Cambodge). -Géographie : les continents et un pays francophone par continent. - Les drapeaux de quelques pays francophones.	-Les salutations dans différents pays francophones (les relations interpersonnelles, savoir vivre, langage du corps). -La façon de prendre congé. -Les gestes qui expriment certaines réalités: le contact corporel : baiser ou poignée de main, la proximité (par exemple, se tenir à l'écart ou proche) de quelques sociétés. -La Francophonie (valeurs).

³⁸ Abreviaturas que aparecerán en los cuadros: CM: Connaissance du Monde, S: Socioculturel, I: Interculturel.

NIVEAU A1		2. LES PERSONNES : LA DESCRIPTION ET LES RELATIONS		
SAVOIR-FAIRE				
<p>Linguistiques:</p> <ul style="list-style-type: none"> -S'informer sur les personnes / Décrire et caractériser des personnes. - Aborder quelqu'un et demander quelque chose. -Demander et donner des informations personnelles. -Demander, donner des nouvelles de quelqu'un. -Parler de ses goûts (1). -Féliciter / Souhaiter / Faire des compliments. -Faire des représentations théâtralisées. <p>Culturels:</p> <ul style="list-style-type: none"> -CM : Reconnaître des personnages de B.D. francophones. Identifier quelques personnages célèbres francophones de différents domaines et connaître quelques données sur eux. Découvrir des films et des courts-métrages. Connaître l'origine de quelques noms de famille. -S : Reconnaître l'humour présent dans une B.D., une caricature. Identifier des aspects de la mode en relation avec la société. Connaître les moeurs et agir dans une relation d'amitié. -I : Réfléchir à propos de la diversité dans la mode de différents endroits et les connexions avec la mode espagnole. Découvrir les origines francophones de personnages qui sont connus en Espagne. S'intéresser à découvrir des personnages francophones. Utiliser quelques stratégies pour établir le contact avec des amis. 				
CONTENUS LINGUISTIQUES			CONTENUS CULTURELS	
Grammaire	Vocabulaire	Sociolinguistique	Connaissance du monde	Socioculturel
-Masculin/Féminin (2) : les adjectifs pour la description : roux/rousse, gros(se), beau/belle... -Les adjectifs : place et accord. -Le présent : verbe porter. -Masculin/Féminin (3) : caractère et professions : gentil(le), adjectif en -if>-ive, -eur>-euse, -eur>-trice, -eux>-euse. -Le présent : verbes aimer, adorer, détester. -Questions ouvertes : qui? -Questions fermées. -Adjectifs possessifs.	La description des personnes (basique) : physique, vêtements, accessoires. -Les couleurs (2) féminin des couleurs : violet(te), blanc(he). -Le caractère. - Les métiers. - Les loisirs, le sport (1). -L'état civil. -La famille et les amis.	-L'humour (B.D., caricatures). -Onomatopées auditives (B.D.). - Différence de registre. -Expressions imagées : les parties du corps. -Expressions imagées : les couleurs.	- la B.D. : <i>Astérix et Obélix, Tintin, Lucky Lucke</i> . -Personnages célèbres francophones (différents personnages selon le groupe). -Le cinéma : les bandes-annonces (<i>Le petit Prince, Kirikou...</i>) -Le cinéma : les courts-métrages (<i>J'attendrai le suivant</i>). -Origine des noms de famille.	-L'humour (BD et caricatures). -La mode dans des endroits différents. -L'amitié.

NIVEAU A1		3. LE QUOTIDIEN (routine et loisirs)		
SAVOIR-FAIRE				
<p>Linguistiques:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compter ; demander et indiquer l'heure et des horaires. -Parler de ses goûts (2). -Prendre (et confirmer / avancer /reporter / annuler) un rendez-vous. -Demander et donner des informations sur des habitudes quotidiennes, sur un emploi du temps. <p>Culturels:</p> <ul style="list-style-type: none"> -CM : Connaître des artistes francophones et certaines de leurs œuvres. Reconnaître les fêtes de quelques endroits francophones. Découvrir des films. -S : Connaître les horaires et les conditions de vie dans quelques pays francophones. Découvrir des activités de loisir. Reconnaître des valeurs, croyances et comportements en relation avec l'art. Identifier et interpréter des symboles qui apparaissent dans des œuvres d'art. Savoir demander la parole. Reconnaître et reproduire quelques comportements de quelques sociétés dans des domaines tels l'attitude de l'auditoire et du spectateur au spectacle. -I : Être conscient des réalités différentes dans le monde. Valoriser la culture étrangère. 				
CONTENUS LINGUISTIQUES			CONTENUS CULTURELS	
Grammaire	Vocabulaire	Sociolinguistique	Connaissance du monde	Socioculturel
<ul style="list-style-type: none"> -Expression « Il y a ». -Les verbes pronominaux. -Le présent : faire, aller, venir, prendre. -Pronoms personnels toniques. - La négation ne...pas. - Connecteurs : et, ou. -Singulier/Pluriel (2) : pluriel noms et adjectifs-au, -eau,-eu> x Adjectifs –ou exceptions, -al>-aux +exceptions. -Question ouverte : pourquoi ? 	<ul style="list-style-type: none"> - L'heure. - Les activités quotidiennes. - Le système éducatif. - Les loisirs, le sport (2). - L'expression du goût. -Les animaux. -Les saisons. - La météo. -Objets quotidiens : matériel scolaire. 	<ul style="list-style-type: none"> -Proverbes du quotidien. -Expressions imagées : le quotidien. Les onomatopées visuelles (Calligrammes). -Proverbes avec le temps. 	<ul style="list-style-type: none"> - La peinture, la sculpture. -Peintres et sculpteurs. -Philippe Delerm: « Le dimanche soir » (<i>La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules</i>). -Les Calligrammes. -Le climat. -Les fêtes francophones : la date, l'activité. -Le cinéma : les bandes-annonces (<i>Sur le chemin de l'école</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> -Les horaires de vie dans quelques pays francophones (école, travail...). -Le niveau de vie dans quelques sociétés (niveaux éducatifs). -Les activités de loisirs de différents endroits francophones. -Valeurs, croyances et comportements en relation avec les arts (arts visuelles, littérature, théâtre, musique...). -Symboles dans les œuvres d'art. -Langage du corps: lever la main pour demander la parole. -Comportements de quelques sociétés dans des domaines tels que l'attitude de l'auditoire et du spectateur au spectacle.

NIVEAU A1		4. LES VOYAGES		
SAVOIR-FAIRE				
Linguistiques:				
-Indiquer une date (2).				
- Demander/donner des renseignements, des informations.				
-Demander/donner des indications.				
-Demander et donner des prix.				
-Parler des différents modes de transport.				
-S'informer sur les lieux.				
-Faire des représentations théâtralisées.				
Culturels:				
-CM : Connaître plus de données sur la Francophonie. Identifier différents drapeaux de pays francophones. Associer des monuments, paysages, monnaie, etc. à un pays. Connaître l'organisation du territoire en France.				
-S : Reconnaître la valeur du patrimoine. Être conscient de l'existence de quelques aspects qui influencent le niveau de vie dans quelques sociétés (comme le transport). Connaître de façon générale les vacances scolaires. Découvrir différents types de logements.				
-I : Être conscient de l'existence de la diversité. Établir des liens entre la culture d'origine et la culture étrangère.				
CONTENUS LINGUISTIQUES			CONTENUS CULTURELS	
Grammaire	Vocabulaire	Sociolinguistique	Connaissance du monde	Socioculturel
-Prépositions de villes et pays. -L'impératif. - Prépositions avec les moyens de transport (à, en). - Questions ouvertes : comment, quand ? où ? combien (de) ? adjectif interrogatif quel ? -Qu'est-ce que.	-Les chiffres (2). -Les pays (2). -Les nationalités(2): -ien, ex : canadien(ne), grec(que)...nationalités de plusieurs pays francophones. - La date (2): l'année. - Les vacances, les voyages. - Les moyens de transport.	- Les rituels de la lettre amicale/du courriel électronique.	-La Francophonie (année de création, nombre de personnes francophones dans le monde). -L'architecture : quelques monuments symboliques. -Les paysages de quelques pays francophones. -Les drapeaux de plusieurs pays francophones. -La monnaie de plusieurs pays francophones. -Les langues de plusieurs pays francophones. -L'organisation du territoire en France.	-Le niveau de vie dans quelques sociétés (transports) -Le patrimoine. - Les vacances scolaires. -Types de logements : maisons, appartements, résidences étudiantes/travailleurs, auberge de jeunesse, hôtel, chambre d'hôtes...

NIVEAU A1		5. À LA MAISON, ON CHANTE !		
SAVOIR-FAIRE				
<p>Linguistiques:</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'informer sur les choses / Décrire et caractériser des choses. - Chanter des chansons en français. - Donner son opinion. <p>Culturels:</p> <ul style="list-style-type: none"> - C.M. : Reconnaître des genres musicaux, des chanteurs et des chansons francophones. Découvrir des films en relation avec la chanson. - S : Identifier les conditions de vie en relation au logement dans des pays différents. Réfléchir sur les symboles et les thèmes des chansons dans des cultures et collectifs différents. - I : Respecter la diversité, établir des liens entre la culture d'origine et la culture étrangère. 				
CONTENUS LINGUISTIQUES			CONTENUS CULTURELS	
Grammaire	Vocabulaire	Sociolinguistique	Connaissance du monde	Socioculturel
<ul style="list-style-type: none"> - Adverbes de lieu (ici, là). - Prépositions de lieu (à, au, de, chez, avec, dans, sur, sous...) - Description des objets (basique: grand, petit...) - L'adjectif démonstratif. - Le présent progressif. - Le futur proche. - Le passé récent. - Adverbes de temps (maintenant, bientôt, demain). 	<ul style="list-style-type: none"> - Le logement : ameublement, équipement. - La musique. - Vocabulaire des chansons. - Objets quotidiens : objets à la maison. 	<ul style="list-style-type: none"> - Différence d'accents. - Registres de langue. - Proverbe africain. - Proverbes en relation avec la nuit. 	<ul style="list-style-type: none"> - Chanson francophone. - Chanteurs. - Les genres musicaux. - Le cinéma : bande-annonces (<i>La famille Bélier</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> - L'accès aux logements (loyer, achat, collocation...) dans quelques pays francophones. - Les couvertures sociales (les aides au logement) dans quelques pays francophones. - Symboles dans les chansons et dans des cultures et collectifs différents (les couleurs, le bonheur...).

NIVEAU A1		6. DU MARCHÉ À LA MAISON OU AU RESTAURANT ?		
SAVOIR-FAIRE				
Linguistiques:				
- Faire des achats, des transactions simples, obtenir un service ou un bien.				
- Exprimer des quantités et des mesures.				
-Faire une réservation (dans un restaurant).				
-Commander (au restaurant).				
-Inviter/offrir : refuser, accepter, remercier.				
Culturels:				
-CM : Connaître des institutions et organismes en relation avec la gastronomie.				
-S : Identifier des produits locaux. Découvrir des plats et recettes et les horaires de vie de quelques pays francophones. Reconnaître et reproduire des conventions de quelques sociétés relatives à l'hospitalité donnée et reçue en ce qui concerne la ponctualité, les rafraîchissements, les boissons, les repas.				
-I : Être conscient de et découvrir différentes réalités dans le monde. Utiliser quelques stratégies pour établir le contact avec des personnes d'autres cultures, les accueillir et manifester son intérêt pour elles.				
CONTENUS LINGUISTIQUES			CONTENUS CULTURELS	
Grammaire	Vocabulaire	Sociolinguistique	Connaissance du monde	Socioculturel
- Le conditionnel présent de politesse. - Les articles partitifs. - Adverbes de quantité (un peu (de), beaucoup (de), pas de). - Qu'est-ce que c'est ?	-Les lieux dans la ville/campagne (les commerces et les commerçants). -Les aliments, la cuisine. -Les quantités, les mesures, le poids. -Le restaurant. - Les objets quotidiens : objets à table.	- Les formules pour les invitations, les remerciements, les excuses. -Expressions imagées : les fruits et les légumes.	-Institutions et organismes en relation avec la gastronomie : Le guide Michelin, Les lauréats des saveurs du Canada.	-Les produits locaux (produits, nourriture, boissons). -Les plats et recettes du monde francophone. -Les habitudes alimentaires et horaires de repas de quelques pays francophones. -Les horaires de vie dans quelques pays francophones (supermarchés, restaurants...) -Les conventions de quelques sociétés relatives à l'hospitalité donnée et reçue en ce qui concerne la ponctualité, les rafraîchissements, les boissons, les repas.

3.3. Propuesta didáctica nivel A2

A continuación, presentamos una propuesta didáctica concreta para trabajar diferentes contenidos culturales y lingüísticos en el nivel A2. Las hemos dividido en 8 unidades didácticas. Cada unidad está prevista para unas 18 horas de clase aproximadamente, hay unidades que necesitarán más horas y otras menos, el tiempo también variará en función de las características del grupo, lo que hace un total de 144 horas aproximadamente. El objetivo sería trabajar una o dos por trimestre, según el número de horas de clase. Por ejemplo, en un instituto de ESO, con francés como 2º idioma, teniendo dos horas de clase a la semana, se imparten aproximadamente unas 60 horas de francés cada curso, salvo en 4º de ESO que son 3 horas en segundo idioma, por lo que serían aproximadamente 90 horas. Estas unidades se dividirían en ese caso entre 3º y 4º de ESO. Si el francés es primer idioma en el centro, serían 4 horas por semana, por lo que podría trabajarse la propuesta en un único curso. La propuesta se podría aplicar también a clases de Bachillerato, en las EOI, en asignaturas de aprendizaje de idiomas en la universidad (como por ejemplo la asignatura de *Idioma Moderno I* en la Universidad de Sevilla), etc. Recordamos que se trata de una propuesta orientativa y flexible, por lo que puede ser trabajada de forma parcial o total, según los intereses y necesidades del alumnado. A continuación presentamos los contenidos de la propuesta didáctica, que aparece desarrollada parcialmente en el capítulo 5.

NIVEAU A2		1. LES PERSONNES: LA DESCRIPTION ET LES RELATIONS		
SAVOIR-FAIRE				
<p>Linguistiques:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interagir au téléphone. -Féliciter / Souhaiter / Faire des compliments. -Demander et donner des informations sur des habitudes quotidiennes, un emploi du temps, des nouvelles de quelqu'un. - S'informer sur les personnes / Décrire et caractériser des personnes / Décrire les relations entre des personnes. <p>Culturels:</p> <ul style="list-style-type: none"> -CM : Identifier plusieurs personnages célèbres francophones de différents domaines et connaître plusieurs données sur eux. Découvrir différents films et courts-métrages. -S : Connaître les relations familiales, certains aspects des relations entre générations et les relations entre sexes dans quelques pays francophones. Connaître des stratégies pour établir des relations plus profondes d'amitié et savoir réagir face à différentes situations avec un ami. Interagir à travers les réseaux sociaux avec des personnes de certaines cultures différentes. Reconnaître et reproduire des conventions avec des gestes qui expriment certaines réalités. Reconnaître certaines valeurs, croyances et comportements des religions. -I : Respecter et comprendre l'autre. Apprécier la richesse de la diversité et des relations interculturelles. Identifier et utiliser une variété de stratégies pour établir le contact avec des personnes d'autres cultures et s'intéresser à elles tout en évitant certains malentendus culturels. Être capable de reconnaître des stéréotypes sociaux et culturels et de les dépasser. 				
CONTENUS LINGUISTIQUES			CONTENUS CULTURELS	
Grammaire	Vocabulaire	Sociolinguistique	Connaissance du monde	Socioculturel
-Le présent. -Le pronom complément COI. -L'imparfait (description dans le passé). -Adjectifs qualificatifs à double forme.	-La famille, les relations sociales. -Description des personnes (avancé) : la description physique, les vêtements / les accessoires, le caractère, la personnalité. -Les sentiments et les émotions.	-Les expressions de base et les rituels de la conversation au téléphone.	-Personnalités francophones (sportifs, acteurs, artistes, présidents, écrivains, scientifiques...) -Biographie de ces personnes célèbres. -Cinéma : les films (<i>Qu'est-ce qu'on a fait au bon Dieu ?</i> , <i>Demain tout commence</i> , <i>Radin</i> , <i>La guerre des boutons</i> ...) -Le cinéma : les courts-métrages (<i>Fred et Marie</i> , <i>Houkak</i>).	-Relations familiales. -Relations avec les amis. -Relations entre générations. -Les réseaux sociaux. -Relations entre sexes dans quelques pays francophones. -Les gestes qui expriment certaines réalités (ex: un hochement de tête ; expressions avec le visage pour exprimer le doute, la joie ou la tristesse ; le clin d'œil, le regard sceptique...) de quelques sociétés. -Valeurs, croyances et comportements envers les religions.

NIVEAU A2		2. NOTRE PLANÈTE		
SAVOIR-FAIRE				
<p>Linguistiques: -Exprimer l'accord et le désaccord / Exprimer un point de vue, une opinion. -Exprimer la cause et la conséquence. -Faire des représentations théâtralisées.</p> <p>Culturels: -CM : Reconnaître les phénomènes météorologiques et la biodiversité dans quelques pays francophones. Découvrir de nouvelles chansons engagées avec l'environnement. Connaître Jean de la Fontaine et ses fables. Découvrir des films en relation avec l'environnement. -S : Comprendre le niveau de vie dans quelques sociétés (en relation avec la qualité de l'environnement et le pouvoir d'achat). Mettre en relation les valeurs des fables avec la société. Reconnaître l'importance attribuée à l'écologie dans quelques pays. -I : Établir des relations entre les cultures.</p>				
CONTENUS LINGUISTIQUES			CONTENUS CULTURELS	
Grammaire	Vocabulaire	Sociolinguistique	Connaissance du monde	Socioculturel
-Les verbes modaux (devoir, pouvoir, vouloir) et l'infinitif. - Les verbes prépositionnels (arrêter de, penser à). - Les adjectifs indéfinis (tout/toute/tous/toutes). -Le but (pour + nom/inf). -La cause (parce que, à cause de, grâce à). -La conséquence (alors, c'est pour ça, donc).	-L'environnement, le climat, l'écologie. - Les animaux.	-Expressions imagées : la météo. -Proverbes qui procèdent des fables de La Fontaine.	-Les phénomènes météorologiques. -La biodiversité (plantes et animaux originaires des pays francophones). -L'écologie. -La musique : chansons francophones : <i>Aux arbres citoyens</i> (Yannik Noah). -La littérature : les fables. -Jean de la Fontaine. -Le cinéma : bandes-annonces (<i>Demain</i>).	-Le niveau de vie dans quelques sociétés (qualité de l'environnement, pouvoir d'achat). -La morale : les valeurs des sociétés associées aux fables. -Valeurs, croyances et comportements : l'écologie.

NIVEAU A2		3. SANTÉ, CUISINE ET SOLIDARITÉ		
SAVOIR-FAIRE				
<p>Linguistiques:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Décrire un état physique. -Avertir, mettre en garde. -Demander et donner des conseils. -Exprimer des quantités et des mesures. -Parler de ce qui a plu ou déplu. <p>Culturels:</p> <ul style="list-style-type: none"> -CM: Découvrir différents organismes et institutions en relation avec la santé, l'alimentation et la solidarité, ainsi que des personnalités en relation avec elles. -S: découvrir, faire et déguster des recettes francophones. Découvrir les manières à table dans quelques pays. Connaître différents aspects qui influencent le niveau de vie (assistance sanitaire, alimentation saine) dans quelques sociétés. -I: Comparer différentes cultures entre elles et avec la propre culture. 				
CONTENUS LINGUISTIQUES			CONTENUS CULTURELS	
Grammaire	Vocabulaire	Sociolinguistique	Connaissance du monde	Socioculturel
<ul style="list-style-type: none"> - L'impératif -Les partitifs. - Le pronom EN (quantité). - le pronom complément COD. - Adverbes de quantité (assez, peu). -Connecteurs, articulateurs chronologiques (tout d'abord /premièrement / deuxièmement /puis / ensuite / après / enfin). 	<ul style="list-style-type: none"> - La santé. - L'alimentation, la cuisine. -Les quantités. -La solidarité. 	<ul style="list-style-type: none"> -Expressions imagées en relation avec la nourriture/la cuisine. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'Organisation mondiale de la Santé. - Institutions et organismes en relation avec la gastronomie et la solidarité : Les Restos du Cœur, Disco Soupe. - Personnalités francophones: Coluche. 	<ul style="list-style-type: none"> -Les plats et recettes du monde francophone. -Les manières à table. -Les couvertures sociales (l'assistance sanitaire) dans quelques pays francophones. -Le niveau de vie dans quelques sociétés (assistance sanitaire, alimentation saine).

NIVEAU A2		4. VOYAGES ET VACANCES		
<p>SAVOIR-FAIRE</p> <p>Linguistiques:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Échanger des idées pour une sortie. - S'informer sur les lieux / Décrire et caractériser des lieux. - Présenter un pays, une ville et ses habitants. - Demander / indiquer des instructions, un itinéraire. - Inviter/offrir : refuser, accepter, remercier. - Faire des achats, des transactions simples, obtenir un service ou un bien. <p>Culturels:</p> <ul style="list-style-type: none"> - CM : Reconnaître dans une carte plusieurs pays francophones des différents continents. Connaître le nombre de personnes francophones dans quelques pays. Reconnaître différents paysages et quelques reliefs. Connaître l'organisation du territoire de quelques pays francophones. Découvrir des contes traditionnels. - S : Connaître certaines valeurs, croyances et comportements de quelques cultures régionales. Connaître plusieurs activités de loisirs de différents endroits francophones - I : Manifester l'envie de connaître « l'autre ». Établir des relations entre les cultures. 				
CONTENUS LINGUISTIQUES			CONTENUS CULTURELS	
Grammaire	Vocabulaire	Sociolinguistique	Connaissance du monde	Socioculturel
<ul style="list-style-type: none"> - Le futur simple. - Le pronom Y (lieu). - Les pronoms relatifs (qui / que, où). - L'exclamation (quel ! que ! comme!). - Adverbes de lieu (en bas, en haut, là-bas). - Prépositions de lieu (près de, à proximité de, au bord de). - Adverbes de temps (pendant). 	<ul style="list-style-type: none"> - Les vacances, les voyages. - Les loisirs. - Les activités quotidiennes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les formules pour les invitations, les remerciements, les excuses. 	<ul style="list-style-type: none"> - Géographie : nouveaux pays francophones. Nombre de francophones dans quelques pays. - Les drapeaux de plusieurs pays francophones - Les paysages, les reliefs. - L'organisation du territoire de quelques pays francophones. - Contes traditionnels. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les cultures régionales. - Les activités de loisirs de différents endroits francophones.

NIVEAU A2		5. FÊTES ET CÉLÉBRATIONS		
SAVOIR-FAIRE				
Linguistiques:				
- Demander des renseignements, des informations / Fournir des renseignements, des informations.				
-Raconter des événements passés.				
-S'informer sur une fête/présenter une fête.				
-Faire des suggestions et réagir à des propositions (acquiescer, accepter, s'excuser).				
Culturels:				
-CM : Situer une fête francophone dans le pays correspondant. Connaître la date, les activités et l'origine de différentes fêtes francophones, ainsi que différents événements sportifs.				
-S : Reconnaître des croyances, mœurs et comportements en relation avec différentes fêtes francophones. Reconnaître et reproduire les comportements rituels de quelques sociétés dans des domaines tels que la naissance, le mariage, la mort, célébrations, festivals bals et discothèques, etc. Reconnaître et reproduire des conventions de quelques sociétés relatives à l'hospitalité donnée et reçue en ce qui concerne les cadeaux et les vêtements.				
-I : Respecter et valoriser la culture de l'autre et apprécier la richesse de la diversité et des relations interculturelles. Manifester l'envie de connaître des personnes d'autres cultures, comprendre certaines de leurs croyances et manières d'agir.				
Connaître des stratégies pour s'intégrer dans certaines situations. Être conscient que certaines attitudes ou actions peuvent être interprétés différemment dans la culture de l'autre.				
CONTENUS LINGUISTIQUES			CONTENUS CULTURELS	
Grammaire	Vocabulaire	Sociolinguistique	Connaissance du monde	Socioculturel
- Le passé composé. -Les indicateurs de temps (à partir de, dès).	-Vocabulaire spécifique sur les fêtes (vêtements, nourriture typique...) -Le sport.	- Les rituels de la lettre amicale / du courriel électronique.	-Les fêtes francophones : date, activités, origine. -Événements sportifs.	-Croyances, mœurs et comportements dans les fêtes. -Comportements de quelques sociétés dans des domaines tels que la naissance, le mariage, la mort, célébrations, festivals bals et discothèques, etc. -Les conventions de quelques sociétés relatives à l'hospitalité donnée et reçue en ce qui concerne les cadeaux et les vêtements.

NIVEAU A2		6. AUTREFOIS...		
SAVOIR-FAIRE				
Linguistiques:				
-Raconter des événements passés, un souvenir, une anecdote, une suite de faits, des faits divers, une expérience passée.				
- Faire une biographie, le portrait d'une personne.				
- S'informer sur les personnes.				
-Faire des représentations théâtralisées.				
Culturels:				
-CM : Connaître la vie de poètes et chanteurs francophones et certaines de leurs œuvres. Connaître des événements clés dans l'histoire d'un pays et des personnalités en relation avec cette période. Connaître des films en relation avec l'époque travaillée.				
-S : Connaître les conditions de vie dans le pays et la période travaillés. Connaître les relations au sein d'une société, comme les relations entre les ethnies et les relations avec les immigrés dans quelques pays francophones.				
-I : Reconnaître la diversité, respecter l'autre, établir des relations entre les sociétés et au sein de la même société et des relations entre différents moments historiques et entre cultures.				
CONTENUS LINGUISTIQUES			CONTENUS CULTURELS	
Grammaire	Vocabulaire	Sociolinguistique	Connaissance du monde	Socioculturel
-L'alternance entre le passé composé et l'imparfait. -Adverbes de fréquence (parfois, souvent, rarement... -Articulateurs (mais, alors, encore, en plus, et puis). -Connecteurs, articulateurs chronologiques (tout d'abord /puis / ensuite / après / enfin / premièrement / deuxièmement).	-La famille. -Les médias et l'actualité (faits divers). -La société. -L'immigration -Description de personnes. -Vocabulaire présent dans les poèmes travaillés. -Vocabulaire sur les événements travaillés : 1 ^{ère} GM, 2 ^{ème} GM, Mai 68.	- La différence d'accents.	-Certains événements historiques clés de quelques pays francophones : le XX ^{ème} siècle en France (la Première Guerre Mondiale, la Résistance française pendant la Deuxième Guerre Mondiale, Mai 1968). - Personnalités francophones en relation avec cette période: Marie Curie, Charles De Gaulle, Pétain. -Chansons et poèmes francophones. -Biographie de personnes célèbres : chanteurs et poètes francophones. - Le cinéma : le film (<i>Faubourg 36</i>).	-La vie au passé (vie quotidienne, conditions de vie.) -Relations dans la société : ethnies, immigration, relation avec l'autre.

NIVEAU A2		7. INVENTER ET FAIRE LA PUB		
SAVOIR-FAIRE				
Linguistiques:				
-Parler de ses goûts, de ses projets.				
-Demander ou proposer de l'aide.				
- Donner une raison ; expliquer ses choix.				
-Exprimer des réserves, son opposition.				
-Parler de ce qui a plu ou déplu /Exprimer son intérêt, son indifférence.				
-Organiser quelque chose, en discutant de ce qu'il faut faire.				
-Comparer les choses, les personnes, les médias etc.				
- Demander / donner une explication, des précisions.				
-S'informer sur les choses / Décrire et caractériser des choses.				
Culturels:				
-CM : Identifier différentes personnalités francophones en relation avec les inventions. Connaître différentes inventions francophones et quelques données sur elles (année d'invention, personne qui l'a créée, utilités, un peu de son histoire). Connaître des youtubeurs. Connaître ce qu'est la publicité, certaines annonces publicitaires et les produits qu'elles offrent.				
-S : Reconnaître des symboles présents dans certaines annonces publicitaires, réfléchir sur les couleurs, symboles, stéréotypes sociaux et culturels, etc. employés dans sa création et interpréter le message qu'elles veulent transmettre.				
-I. : Établir des connexions entre la culture d'origine et la culture étrangère. Reconnaître des stéréotypes sociaux et culturels et être capables de les dépasser.				
CONTENUS LINGUISTIQUES			CONTENUS CULTURELS	
Grammaire	Vocabulaire	Sociolinguistique	Connaissance du monde	Socioculturel
-Les pronoms possessifs. -Connecteurs logiques d'opposition : mais, cependant, en revanche, alors que. -Le but (pour + nom/inf). -La cause (parce que, à cause de, car, grâce à). -La conséquence (c'est pour ça, donc, c'est pourquoi, par conséquent). -La comparaison	- Les objets personnels/quotidiens. - Description des objets (poids, forme, matériel, couleurs...) -La publicité. -Les médias.	- Registres de langue : l'argot. - Humour. -Les formules sociales (tutoiement-vouvoiement).	- Personnalités francophones en relation avec les inventions: L. Braille, Michelin, André Citroën Ampère, Les frères Montgolfier... -Les inventions francophones. -Histoire de quelques inventions. -Les youtubeurs : Cyprien. -La publicité.	-Les symboles dans la publicité. -Les stéréotypes sociaux et culturels. -Types de familles.

NIVEAU A2		8. FORMATION: ÉDUCATION ET TRAVAIL		
SAVOIR-FAIRE				
<p>Linguistiques:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parler de son expérience professionnelle, son environnement de travail. -Prendre un rendez-vous (et confirmer / avancer / reporter / annuler). -Exprimer une volonté et proposer ses services. <p>Culturels:</p> <ul style="list-style-type: none"> -CM : Connaître L'UNESCO. Connaître quelques ONG de quelques pays francophones. -S : Connaître certains aspects sur les relations à l'école, au travail, avec la police ou avec des organismes officiels. Reconnaître quelques valeurs, croyances et comportements des groupes socioprofessionnels. Connaître différents aspects qui influencent le niveau de vie dans quelques sociétés (niveaux éducatifs, travail, qualité de vie). Être conscient que les conditions de vie dans différents pays provoquent l'immigration. -I : Être capable d'identifier et utiliser une variété de stratégies pour établir le contact avec des personnes d'autres cultures et s'intéresser à elles tout en évitant certains malentendus culturels. Être capable d'établir des relations entre différentes sociétés. 				
CONTENUS LINGUISTIQUES			CONTENUS CULTURELS	
Grammaire	Vocabulaire	Sociolinguistique	Connaissance du monde	Socioculturel
<ul style="list-style-type: none"> -La négation ne...plus / rien / personne). -Le superlatif. -Révision générale. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le monde du travail, la vie professionnelle. -Le système éducatif, les études, la formation. -L'immigration. 	<ul style="list-style-type: none"> -Expressions imagées : expressions africaines sur le travail et l'argent. -Les expressions de base et les rituels de la conversation au téléphone. -Le registre soutenu. 	<ul style="list-style-type: none"> -L'UNESCO. -Les ONG. 	<ul style="list-style-type: none"> -Les habitudes au travail et à l'école dans quelques pays francophones. -Relations au travail. -Relations avec des autorités (la police ou avec des organismes officiels). -Valeurs, croyances et comportements des groupes socioprofessionnels (universitaires, cadres, fonctionnaires, artisans et travailleurs manuels). -Le niveau de vie dans quelques sociétés (niveaux éducatif, travail, qualité de vie). -L'immigration.

4. EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CULTURALES.

4.1. Rúbrica de evaluación de la competencia cultural. Niveles A1 y A2.

Actualmente, el MCERL propone una serie de rúbricas para la evaluación de las competencias lingüísticas (CO, CE, E/IO, EE), que son de gran utilidad a la hora de unificar el aprendizaje del idioma, de evaluar las competencias, e incluso de fijar los objetivos por nivel. Sin embargo, no hay propuesta de este tipo para la competencia cultural. Al proponer la introducción de las competencias culturales, se hace necesario considerar también cómo evaluar su desarrollo. Consideramos que es interesante la propuesta de una rúbrica de evaluación cultural, en consonancia con los niveles lingüísticos, principalmente por dos motivos. Por una parte, establecer una unidad en los objetivos que debe alcanzar el aprendiente para ser competente no sólo lingüísticamente, sino culturalmente. Por otra, mostrar que la cultura puede y debe ser evaluada desde el inicio del aprendizaje de la lengua.

Proponemos de esta forma nuestra “*Grille d’évaluation culturelle*” que recoge los objetivos y competencias que consideramos que deben alcanzar los alumnos a lo largo de su aprendizaje de lengua y cultura. La propuesta es para los niveles A1, A2, que son los trabajados en nuestra tesis. Sería interesante en futuros trabajos completar la rúbrica con los niveles B1, B2, C1 y C2. En estos niveles superiores, los objetivos culturales pueden ser cada vez más específicos, del mismo modo que lo son los objetivos lingüísticos (que versan sobre temas como la economía, la política, el derecho, la justicia, etc.) y la competencia intercultural irá orientada hacia la labor de mediación entre culturas y cooperación con el otro.

Esta rúbrica está dividida en tres apartados, correspondientes a las tres competencias que constituyen la competencia cultural: el conocimiento del mundo, la competencia sociocultural y la intercultural. En ella aparecen sobre todo contenidos, que en la práctica podrán dar lugar a diferentes “saber hacer”. El profesorado que quiera emplear esta rúbrica podrá ajustarla a las necesidades de su alumnado.

El conocimiento del mundo y la sociocultural atienden a las divisiones presentadas en la propuesta de referencial, basadas en el MCERL y en nuestro criterio a partir de todo lo investigado, además de nuestra experiencia profesional como docente. La competencia intercultural se obtiene a partir del trabajo de las dos anteriores. Nos basamos en el MCERL (5.1.2.2) en el apartado “Destrezas y habilidades interculturales” y para la rúbrica se proponen su adecuación a los diferentes niveles y se proponen otras nuevas.

Nuestra propuesta de evaluación es complementaria a la de competencias lingüísticas del MCERL. En nuestra propuesta didáctica planteamos que la competencia lingüística y la cultural vayan a la par, ofreciendo además las conexiones entre ambas, pero cabe la posibilidad de que haya profesores que establezcan una progresión diferente con la lengua y la cultura y que un alumno tenga más avanzada su competencia cultural que la lingüística o viceversa. Si ambas competencias van a la par, como así pretendemos, consideramos que sería interesante evaluar al alumnado de sus competencias lingüísticas al mismo tiempo que de sus competencias culturales, pero dejamos esta decisión en manos de cada docente.

Tal y como hemos señalado anteriormente, se trata de una propuesta que vincula el saber lingüístico y el cultural. A la hora de abordar la lengua, hemos asociado temas culturales que se pueden trabajar al respecto. Es por este motivo que se proponen contenidos en ocasiones quizás muy precisos (nombres, cifras, etc.) en la rúbrica. No queremos con ello indicar que estos contenidos sean indispensables para poder comunicarse en un nivel determinado, sino que son contenidos culturales que pueden desarrollarse en relación con los contenidos lingüísticos a tratar en un determinado nivel y, por tanto, pueden ser evaluados. Somos conscientes de que la cultura es un concepto vivo e inabarcable en su totalidad, más aún si no solo nos referimos a la cultura de un país, sino a la variedad de culturas de los países francófonos. Sería por tanto ingenuo y pretencioso pretender abarcarlo todo. Nuestra intención es ofrecer una propuesta de rúbrica que muestre diferentes aspectos de la competencia cultural que pueden ser desarrollados junto a las competencias lingüísticas previstas en los niveles A1 y A2, no con la intención de realizar un documento normativo, sino más bien ofrecer una

herramienta que resulte útil al profesorado de FLE y le facilite su labor en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia cultural junto con la competencia lingüística.

Queremos insistir en la idea de que es una propuesta flexible, es decir, que no será necesario que el alumno conozca a la perfección todos los datos que se piden en la misma. Cada profesor puede y debe adaptar la rúbrica a las necesidades de su alumnado. Dependiendo de los intereses de aprendizaje del alumnado, se podrán concretar y desarrollar más en la cultura de algún país (si su objetivo es vivir en él, por ejemplo), o disponer de una competencia cultural más general sobre distintos aspectos de varias culturas. En ocasiones, proponemos los contenidos mínimos que consideramos, a nuestro juicio, adecuados para obtener el nivel indicado.

Presentamos a continuación nuestra rúbrica de evaluación cultural para los niveles A1 y A2.

		A1	A2	
		COMPÉTENCE EN CONNAISSANCE DU MONDE		L'apprenant est capable de reconnaître l'existence de différentes cartes, selon le point de vue. Il reconnaît l'importance du français dans le monde. Il peut identifier de façon globale des zones francophones. Il est capable de nommer au moins cinq pays francophones et il peut associer quelques données (drapeau, langues, monnaie...) à ces pays. Il connaît le nombre approximatif de personnes francophones dans le monde. Il a quelques informations sur l'organisation d'un territoire francophone. Il est capable de reconnaître des paysages et le climat de quelques pays francophones.
Institutions et organismes	Il connaît la Francophonie Il est capable d'identifier quelques drapeaux de pays francophones (au moins cinq). Il connaît quelques institutions et organismes en relation avec la gastronomie (au moins un).			Il connaît des organisations internationales telles que l'O.M.S. ou L'UNESCO. Il connaît quelques ONG et associations de quelques pays francophones (au moins une). Il peut identifier plusieurs drapeaux de pays francophones (au moins dix). Il connaît quelques institutions et organismes en relation avec la gastronomie et la solidarité (au moins deux).
Personnes	Il connaît qui est le créateur du terme Francophonie (Onésime Réclus) et reconnaît au moins un des pères de la Francophonie : Léopold Sédar Senghor (Sénégal), Hamani Diori (Niger), Habib Bourguiba (Tunisie), Norodom Sihanouk (Cambodge). Il est capable d'identifier au moins cinq personnages célèbres francophones de différents domaines (artistes, écrivains, sportifs, chanteurs...) et il connaît certaines données sur eux (nom, prénom, date de naissance/époque, nationalité, état civile, métier, loisirs). Il connaît l'origine de quelques noms de famille.			Il est capable d'identifier au moins dix personnages célèbres francophones de différents domaines (artistes, écrivains, sportifs, chanteurs, scientifiques, youtubers, chefs d'état, personnages historiques...) et il connaît plusieurs données sur eux (les données du A1 plus certaines histoires de leurs vies, de leur biographie: comment ils sont devenus célèbres, parcours de leurs vie, histoires curieuses de leurs vies...)
Événements	Il connaît des données générales sur la Francophonie (objectif, année de création, quelques pays membres). Il connaît la date et l'activité d'au moins trois fêtes francophones.			Il connaît la date, les activités et l'origine de différentes fêtes francophones, différents événements sportifs, l'histoire de quelques inventions et certains événements historiques clés de quelques pays francophones.

COMPÉTENCE SOCIOCULTURELLE	Créations	Il est capable de reconnaître quelques (au moins trois) œuvres d'art francophone (peinture, B.D., musique, littérature, monuments, sculptures, courts-métrages, films...). Il est capable d'associer la monnaie et les langues au pays correspondant (au moins trois).	Il est capable d'identifier plusieurs œuvres d'art francophone (peinture, B.D., musique, littérature-fables, contes, poèmes...-, monuments, sculptures, courts-métrages, films...) et connaître certaines informations sur elles. Il connaît ce qu'est la publicité, certaines annonces publicitaires, les marques et les produits qu'elles offrent. Il connaît différentes inventions francophones et quelques données sur elles (année d'invention, personne qui l'a créée, utilités, un peu de son histoire).
	La vie quotidienne	L'apprenant connaît les habitudes alimentaires et les heures de repas habituelles dans au moins deux pays francophones, ainsi que quelques produits locaux (produits, nourriture, boissons) (au moins deux). Il connaît au moins deux plats/recettes francophones. Il connaît de façon générale les horaires de vie dans au moins deux pays francophones (école, travail, supermarchés, restaurants...). Il connaît au moins deux activités de loisirs de différents endroits francophones. Il connaît de façon générale les vacances scolaires d'au moins un pays francophone. Il reconnaît des aspects liés à la mode dans des endroits différents.	L'apprenant connaît différents plats/recettes du monde francophone (au moins six) et les manières à table (dans au moins deux pays francophones). Il connaît des aspects de la vie quotidienne au passé (dans au moins un pays francophone). Il connaît au moins cinq activités de loisirs de différents endroits francophones. Il connaît de façon générale des habitudes au travail et à l'école dans quelques pays francophones (au moins deux).
	Les conditions de vie	Il est conscient de l'existence de quelques aspects qui influencent le niveau de vie dans quelques sociétés (niveaux éducatifs, transports) Il peut identifier les conditions de vie en relation au logement (par exemple les types de logements : maisons, appartements, résidences étudiantes/travailleurs, logements particuliers...), l'accès aux logements (loyer, achat, collocation...) dans quelques pays francophones. Il connaît l'existence de quelques couvertures sociales (par exemple les aides au logement...) dans quelques pays francophones.	Il connaît différents aspects qui influencent le niveau de vie dans quelques sociétés (niveaux éducatifs, alimentation saine, assistance sanitaire, qualité de l'environnement, travail, pouvoir d'achat, qualité de vie) actuellement mais aussi dans quelques périodes du passé. Il connaît l'existence de quelques couvertures sociales (par exemple l'assistance sanitaire) dans quelques pays francophones. Il est conscient que les conditions de vie dans différents pays provoquent l'immigration.

Les relations interpersonnelles	<p>Il peut établir le contact et prendre congé de façon différente selon l'endroit (dans au moins deux pays francophones différents).</p> <p>Il connaît les moeurs et peut agir dans une relation d'amitié.</p>	<p>Il connaît certains aspects des relations entre générations.</p> <p>Il connaît les types de famille et les relations familiales de certains pays francophones. Il connaît des stratégies pour établir des relations plus profondes d'amitié et sait réagir face à différentes situations avec un ami.</p> <p>Il connaît les relations entre sexes dans quelques pays francophones.</p> <p>Il sait interagir à travers les réseaux sociaux avec des personnes de certaines cultures différentes.</p> <p>Il connaît certains aspects sur les relations à l'école, au travail, avec la police ou avec des organismes officiels.</p> <p>Il connaît quelques aspects des relations au sein d'une société, comme certaines relations entre les ethnies et les relations avec les immigrés dans quelques pays francophones.</p>
Valeurs, croyances et comportements	<p>Il connaît les valeurs de la Francophonie.</p> <p>Il reconnaît la valeur du patrimoine.</p> <p>Il reconnaît des valeurs, croyances et comportements en relation avec l'art.</p> <p>Il peut identifier et interpréter des symboles basiques qui apparaissent dans des œuvres d'art. Il peut reconnaître l'humour présent dans, par exemple, une B.D., une caricature. Il peut réfléchir sur les symboles et les thèmes des chansons dans des cultures et collectifs différents.</p>	<p>Il peut reconnaître des symboles présents dans certaines annonces publicitaires, réfléchir sur les couleurs, symboles, stéréotypes sociaux et culturels, etc. employés dans sa création et interpréter le message qu'elles veulent transmettre.</p> <p>Il connaît certaines valeurs, croyances et comportements de quelques cultures régionales, des religions, des groupes socioprofessionnels.</p> <p>Il peut mettre en relation les valeurs des fables avec la société.</p> <p>Il reconnaît l'importance attribuée à l'écologie dans quelques pays.</p>
Langage du corps	<p>Il peut établir le contact et prendre congé de façon différente selon l'endroit.</p> <p>Il reconnaît et peut reproduire des conventions avec des gestes qui expriment certaines réalités par exemple le contact corporel: baiser ou poignée de main; lever la main pour demander la parole; la proximité (par exemple, se tenir à l'écart ou proche) de quelques sociétés.</p>	<p>Il reconnaît et peut reproduire des conventions avec des gestes qui expriment certaines réalités (par exemple un hochement de tête; expressions avec le visage pour exprimer le doute, la joie ou la tristesse; le clin d'œil, le regard sceptique...) de quelques sociétés.</p>
Savoir-vivre	<p>Il reconnaît et peut reproduire quelques conventions de quelques sociétés relatives aux salutations et à l'hospitalité donnée et reçue en ce qui concerne la ponctualité, les rafraîchissements, les boissons, les repas et la façon de prendre congé.</p>	<p>Il reconnaît et peut reproduire des conventions de quelques sociétés relatives à l'hospitalité donnée et reçue en ce qui concerne les cadeaux et les vêtements</p>

COMPÉTENCE INTERCULTURELLE	Comportements rituels	Il reconnaît et peut reproduire quelques comportements de quelques sociétés dans des domaines tels l'attitude de l'auditoire et du spectateur au spectacle.	Il reconnaît et peut reproduire différents comportements de quelques sociétés dans des domaines tels que la naissance, le mariage, la mort, célébrations, festivals, bals et discothèques, etc.
		Il est conscient de l'existence de la diversité culturelle et des réalités différentes dans le monde.	Il respecte et valorise la culture de l'autre et apprécie la richesse de la diversité et des relations interculturelles. Il manifeste l'envie de connaître des personnes d'autres cultures, peut comprendre certaines de leurs croyances et manières d'agir.
		Il est capable d'utiliser quelques stratégies pour établir le contact avec des personnes d'autres cultures, les accueillir et manifester son intérêt à elles.	Il est capable d'identifier et utiliser une variété de stratégies pour établir le contact avec des personnes d'autres cultures et s'intéresser à elles tout en évitant certains malentendus culturels. Il connaît des stratégies pour s'intégrer dans certaines situations qui exigent une connaissance socio-culturelle. Il est conscient que certaines attitudes ou actions peuvent être interprétés différemment dans la culture de l'autre.
		Il a la capacité d'établir des liens entre la culture d'origine et la culture étrangère (comparaison, points communs...)	Il est capable d'établir des relations entre les cultures, entre différentes sociétés, au sein d'une même société et aussi entre différents moments historiques et entre cultures. Il est capable de reconnaître des stéréotypes sociaux et culturels et de les dépasser.

4.2. Medios de evaluación.

Como ya comentamos en el capítulo 1 del bloque I de nuestra tesis, consideramos que la competencia cultural consta de tres competencias (conocimiento del mundo, competencia sociocultural y competencia intercultural) y cada una de ellas tiene un componente de saber (conocimiento sobre el tema) y el saber hacer (qué poder realizar con ese conocimiento que ayude a comunicar y a relacionarnos adecuadamente en una sociedad). De este modo, nos parece pertinente que, para determinar si un alumno ha alcanzado el nivel en cada una de estas competencias, se evalúe tanto su saber como su saber hacer, priorizando este segundo aspecto - saber hacer - puesto que será el que realmente determine si el alumno ha adquirido la competencia cultural.

Para el desarrollo de la competencia intercultural es necesario además tener una buena competencia en conocimiento del mundo y sociocultural, ya que cuanto más se conozca a las personas de la cultura meta y su sociedad, más dejarán de ser unos extraños para pasar a ser seres a los que comprender y con quienes interactuar y convivir pese a las diferencias culturales, superando los malentendidos y mediando entre ambas culturas si fuera necesario.

Por otra parte, puesto que consideramos la competencia cultural como parte de la competencia comunicativa, nos parece lógico evaluarla de manera conjunta con las competencias lingüísticas. Es por ello que los instrumentos que proponemos que se empleen en dicha evaluación pueden aunar ambas competencias. Ya corresponde al profesor, que conoce las necesidades y características de sus alumnos, determinar qué instrumentos le serán más útiles para evaluar sus conocimientos y competencias.

Presentamos a continuación diferentes tipos, técnicas, instrumentos y herramientas para llevar a cabo la evaluación de la competencia cultural, así como qué son los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje.

4.2.1. Tipos de evaluación.

A) Según el agente evaluador, encontramos tres tipos de evaluación:

1. **Heteroevaluación:** el profesor evalúa la competencia del alumno a través de diferentes técnicas (observación, encuestas, proyectos, etc.) que le permitan determinar si este posee el nivel requerido y si no proponer medios que le ayuden a alcanzarlo.
2. **Autoevaluación:** es el propio alumno el que se evalúa a sí mismo. Es importante que el alumno sea parte activa de su propio proceso de aprendizaje y tome conciencia, reflexione y sea crítico con aquellos conocimientos que sabe y aquello que le causa dificultades y no domina, de forma que pueda poner en marcha diferentes estrategias que le ayuden a desarrollar las competencias lingüísticas y culturales necesarias.
3. **Coevaluación:** la evaluación entre iguales es una técnica muy rica que, empleada de forma adecuada y siempre con una actitud respetuosa y constructiva, ayuda al alumno a ser consciente del desarrollo de sus habilidades a través de los diferentes *feedback* de sus compañeros. Para ello, la honestidad y el ánimo de ayuda al otro son primordiales, para evitar que los alumnos evalúen por simpatía en lugar de hacerlo de manera fidedigna.

B) Según su finalidad, encontramos tres tipos principales de evaluación:

1. **Diagnóstica:** se realizan al inicio del curso y su objetivo es obtener información acerca de la situación del alumno, verificar sus conocimientos y sus competencias, determinar sus necesidades y adaptarse a las mismas para hacer que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más eficaz. Es fundamental realizar esta evaluación sobre la competencia cultural para poder determinar cuáles son los conocimientos previos del alumnado y de esta forma poder determinar de manera más adecuada las necesidades y los objetivos a alcanzar.
2. **Formativa:** tiene lugar a lo largo del curso escolar, con el objetivo de ofrecer retroalimentación al alumno sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje y ayudarle a tomar decisiones en base a los resultados obtenidos que repercutan en una mejora de su

situación. Para ello pueden utilizarse diferentes instrumentos que le ayuden a poner en práctica sus conocimientos y competencias culturales.

3. **Sumativa:** tiene lugar al final de una etapa (a final de cada trimestre, al final del curso escolar), para comprobar las competencias alcanzadas y determinar el grado de adquisición de las mismas. Los instrumentos que se pueden emplear para la misma también son variados, y deben estar encaminadas a que el alumnado demuestre todo aquello que ha aprendido a lo largo del curso.

Consideramos que la heterogeneidad en la evaluación es positiva, ya que empleando estos diferentes tipos de evaluación se podrá ayudar mejor al alumnado en su proceso formativo. Estimamos que para determinar qué tipo de evaluación poner en marcha, se debe tener en cuenta el momento del curso así como el tipo de actividad a evaluar.

Si nos centramos en el apartado A, consideramos que la autoevaluación es vital en un primer tiempo del proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo es hacer al alumno partícipe de su aprendizaje y que sea consciente de sus fortalezas y debilidades, y consideramos que es necesario recurrir a ella cada cierto tiempo para que también sea consciente de sus logros y dificultades.

La heteroevaluación es, a nuestro parecer, la más objetiva de las tres. El profesor, como experto en la materia, podrá determinar qué competencias ha desarrollado el alumno y qué contenidos es necesario que revise para poder alcanzar los objetivos previstos.

En cuanto a la coevaluación, consideramos que, para llevarla a cabo, se deben emplear herramientas conducidas a través de preguntas concretas (sea oralmente o por escrito) que permitan a los alumnos determinar qué aspectos concretos están evaluando y además que justifiquen adecuadamente dicha valoración. Estimamos que este tipo de evaluación es adecuada cuando se presentan proyectos y trabajos (individuales o en grupo) en el seno de la clase, de forma que todos puedan, en un primer tiempo, reflexionar sobre lo que han aprendido realizando su propio proyecto, cómo lo han presentado, cómo es el resultado final, etc. y en segundo lugar, puedan recibir la retroalimentación de sus compañeros.

Si atendemos al apartado B, consideramos que los tres tipos de evaluación son necesarios. Es de gran importancia determinar en qué punto de su aprendizaje se encuentra el alumno (evaluación diagnóstica) para poder así localizar qué objetivos debe aún alcanzar y decidir qué estrategias seguir para ello.

Por otra parte, la evaluación formativa estará presente a lo largo de todo el curso, será la más recurrente y gracias a ella se podrá hacer un seguimiento permanente de la evolución del alumnado.

Al final de la etapa (puede ser al final de cada trimestre o del curso escolar) proponemos llevar a cabo la evaluación sumativa, en la que el alumno podrá demostrar si ha alcanzado los objetivos propuestos. En este tipo de evaluación, si bien es interesante para poder conocer cómo son las competencias del alumno al final de su proceso de formación, se corre el riesgo de que el alumno, por las circunstancias que sean, no tenga un buen día y no demuestre realmente todo de lo que es capaz. Por esta razón, consideramos más fidedigna la evaluación formativa, en la que continuamente el profesor puede comprobar el desarrollo de las competencias del alumno y el alumno no tiene la presión de demostrar sus destrezas en un único momento.

4.2.2. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.

Los criterios de evaluación son los referentes que se emplean para evaluar el aprendizaje. En ellos se describe aquello que el alumno debe lograr para considerar que ha alcanzado unos determinados conocimientos y competencias. Los estándares son concreciones de los criterios, que definen aquello que los estudiantes deben saber y saber hacer.

El artículo 2 del Real Decreto 1105/2014, los define así:

Criterios de evaluación: el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura. (BOE, 2015, p. 7)

Estándares de aprendizaje evaluables: especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables. (BOE, 2015, p. 6)

Los criterios de evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato deben aparecer en las programaciones de las asignaturas y deben ser públicos. El alumnado debe conocer qué criterios se van a seguir para evaluar sus conocimientos y competencias. Puesto que abogamos por la inclusión de la competencia cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, será necesario establecer en cada curso qué criterios y estándares de aprendizaje se emplearán en su evaluación.

4.2.3. Técnicas de evaluación.

Existen diferentes técnicas de evaluación, entre las que podemos destacar las siguientes:

1. **Observación:** nos parece fundamental la observación diaria para poder determinar mejor la evolución del aprendizaje de los alumnos y poder conducir mejor el proceso de enseñanza, teniendo en cuenta los intereses, inquietudes, motivaciones, interrogantes, que van surgiendo a lo largo de las sesiones de clase y proponer así tareas y proyectos que ayuden a los estudiantes a mejorar sus competencias. Es una técnica fundamental para poder evaluar adecuadamente el “saber hacer” del alumnado.
2. **Encuestas** (cuestionarios, entrevistas...) Nos parecen necesarios realizarlos de manera puntual a lo largo del curso, para comprobar el “saber” de los alumnos, necesario para que, posteriormente, puedan poner en marcha su “saber hacer”.
3. **Análisis de documentos y producciones.** A través de esta técnica de evaluación el profesor podrá evaluar tanto el “saber” como el “saber hacer” de sus alumnos, que han puesto en marcha sus competencias lingüísticas y culturales para elaborar un documento/producto concreto.

4.2.4. Instrumentos de evaluación.

Los instrumentos de evaluación son numerosos y variados. Creemos que es importante emplear todos los posibles, y no siempre el mismo, para poder evaluar de manera más objetiva, pues siempre habrá alumnos que demuestren mejor sus competencias a través de ciertos instrumentos y otros frente a los que se encuentren más nerviosos y les sea más difícil mostrar lo que saben y lo que saben hacer. Estos instrumentos pueden servir para evaluar, al mismo tiempo, las competencias lingüísticas y culturales de los alumnos. Destacamos los siguientes:

1. Pruebas de comprensión/ expresión oral.
2. Pruebas de comprensión/expresión escrita.
3. Exposiciones (individuales/en grupo).
4. Representaciones (juegos de rol, representaciones teatrales, etc.).
5. Producciones (vídeos, carteles, trabajos de investigación, etc.).

4.2.5. Herramientas de evaluación.

Para poder llevar a cabo un registro más exhaustivo de la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de cara a realizar una evaluación lo más objetiva posible, se pueden emplear diferentes herramientas de evaluación:

1. **Diario de clase:** en el que el profesor recaba información de lo que se ha ido trabajando a lo largo de las sesiones, propuestas, modificaciones, necesidades detectadas en el grupo, etc.
2. **Diario de aprendizaje:** diario personal en el que cada alumno registra su experiencia en el aula, durante alguna actividad en concreto, de manera general al final de cada semana, mes o incluso cada trimestre. Puede expresar sus impresiones sobre su avance en las diferentes competencias, metas, sugerencias, etc. Es interesante que posteriormente comparta las conclusiones, propuestas, etc. con su profesor, al menos una vez al trimestre.

3. **Registro del alumno:** documento que elabora el docente acerca de aquellos aspectos concretos que tener en cuenta sobre cada alumno, el desarrollo de sus competencias, dificultades encontradas, actividades evaluadas, etc.
4. **Rúbricas de evaluación:** son muy útiles a la hora de realizar la evaluación (sea heteroevaluación, autoevaluación o coevaluación). Describe diferentes niveles de consecución de una tarea, proyecto, exposición, etc. De esta forma, los alumnos pueden ser más conscientes del desarrollo de su trabajo, qué aspectos deben mejorar y cuáles deben mantener. Se pueden elaborar rúbricas para evaluar todo tipo de instrumentos. Son especialmente útiles a la hora de evaluar proyectos, exposiciones, etc. Puede asociarse una calificación a cada ítem de la rúbrica, de manera que al final la suma de todos constituya la nota asignada al producto a evaluar en cuestión.

En el presente capítulo hemos propuesto una rúbrica de evaluación cultural general por niveles (A1 y A2). Ésta puede concretarse aún más, por ejemplo para valorar las competencias culturales de un determinado proyecto, combinarse con una rúbrica para evaluar aspectos lingüísticos concretos, etc. Proponemos a continuación dos ejemplos de concreción de esta rúbrica cultural. Por una parte, una más general para evaluar la competencia intercultural (a partir de un juego de rol, una entrevista, una exposición, etc.) Por otra, una rúbrica para evaluar una exposición oral sobre un tema cultural (que puede concretarse aún más para cada tema específico si es necesario), que permite evaluar tanto la competencia lingüística y cultural del alumno. Esta misma rúbrica podría emplearse para evaluar un juego de rol, por ejemplo, modificando los diferentes ítems. Por ejemplo, en los aspectos culturales, se debería concretar el saber hacer necesario para la situación de la simulación. Cada profesor deberá elaborar las rúbricas que estime convenientes para evaluar las competencias de su alumnado, pero puede tomar como referencia, si así lo estima oportuno, la rúbrica de evaluación cultural que hemos propuesto en el presente capítulo.

Ejemplo 1: Rúbrica A1 para la evaluación de la competencia intercultural.

COMPÉTENCE INTERCULTURELLE	Très bien (10)	Bien (8)	Assez bien (6)	Suffisant (5)	Insuffisant (0)
La diversité culturelle	Il est conscient de l'existence de la diversité culturelle et des réalités différentes dans le monde.	Il est capable d'identifier des cultures différentes.	Il sait qu'il existe des cultures différentes mais il n'est pas capable de les identifier.	Il reconnaît qu'il existe une culture différente à la propre.	Il n'est pas conscient de la diversité culturelle.
Le contact avec l'autre	Il est capable d'utiliser quelques stratégies pour établir le contact avec des personnes d'autres cultures, les accueillir et manifester son intérêt à elles.	Il peut utiliser des stratégies pour établir le contact avec l'autre, l'accueillir et s'intéresser à lui, même si parfois ces stratégies ne sont pas assez correctes.	Il s'intéresse à l'autre et peut employer quelques stratégies pour établir le contact avec lui.	Il manifeste quelque intérêt à l'autre, même s'il n'est pas capable d'employer des stratégies correctes pour établir le contact avec lui.	Il ne manifeste aucun intérêt aux personnes de cultures différentes et il n'emploie aucune stratégie pour établir le contact avec elles.
Les liens entre cultures	Il a la capacité d'établir des liens entre la culture d'origine et la culture étrangère (comparaison, points communs...)	Il peut comparer deux cultures différentes, malgré quelques erreurs ponctuelles.	Il peut signaler quelques aspects en commun et quelques différences entre deux cultures, même si parfois il se trompe.	Il peut identifier au moins un point en commun entre sa culture et la culture de l'autre.	Il ne peut pas établir des liens entre la culture d'origine et la culture étrangère.

Ejemplo 2: Rúbrica para la evaluación de una exposición oral de un tema cultural.

COMPÉTENCE LINGUISTIQUE	Très bien (10)	Bien (8)	Assez bien (6)	Suffisant (5)	Insuffisant (0)
Prononciation	Il prononce et articule correctement. Il respecte l'intonation.	Il prononce correctement mais il n'articule pas bien. Il respecte l'intonation.	Il a des erreurs de prononciation mais on comprend quand il articule. Parfois, il ne respecte pas les règles d'intonation.	Il commet quelques erreurs de prononciation, d'articulation et d'intonation.	Il a assez d'erreurs de prononciation, d'articulation et d'intonation.
Grammaire	Sans erreurs. Grammaire riche et variée pour le niveau.	Peu d'erreurs. Grammaire riche et variée pour le niveau.	Quelques erreurs et répétitions.	Plusieurs erreurs et répétitions fréquentes.	Trop d'erreurs et de répétitions.
Vocabulaire	Sans erreurs. Vocabulaire riche et varié pour le niveau.	Peu d'erreurs. Vocabulaire riche et varié pour le niveau.	Quelques erreurs et répétitions.	Plusieurs erreurs et répétitions fréquentes.	Trop d'erreurs et de répétitions.
Sociolinguistique	Sans erreurs. Respecte les règles sociolinguistiques (formules sociales, rituels, registres de langue...) et utilise correctement des proverbes, expressions imagées, etc.	Peu d'erreurs.	Quelques erreurs.	Plusieurs erreurs.	Trop d'erreurs.

COMPÉTENCE CULTURELLE	Très bien (10)	Bien (8)	Assez bien (6)	Suffisant (5)	Insuffisant (0)
Connaissance du monde	Expose le contenu concret, de façon complète, avec une bonne quantité de données.	Il expose bien mais parfois il sort du thème. Il manque peu de données sur le sujet.	Il manque quelques données sur le sujet.	Il manque plusieurs données sur le sujet, contenu très réduit.	Aucun contenu sur la connaissance du monde.
Connaissance socioculturelle	Il démontre une bonne connaissance sur les aspects socioculturels à exposer.	Il expose bien mais parfois il sort du thème. Il manque peu de données sur le sujet.	Il manque quelques données sur le sujet.	Il manque plusieurs données sur le sujet, contenu très réduit.	Aucun contenu sur la connaissance socioculturelle.
Conscience interculturelle	Il est conscient de la diversité culturelle et il connaît des stratégies pour entrer en contact avec l'autre. Il peut établir des liens entre les cultures.	Il peut comparer deux cultures différentes, malgré quelques erreurs ponctuelles.	Il peut signaler quelques aspects en commun et quelques différences entre deux cultures, même si parfois il se trompe.	Il peut identifier au moins un point en commun entre sa culture et la culture de l'autre.	Aucune conscience interculturelle.
AUTRES	Très bien (10)	Bien (8)	Assez bien (6)	Suffisant (5)	Insuffisant (0)
Structure.	Bonne structure.	Exposition assez ordonnée.	Quelques altérations de l'ordre logique des idées. Quelques répétitions.	Erreurs et répétitions.	Aucun ordre, répétitions constante des idées.
Expression corporelle.	Regarde son public, capte son attention. Expression corporelle naturelle.	Parfois, il ne regarde pas son public.	Son expression corporelle n'est pas toujours correcte (ex: mains dans les poches).	Il se montre nerveux, parfois il tourne le dos au public.	Il ne s'adresse pas au public.

4.3. Conclusiones

Es importante que el alumno conozca de antemano los criterios de evaluación y los medios a través de los cuales se va a evaluar sus competencias, para poder prepararse mejor para las diferentes pruebas que se le propongan y sea consciente de todos los ítems que se tienen en cuenta para dicha evaluación. De esta forma, será más consciente de aquello que necesita aprender y podrá participar de manera más consciente en su proceso de evaluación (a través de la autoevaluación) además de comprender mejor la evaluación que realizan el profesor (heteroevaluación) y sus compañeros (coevaluación).

Por otra parte, es fundamental que el profesor informe puntualmente al alumno de sus progresos, le explique aquellos aspectos en los que necesita mejorar y en cuáles está en buen camino y se muestre disponible a resolver las dudas que el alumno plantee, no sólo sobre los conocimientos y competencias, sino también concretamente sobre su proceso de evaluación.

Finalmente, es interesante que la labor docente sea evaluada por los alumnos. De esta forma, el profesor puede obtener información acerca de las impresiones de los mismos, de cómo los procedimientos, propuestas, métodos de enseñanza-aprendizaje, etc. que pone en marcha ayudan a los estudiantes a desarrollar sus capacidades y poder tener en cuenta sus sugerencias para próximas sesiones de clase.

5. INTEGRACIÓN DE LA CULTURA EN EL AULA DE FLE. PUESTA EN PRÁCTICA EN LOS NIVELES A1 Y A2.

5.1. Análisis de la puesta en práctica.

En este capítulo, mostraremos diferentes puestas en práctica de unión de lengua y cultura en procesos de enseñanza y aprendizaje siguiendo el método de investigación-acción. Estas propuestas han sido realizadas entre 2016 y 2020 para los niveles A1 y A2, tanto en la Educación Secundaria Obligatoria y 1º de Bachillerato como en el ámbito universitario.

Como ya comentamos, la investigación-acción consta de cuatro fases: la planificación, la acción, la observación y la reflexión. Comenzaremos por la planificación: para ello es fundamental conocer el contexto en el que tendrá lugar la práctica docente, comenzando por los proyectos llevados a cabo en los diferentes institutos y culminando con los proyectos que tuvieron lugar en el contexto universitario. Los contextos de aprendizaje son distintos y por eso adaptarse a la realidad no sólo de una etapa de la enseñanza-aprendizaje sino del centro y del grupo clase en particular nos parece de vital importancia. Es por ello que también analizaremos en cada propuesta el perfil del alumnado con el que se llevó a cabo: sus dificultades, sus intereses, su nivel de competencia lingüística y cultural.

En un segundo tiempo, pasaremos a la acción: expondremos el proyecto concreto llevado a cabo, sus objetivos, la metodología y materiales empleados. Observaremos el desarrollo del mismo y finalizaremos con los resultados y la reflexión sobre la práctica, si ha ayudado a mejorar o solventar carencias del alumnado, la utilidad de la propuesta y sus puntos débiles de cara a futuras puestas en práctica.

Hemos clasificado las propuestas por tipo de público (Educación Secundaria, Bachillerato, Universidad), por diferentes niveles de implicación (desde actividades organizadas en todo el centro a actividades llevadas a cabo en un grupo clase), y hemos especificado también el nivel de lengua (A1/A2). Estas propuestas parten de la reflexión previa, pero también de las necesidades detectadas en los diferentes ámbitos donde se han llevado a cabo, interrelacionándose así nuestra propuesta didáctica teórica con la

realidad práctica de los grupos en los que se ha intervenido y completándose la una a la otra. Por este motivo, en ocasiones se ha puesto en práctica la totalidad de una unidad didáctica, en otras se ha aplicado de manera parcial y en otras se muestran proyectos que recogen los contenidos de diferentes unidades del curso. Mostramos así la flexibilidad de nuestra propuesta de unidades didácticas, que puede adaptarse siempre a la realidad del grupo clase. La planificación, acción, observación y reflexión llevada a cabo en cada intervención en el aula ha contribuido sin duda a la conformación de la siguiente intervención, aprendiendo de sus puntos débiles y ayudando a planificar y llevar a cabo las posteriores.

A continuación, ofrecemos un cuadro-resumen con las diferentes propuestas llevadas a cabo, en el orden en el que posteriormente se presentan en este capítulo. Hemos decidido comenzar por una propuesta que implica a todos los grupos de Francés del centro, iniciada en el Departamento. Posteriormente, una que implica a toda la ESO y que se inserta en una propuesta en el Área Lingüística. Más adelante, se presentan propuestas concretas con grupos-clase: una en la ESO - inserta en un proyecto en el centro -, dos en Bachillerato y una en la Universidad.

Propuesta	Lugar	Curso	Grupo	Temas y proyectos de clase.	Proyecto común.
La Semana de la Francofonía	IES Al-Ándalus (Arahal)	2016-2017	1ºESO	-Personajes francófonos. -La Francofonía.	Exposición de carteles en el centro. Visita guiada teatralizada a cargo de un grupo de alumnos de 1º de ESO.
			2ºESO	-La Francofonía. -Países francófonos: banderas, algunos datos sobre el país.	
			3ºESO	-Recetas de países francófonos.	
			4ºESO	-La Francofonía. -Biografía de cantantes francófonos.	
			1ºBach.	-Personajes. -Fiestas. -Lugares insólitos.	
El día de las Lenguas	IES Al-Ándalus (Arahal)	2017-2018	1ºESO	-La Francofonía (concepto, valores, canción).	Árbol de la Francofonía. Gymkana. Representación de canciones, fábulas, poemas teatralizados para todo el centro.
			2ºESO	-Canciones.	
			3ºESO	-Fábulas de Jean de la Fontaine.	
			4ºESO	-Poemas francófonos.	
A.B.P. Historia del siglo XX.	IES Pablo Picasso (Sevilla)	2019-2020	4ºESO	-Exposición de carteles y presentación	Exposición sobre el siglo XX.

				teatralizada sobre tres momentos clave en la historia de Francia del siglo XX: 1ª Guerra Mundial, 2ª Guerra Mundial, Mayo 1968. -Representación teatral.	
Arte y Francofonía	IES Murillo (Sevilla)	2018-2019	1ºBach.	-Artistas y obras francófonas.	Exposición en el hall del centro.
Las fiestas francófonas	IES Pablo Picasso (Sevilla)	2019-2020	1ºBach.	-Fiestas francófonas.	Elaboración de carteles online y descubrimiento de las diferentes fiestas a través de ellos.
Publicidad vs. vida	Universidad de Sevilla	2015-2016	<i>Idioma Moderno I</i>	-La publicidad.	-Elaboración de un anuncio publicitario y de cómo sería en la vida real. Presentación y análisis del producto, símbolos, estereotipos, etc.

5.2. Actividades prácticas en la E.S.O. y Bachillerato. Niveles A1 y A2.

5.2.1. Descripción del contexto.

La Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) es una etapa educativa que abarca en España a niños y adolescentes con una franja de edad desde los 11 a los 16 años. En este contexto, hemos de recordar, tal y como veíamos en el apartado 1.3 de la fundamentación teórica de nuestra tesis (capítulo 1 del bloque I), que en Andalucía el francés se estudia en los institutos principalmente como segundo idioma (siendo el inglés el primer idioma más común en los centros). Esto supone que tenga un carácter optativo a lo largo de los cuatro cursos que conforman esta etapa, por lo que hay alumnos que nunca elegirán esta opción, otros que la elegirán algunos cursos y otros no, y otros que la cursarán durante toda la ESO. El tiempo estipulado para la enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma en esta etapa es de dos horas a la semana de 1º a 3º de ESO y 3 horas a la semana en 4º de ESO.

Siendo conscientes de esta realidad, no es de extrañar que el alumnado que continúa sus estudios más allá de la E.S.O. y decide cursar Bachillerato, se sorprenda al encontrar que en 1º de Bachillerato el segundo idioma es obligatorio. Esto provoca una desigualdad de niveles en el aula que dificulta lógicamente el desempeño de enseñanza-aprendizaje del idioma, además del desinterés, aburrimiento o estrés del alumnado. Esto se debe a que en el mismo aula pueden encontrarse alumnos que nunca han cursado la asignatura anteriormente, y que por tanto necesitarán más tiempo para asimilar conceptos básicos y pueden sentirse abrumados y agobiados si el ritmo de la clase es más rápido, con otros que la han cursado durante toda la E.S.O., que podrían desinteresarse y aburrirse con la materia si el ritmo de la clase fuera lento para ellos al intentar adaptarnos a los alumnos de nivel inicial. Debido a todas estas dificultades, en algunos institutos se favorece la lógica división de los grupos de 1º de Bachillerato por niveles, aunque no es frecuente, debido a la dificultad de organización que supone para los centros, por lo que la heterogeneidad que se evidencia en las aulas de 1º de Bachillerato de francés es un problema común para el profesor y los alumnos. De los centros en los que hemos llevado a cabo nuestra puesta en práctica, tan sólo uno

procuraba dicha división por niveles, lo que facilitaba en gran medida la progresión y el interés del alumnado. El tiempo dedicado al aprendizaje del francés en el primer curso de Bachillerato es de dos horas por semana. En segundo de Bachillerato la materia retoma su carácter optativo (dos o cuatro horas por semana, según la optativa).

Con esa dedicación horaria, el alumnado de la E.S.O. suele alcanzar un nivel A1 al final de los dos primeros cursos de la E.S.O. y se estima que llegan al final de 4º con nivel A2, según el centro y el contexto del alumnado. En 1º de Bachillerato se prioriza la revisión de la lengua desde sus inicios, debido a que hay alumnado que nunca ha cursado la materia e incluso quienes sí la han cursado suelen olvidar conceptos básicos, por lo que en este curso el nivel oscilaría entre el A1 y el A2.

La diferencia de niveles entre los centros es una realidad, puesto que el contexto influye: en centros donde las familias disponen de un nivel socioeconómico superior, es frecuente que el alumnado tenga apoyo y refuerzo de la materia en academias de idiomas o con profesores particulares, que les ayudan a revisar y reforzar lo aprendido en el aula. Sin embargo, en centros con un nivel socioeconómico menor, muchas familias no pueden asumir ese gasto extra y en ocasiones el seguimiento del estudio en casa por parte de las mismas es menor, por lo que los alumnos dedican a la materia únicamente las horas de clase. Evidentemente, siempre hay alumnos que, independientemente del contexto familiar, dedican en su casa tiempo a la asignatura, son trabajadores y muestran interés por la misma y esto hace que integren mejor lo aprendido en el aula y sus resultados sean superiores. El contexto de cada centro es también diferente: hay centros que reciben alumnado con especiales dificultades de comportamiento, con desinterés por la educación, alumnos que están obligados a ir al instituto hasta los 16 años y cuando los cumplen abandonan el sistema escolar, lo que hace que las clases con este tipo de aprendientes no puedan avanzar de la misma manera que en centros donde los alumnos están más interesados en estudiar e interrumpen menos la clase. Por lo general, el alumnado más disruptivo no suele elegir la materia de francés y prefiere la de refuerzo de lengua o matemáticas, sin embargo, en ocasiones algunos alumnos con estas características cursan francés y dificultan el correcto desarrollo de las clases.

Conseguir captar el interés del alumnado en esta etapa de cambios que supone la adolescencia y en una sociedad de consumo rápido, en la que cada vez es más complicado mantener la atención de los jóvenes, es de vital importancia para poder facilitar su proceso de aprendizaje y dotarles de herramientas que ayuden a la consecución de las competencias necesarias para su formación académica y personal. Por este motivo, conocer el contexto, no sólo de la etapa, sino del centro y del grupo clase en concreto, es fundamental para así poder proponer actividades y proyectos que motiven al alumnado, les hagan interesarse por la materia y vayan adquiriendo de esta forma las competencias lingüísticas. Para ello, estamos convencidos de que la cultura es una baza inestimable, que puede no sólo ayudar a captar la atención de los alumnos, sino también contribuir en la adquisición de sus competencias lingüísticas y, al mismo tiempo, desarrollar valores de respeto y comprensión intercultural que les formarán como ciudadanos del mundo.

5.2.2. Propuestas

5.2.2.1. La Semana de la Francofonía en la E.S.O. y 1º de Bachillerato. Propuesta en el Departamento. Niveles A1 y A2.

Planificación

La presente propuesta tuvo lugar en el IES Al-Ándalus (Arahal, Sevilla), en el curso 2016-2017, con todos los grupos de la materia de Francés del centro: desde 1º de ESO hasta 1º de Bachillerato.

Breve estudio del contexto del centro.

Arahal es un pueblo de la provincia de Sevilla. Se encuentra a una distancia de 45,6 Km de la capital³⁹. La distancia con la misma hace que el alumnado realice su vida diaria en el pueblo y vaya muy poco a ella. La base de la economía es la agricultura y el comercio. No tiene hoteles, sólo dos hostales/pensiones. Es un pueblo con gran riqueza de patrimonio cultural, pero que no recibe muchos turistas, por lo que el contacto con extranjeros es mínimo, más allá de algunos inmigrantes de origen rumano que viven allí. La renta media es de 12.122 euros. Arahal, con 19.526 habitantes, cuenta con seis centros de Educación Infantil, cuatro de Educación Primaria, tres de Enseñanza Secundaria Obligatoria, dos de Bachillerato, dos de Grado Medio y dos de Grado Superior y una biblioteca pública.

El IES Al-Ándalus de Arahal es uno de los tres institutos de Educación Secundaria que cuenta con alumnado de ESO, Bachillerato y diferentes Ciclos formativos. El nivel sociocultural de la población es medio-bajo y en un pequeño porcentaje es medio-alto. Esto determina bastante los desniveles que suelen darse entre los alumnos, dependiendo de las familias.

³⁹ Datos del Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, Consejería de Economía, Conocimiento, Empresas y Universidad, <https://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/sima/ficha.htm?mun=41011>

Breve estudio del contexto del aula

En el IES Al-Ándalus hay 9 grupos de Francés segundo idioma en el curso 2016-2017. A continuación presentamos en una tabla el número de alumnos matriculados en Francés.

Curso (grupos)	Nº de alumnos
1ºESO A	17
1ºESO B	19
1ºESO C	15
2ºESO AB	29 (A: 16, B:13)
3ºESO AB	18 (A: 9, B:9)
4ºESO A	11
1ºBACH A	32
1º BACH. B	25*
1º BACH. C	24*

*(1º de Bachillerato B: 5 alumnos abandonan de Bachillerato a lo largo del curso, por lo que quedan 20 a final de curso. En 1º de Bachillerato C hay 7 alumnos que dejan de asistir regularmente a clase, por lo que contamos con 17 alumnos que asisten de manera constante.)

Podemos comprobar cómo el número de alumnos matriculados en Francés desciende notablemente a lo largo de los cursos de la ESO, donde la asignatura es optativa, pasando de 51 en 1º de ESO a tan sólo 11 en 4º de ESO. En 1º de Bachillerato la asignatura es obligatoria; es por ello que hay un gran aumento en ese curso, además de que recibe alumnos de otro centro de la localidad que no tiene Bachillerato, el IES Europa.

Tras la realización de la prueba inicial, constatamos una gran heterogeneidad en el alumnado y un nivel muy bajo de lengua en general, salvo en el caso de los tres grupos de 1º de ESO, en que a pesar de no haber estudiado nunca el idioma, los alumnos se muestran muy implicados y participativos desde el inicio del curso. En general, todos los cursos manifiestan una especial dificultad en la expresión oral y en la escrita. Se propone por tanto revisar los conocimientos previos, adaptarse a las características de los diferentes grupos e intentar mejorar el nivel detectado en un principio.

En cuanto a su nivel de conocimiento de mundo y sociocultural es muy deficiente: prácticamente ningún alumno conoce que el francés se habla en otros países además de Francia (un alumno nombra Marruecos y otro Bélgica), y sobre Francia saben que la capital es París y que es típico comer *crêpes*, *croissants* y *baguettes*. Algunos son capaces de nombrar ciudades de Francia gracias a equipos de fútbol (Lyon y Marsella) y como personajes famosos pueden nombrar a algunos futbolistas. Piensan que los horarios de comidas son iguales que los de España, no conocen fiestas (sólo cinco alumnos nombraron la Fiesta Nacional del 14 de julio y eran de 1º de Bachillerato). La mayoría quieren estudiar francés porque “suena bien”, porque tienen curiosidad (sobre todo los de 1º de ESO), porque la familia les ha obligado a matricularse en la asignatura o porque es obligatoria en 1º de Bachillerato y quieren estar preparados.

Descripción del proyecto

Se decide poner en marcha un proyecto en el que se implicará a todo el alumnado matriculado en Francés. Cada grupo trabajará los objetivos lingüísticos propios del currículo, a los que se asociarán objetivos culturales que les permitan no solo mejorar sus competencias sino también descubrir la realidad del francés más allá de los estereotipos. La unión de todos los proyectos culminará con una exposición en el centro donde se invitará a todo el alumnado y profesorado a descubrir diferentes aspectos de la francofonía.

Objetivos comunes

- Mejorar las competencias lingüísticas (CO, CE, E/IO, EE).
- Interesarse por el estudio de la lengua y la cultura francófona y descubrir nuevas realidades del mundo relacionadas con el francés.
- Mejorar la competencia cultural del alumnado.
- Trabajar en equipo y construir un proyecto.
- Realizar una exposición oral sobre el tema cultural trabajado.
- Compartir el trabajo y aprender del trabajo de los demás.

Materiales

Los proyectos fueron diferentes, pero en líneas generales se utilizó material fungible (papel, cartulina, colores, tijeras, pegamento, etc), programas gratuitos de creación de carteles (Picktochart, Canva), disfraces (para las actuaciones), alimentos (para el proyecto de las recetas), presentación Power Point, etc.

Metodología

La metodología con la que se llevan a cabo los proyectos es activa, participativa y creativa. El profesor se muestra cercano al alumno, promueve que tome la palabra, que se implique en la tarea. Se propone una visión pedagógica del error, que se muestra como una ocasión para aprender y mejorar y se da la oportunidad de autocorregirse y reflexionar sobre ello, tanto de manera individual como en grupo. Se pretende además favorecer la expresión del alumnado, hacerle partícipe de su aprendizaje desde el inicio, escuchando sus sugerencias y propuestas y llevándolas a cabo si es posible.

Cada grupo desarrolla un proyecto y todos los grupos de Francés colaboran en la creación de una exposición conjunta para la Semana de la Francofonía.

Según Maldonado (2007),

El trabajo colaborativo, en un contexto educativo, constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, para lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas concensuadamente (p. 268)

Fruto de esta colaboración, los alumnos tuvieron la oportunidad de descubrir no sólo el tema investigado en su grupo y en los demás grupos de su clase, sino los diferentes temas propuestos en todos los cursos de Francés del centro: desde la institución de la Francofonía, el concepto de francofonía, pasando por personajes francófonos de diferentes ámbitos, recetas, hasta fiestas y lugares francófonos de los distintos continentes. Para ello, fue necesario todo un proceso en el que entraron en juego varios factores.

Por una parte, la negociación en el seno del grupo clase-para elegir el tema a tratar- como entre los miembros de los grupos-para elegir el personaje, lugar, fiesta, etc concreto, cómo abordarlo, cómo realizar el cartel, la presentación, etc.

Por otra, la toma de responsabilidad, tanto individual - que “asegura que los integrantes del grupo sepan quién necesita más ayuda, apoyo y estímulo para completar la tarea, y sea consciente de que no puede depender exclusivamente del trabajo de los otros”. (Johnson, Johnson y Johnson, 1999, p. 6) - como grupal - ya que “ninguno de los miembros, individualmente, podrá alcanzar el éxito si todos los demás no lo alcanzan.” (Maldonado, 2007, p. 270).- Para ello es necesario crear una interdependencia positiva:

La interdependencia positiva promueve una situación en la que los alumnos: (1) ven que su trabajo beneficia a sus compañeros de equipo y que el de sus compañeros de grupo los beneficia a ellos y (2) trabajan juntos en grupos pequeños para mejorar el aprendizaje de todos los miembros al compartir sus recursos, ofrecerse ayuda y aliento mutuos y celebrar el éxito conjunto. Cuando la interdependencia positiva está claramente establecida:

- los esfuerzos de cada integrante del grupo son indispensables para el éxito conjunto (es decir, no puede haber "polizones");
- cada miembro del grupo hace un aporte único al esfuerzo conjunto con sus recursos, su papel y las responsabilidades de su tarea. (Johnson, Johnson y Johnson, 1999, p. 12)

Desarrollo

Se propone trabajar por proyectos con cada grupo de alumnos, que conducirán a un proyecto conjunto final: la Semana de la Francofonía, en torno al 20 de marzo, día de la Francofonía. Los proyectos están relacionados con los contenidos que está previsto que aprendan durante ese periodo del curso. Es por ello que se trata de una aplicación parcial de la propuesta didáctica que hemos realizado en el capítulo 3 del presente bloque II, adaptando así la propuesta teórica a la necesidad concreta de cada grupo. En cada proyecto se alude a la(s) unidad(es) propuesta(s) que se ha(n) llevado a la práctica.

Acción y observación

A continuación se expondrán los diferentes proyectos llevados a cabo por el alumnado en los distintos grupos.

1º ESO

En este curso, de acuerdo con las competencias lingüísticas propuestas en el nivel A1, se propone presentar y describir a una persona. Consideramos que, debido al escaso conocimiento cultural del alumnado, sería interesante que conocieran diferentes personajes francófonos y que fueran capaces de presentarlos de manera oral y escrita. Es por ello que, por parejas, se plantea la tarea al alumnado. Esta se adapta a los intereses de los diferentes grupos: 1º ESO A es un grupo interesado por ámbitos diversos: la música, la historia, los inventores, la pintura...por lo que eligen diferentes personajes sin un tema común de grupo. 1ºESO B se decanta por la presentación de personajes del ámbito literario, tanto personajes de ficción como escritores. 1º ESO C es un grupo al que le interesa especialmente el deporte, por lo que proponen presentar a deportistas francófonos, salvo un grupo de alumnas que prefiere a los pintores.

A continuación, se recogen las competencias y los contenidos de este proyecto, que se corresponden con gran parte de la unidad 2 del nivel A1 de la propuesta, aunque también incluye los contenidos de la unidad 1, ya que el aprendizaje se realiza en espiral. En la siguiente tabla mostraremos los contenidos nuevos.

COMPETENCIAS

Lingüísticas:

- Conocer a alguien/presentarse/ informarse sobre la identidad del otro/presentar a alguien.
- Informarse sobre las personas/Describir y caracterizar a las personas.
- Preguntar, dar noticias de alguien
- Hablar de sus gustos (1)
- Hacer representaciones teatralizadas

Culturales:

- CM : Reconocer personajes de cómic francófonos. Identificar personajes famosos francófonos de diferentes ámbitos y conocer algunos datos sobre ellos.
- S : Reconocer el humor presente en un cómic. Identificar aspectos de la moda relacionados con la sociedad.
- I : Reflexionar sobre la diversidad de en la moda de diferentes lugares y las conexiones con la moda española. Descubrir los orígenes francófonos de personajes que son conocidos en España. Interesarse en descubrir personajes francófonos.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS			CONTENIDOS CULTURALES	
Gramática	Vocabulario	Sociolingüística	Conocimiento del mundo	Sociocultural
-Masculino/ femenino (2): adjetivos para la descripción física: <i>roux(rousse), gros(se), beau/belle...</i> -Los adjetivos: lugar y concordancia. -El presente: verbo porter. -Masc./Fem.(3) : carácter y profesiones : gentil (le), adj. en -if>-ive, -eur>-euse, -eur>-trice, -eux>-euse. -El presente: los verbos aimer, adorer, détester -Preguntas abiertas: qui? -Preguntas cerradas.	-Los colores (1 y 2) -Descripción de personas (básico): físico, ropa, accesorios. -El carácter -Las profesiones -El ocio (1) -El estado civil	-El humor (cómic, caricaturas). -Onomatopeyas auditivas (cómic).	-El cómic: <i>Astérix et Obélix, Tintin, Lucky Lucke.</i> -Personajes célebres francófonos.	-El humor (cómic y caricaturas) -La moda en diferentes lugares.

Tareas llevadas a cabo

Pre-actividad:

- Visualizar diferentes imágenes de personajes famosos de cómic que no supieran que eran de lengua francesa (Tintín, Astérix y Obélix, Lucky Lucke) e interacción oral para ver si conocen quiénes son y cuál es su nacionalidad. Propuesta del proyecto: descubrir nuevos personajes francófonos.

Actividades:

- **Las profesiones, los gustos, el ocio y el carácter.** Ficha de comprensión escrita y actividades. En primer lugar, deben relacionar los bocadillos con las imágenes de personajes famosos francófonos. Posteriormente se completa el recuadro con las profesiones en masculino y femenino que han aparecido y se recalca la formación de ciertas palabras en femenino (-eur>-trice/ -eur>-euse). Más tarde, deben observar los bocadillos e indicar qué verbos se emplean para expresar el gusto (*aimer, adorer, détester*), se explica que son verbos regulares del primer grupo y cómo se conjugan. Para practicar el vocabulario sobre el ocio que ha aparecido en la comprensión, deben escribir al menos una frase con cada verbo expresando sus gustos y después se pondrá en común. Finalmente, se presentan varios adjetivos de carácter, se ven en común y el alumnado deduce qué puede significar cada uno. Para terminar se pide al alumnado que observe las fotos de los personajes francófonos y que indique qué carácter cree que tienen esos personajes.
- **La descripción física:** Power Point con imágenes/caricaturas de diferentes personajes francófonos. La mayoría de ellos han aparecido en la ficha anterior.
 - a) Revisión de los verbos necesarios en la descripción: *être, avoir, porter*.
 - b) Presentación de los rasgos físicos a partir de imágenes de personajes francófonos. Comprobar si el alumnado los conoce/los recuerda de la actividad sobre las profesiones y presentar brevemente aquellos que no.
 - c) Puesta en práctica de la descripción de los rasgos físicos: diapositiva con caricaturas de algunos de los personajes famosos que se acaban de presentar. En primer lugar, el profesor describe alguno de los personajes en francés y el alumnado debe adivinar a quién se refiere y el nombre del

mismo. Posteriormente, los alumnos por turnos van describiendo una de las caricaturas y los demás deben indicar el nombre del personaje descrito.

- d) Presentación de las prendas de vestir. Para recordarlo, breve juego: el profesor indica que los alumnos que lleven X prenda de vestir deben levantarse. (ej: “*Lève-toi si tu portes...un pull!*”). El primero en levantarse gana.
- e) Presentación de los colores. Revisión de los mismos en la siguiente diapositiva. Deducción de la concordancia a través del ejemplo de la diapositiva.
- f) Juego: “*Dans ma valise il y a...*”. Cada alumno indicará que en su maleta hay una prenda de vestir de un color determinado, el siguiente debe decir su frase e inventar una nueva prenda y color, y así hasta que todos los alumnos hayan conseguido completar la cadena o hasta que alguno se equivoque y se vuelva a empezar. (Ej: Alumno 1 : “*Dans ma valise il y a une chemise verte*”. Alumno 2 : “*Dans ma valise il y a une chemise verte et un pantalon noir*”.)
- g) Práctica de expresión escrita y de la descripción física (rasgos, ropa y colores). A partir de la diapositiva con la imagen de los diferentes galos del cómic *Astérix y Obélix*, deben elegir uno, sin indicar su nombre, y describirlo. Posteriormente se intercambian los cuadernos, deben descubrir qué personaje de la imagen es el que han descrito. Además, deben fijarse si el compañero ha hecho correctamente la concordancia de los colores y en el caso contrario, en lápiz, proponer la corrección.
- h) Lectura y comprensión escrita de un cómic de *Astérix y Obélix*. Práctica de pronunciación. Interpretación de las onomatopeyas que aparecen en él.
- i) Presentación de los accesorios. Práctica a partir de las imágenes de personajes famosos: aparecerán flechas señalando distintos complementos que llevan y tendrán que indicar el nombre de dicho complemento. Con cada nuevo personaje, se preguntará si lo conocen y se explicará brevemente quién es en francés. Finalmente, se preguntará al azar: “*Qui porte...?*” Y los alumnos tendrán que decir el nombre del personaje que lleva el complemento. (Ej.: *Qui porte un chapeau? C’est Gérard*

Dépardieu). De esta forma revisarán los accesorios y el presentativo *c'est*, al tiempo que aprenden quiénes son los personajes francófonos.

- j) La moda en diferentes lugares. Lectura y expresión oral en clase a partir de diferentes aspectos de la moda en África y Europa francófonas. Muestra de cuestiones socioculturales al tiempo que se aprenden adjetivos relacionados con el aspecto físico y la moda (*beau/belle, élégant, sophistiqué*), estilos de ropa y el estado civil.
- k) Revisión general de todo el vocabulario aprendido y de todos los personajes conocidos (señalando los diferentes elementos proyectados, a través de preguntas de verdadero o falso - Ej: *C'est Monet?* - señalando a Víctor Hugo - *Non! C'est Víctor Hugo* -, pidiendo que describan lo que ven, etc.)
- l) Juego final: Se forman dos o tres equipos, según el número de alumnos, cada miembro del equipo tiene un número. Unas papeletas determinan quién o quiénes realizan la prueba (números del 1 al 8 o todo el equipo). En otras aparece si el desafío tendría lugar oralmente o por escrito. Finalmente, en otras papeletas se encuentra el “desafío”, que trata sobre un rasgo físico, la ropa, un accesorio, varios de ellos combinados, o todos al completo, además de otra papeleta donde pone “*Qui est-ce?*”, donde tendrán que decir el nombre y algún dato del personaje. El alumno del equipo contrario con el mismo número que el que tenga que hacer la actividad sale junto a él a la pizarra para señalar la imagen con la que quisiera retar al contrincante, incluso puede especificar qué rasgo físico, ropa o accesorio quiere que diga en su frase el alumno del otro equipo. Si aparece la papeleta “equipo”, son todos los integrantes del grupo los que pueden consensuar la pregunta y respuesta. Si el estudiante del equipo que juega se equivoca (debe decir/escribir una frase completa correcta con la información requerida, por ejemplo “*Il porte une chemise verte*”), es el turno del contrincante con su mismo número (aquél que le había señalado el desafío). A continuación era el turno del siguiente equipo. Con cada acierto el equipo recibía un punto si sólo era un rasgo lo que había tenido que describir, dos si eran dos y tres si eran tres. Todas las respuestas debían ser correctas, si no, se perdían todos los puntos en juego y se procedía al rebote del equipo contrario.

- En parejas o grupos de 3, se propone a cada grupo un continente. Deben investigar en qué lugares se habla francés en ese continente.
- Buscar nombres de personajes famosos de habla francesa de alguno de los lugares descubiertos.
- Puesta en común para verificar si los personajes elegidos no se repiten.
- Investigación sobre el personaje elegido y elaboración de un cartel de presentación con imágenes y datos sobre el mismo. Los datos esenciales se consensuan con los alumnos, según lo trabajado y según el tema elegido, pero de manera general se repiten los siguientes:
 - ✓ Nombre y apellidos
 - ✓ Edad
 - ✓ Fecha de nacimiento
 - ✓ Oficio
 - ✓ Continente y país de origen
 - ✓ Descripción física
 - ✓ Gustos
 - ✓ Carácter
 - ✓ Estado civil
 - ✓ Datos curiosos.
- Presentación oral en francés del personaje en el grupo clase, con el apoyo del cartel. El alumnado puede venir a clase disfrazado del personaje que presentaba.
- Comprensión de las presentaciones de los demás compañeros. El profesor y los alumnos realizan preguntas sobre lo expuesto, se aclaran las dudas y se da la opinión sobre el trabajo realizado y, en español, se ofrecen propuestas de mejora si las hubiera. Al final de cada presentación se aplaude y se agradece al grupo su trabajo.

Post-actividad:

- Preguntas abiertas y cerradas sobre los personajes presentados, revisión de cómo hacer preguntas para ver lo que recuerdan y practicar las preguntas. Por

grupos, deben crear 10 preguntas sobre los diferentes personajes (ej: 1. *Qui est grand, gros et porte des tresses rousses?* 2. *Est-ce que Tintin est belge?* , etc.) que posteriormente se lanzarán en clase, y los grupos que acierten irán ganando puntos.

-Exposición de los trabajos en la exposición denominada “La semaine de la Francophonie”. Creación de la exposición, visita a la misma presentada por un grupo de alumnos. Finalmente, participación en un pequeño juego final de preguntas para ver qué han aprendido tras la visita a la exposición.

***Actividad extra**

Se ofrece a los alumnos la participación en una pequeña representación que presentará la exposición, guiará a los diferentes grupos por la misma y se encargará de hacerles preguntas al final de la visita. Los ensayos tienen lugar durante varios recreos del curso. Los alumnos que deciden participar en ella encarnarán diferentes personajes célebres francófonos, disfrazándose incluso de ellos. La representación se realiza en su mayoría en español, ya que va dirigida a todo el alumnado del instituto y recibe también la visita de alumnos de Ciclo Formativo, pero también se alterna en ocasiones con el francés.

Reflexión: conclusiones, resultados, puntos a mejorar, puntos a seguir.

Tras realizar la exposición de los trabajos y la exposición de la Semana de la Francofonía, dedicamos una clase a reflexionar sobre el proyecto llevado a cabo. Los alumnos coincidieron en que la exposición de carteles en clase les había resultado muy interesante, les había hecho descubrir muchos personajes francófonos que desconocían, les había sorprendido ser capaces de comprender casi todo lo que exponían sus compañeros y ver que ellos mismos eran capaces de exponer en francés. Hacerlo en parejas les hizo tener más confianza, y recibir los consejos y alabanzas de los compañeros tras la exposición, también.

Propusieron, para futuras exposiciones, elaborar un pequeño glosario francés-español en el cartel, que fuera apuntado en la pizarra o dicho oralmente antes de comenzar la exposición, por si había alguna palabra que hubieran buscado y que los demás desconocieran. Les gustó el método de que tanto el profesor como ellos propusieran preguntas tras la exposición, pues eso les hacía estar más atentos a enterarse y les motivaba conseguir un punto positivo al responder correctamente.

En cuanto al grupo de alumnos que se apuntaron a la actividad extra de hacer la representación teatral, compartieron que al principio les dio un poco de vergüenza, pero que después se sintieron muy bien, les gustaba ser ellos quienes explicaran la exposición, disfrazarse y realizar el teatro. Como mejora propusieron hacer grupos de visita más reducidos, ya que en ocasiones por cuestión de organización, hubo demasiados alumnos visitando a la vez la exposición y les resultaba más complicado hacer que vieran los carteles y explicarlos de forma detenida.

Este grupo de alumnos que participó en hacer la representación teatral se implicó mucho en la tarea, decidieron emplear muchos recreos en ensayar, propusieron ideas, mejoras, etc. A pesar de ser los más jóvenes del instituto, no tuvieron ningún problema en presentar toda la exposición a alumnos incluso de Bachillerato y de Ciclos. Muchos de sus compañeros, tras ver el teatro, comentaron en clase que les hubiera gustado participar. No lo hicieron al principio por vergüenza, pero una vez vista la buena acogida que tuvo la representación por el alumnado y el profesorado, insistieron en que el año que viene se hiciera otra representación.

Cuando en clase se preguntó sobre los aspectos descubiertos en la exposición, fueron capaces de retener muchos datos, sobre todo aquellos que habían participado en el teatro, puesto que también tuvieron que explicar la exposición a los demás. Los que no participaron en él, retuvieron especialmente personajes que se habían expuesto en clase, algunos lugares, fiestas y nombres de recetas que más les había llamado la atención, además de las preguntas finales de la representación teatral.

Imágenes del proyecto.



Alumnos que participaron en la representación teatral, disfrazados de personajes francófonos.



Carteles realizados por el alumnado de 1º de ESO.



Carteles realizados por el alumnado de 1º de ESO.



Alumnas disfrazadas de “Los Pitufos” presentando su trabajo.



Representación teatral, alumnos de 1º de ESO disfrazados de personajes francófonos.



Visita a la exposición.

2ºESO

El grupo de 2º de ESO es muy numeroso y muy inquieto. En un principio, los alumnos no parecen tener especial interés por la materia, se distraen con facilidad y no se muestran muy colaborativos. Se propone con ellos llevar a cabo una metodología muy activa, actividades de corta duración para intentar mantener la atención, juegos competitivos, etc. Poco a poco, el alumnado se va acostumbrando a la dinámica, se muestra más participativo y colaborador. Para la Semana de la Francofonía, puesto que en el currículo se propone la enseñanza de países y nacionalidades, se les plantea la realización de banderas de los diferentes países que forman parte de la Francofonía, y junto a ellas, una pequeña ficha con diferentes datos del país.

A continuación se recogen las competencias y los contenidos de este proyecto (que se corresponden con la unidad 4 del nivel A1 de la propuesta.)

COMPETENCIAS

Lingüísticas:

- Preguntar y dar precios.
- Indicar un fecha (2)
- Pedir/dar información.
- Pedir/dar indicaciones.
- Pedir/dar precios
- Hablar de diferentes modos de transporte .
- Informarse sobre lugares.
- Hacer representaciones teatralizadas

Culturales:

- CM : Conocer más datos sobre la Francofonía. Identificar diferentes banderas de países francófonos. Asociar monumentos, paisajes, moneda, etc. a un país. Conocer la organización del territorio en Francia (las regiones).
- S: Reconocer el valor del patrimonio. Ser consciente de la existencia de algunos aspectos que influyen en el nivel de vida de algunas sociedades (como el transporte). Conocer de manera general las vacaciones escolares. Descubrir diferentes tipos de alojamientos.
- I : Ser consciente de la existencia de la diversidad . Establecer relaciones entre la cultura de origen y la cultura extranjera.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS			CONTENIDOS CULTURALES	
Gramática	Vocabulario	Sociolingüística	Conocimiento del mundo	Sociocultural
-Preposiciones de ciudad y países -El imperativo -Preposiciones con los medios de transporte (<i>à, en</i>) - Preguntas abiertas : <i>comment, quand ? où ? combien(de) ?</i> adjectif interrogatif <i>quel?</i> - <i>Qu'est-ce que.</i>	-Los números (2) -Los países (2) -Las nacionalidades (2) -La fecha (2): el año. -Las vacaciones -Los medios de transporte	- Los rituales de una carta a un amigo	-La Francofonía (año de creación, número de personas francófonas en el mundo) -La arquitectura: algunos monumentos simbólicos. -Los paisajes de algunos países francófonos. -Las banderas de países francófonos. -La moneda de varios países francófonos. -Las lenguas de varios países francófonos. -La organización del territorio en Francia (las regiones)	-El nivel de vida en algunas sociedades (transportes) -El patrimonio -Las vacaciones escolares. -Tipos de alojamientos

Tareas llevadas a cabo

Pre-actividad:

- Lluvia de ideas sobre los países en los que se habla francés en el mundo.

Actividades:

- Vídeo: *Parle-on français ailleurs dans le monde?*⁴⁰ (hasta el minuto 1:13). Comprensión oral (en la que aparecen, entre otros, el número de personas francófonas en el mundo y el concepto de *francophone*).
- Revisión de los números. Escribir en la pizarra los siguientes números: 5/ 23/ 57 / 1970. Explicar que se va a visionar un vídeo sobre la francofonía y que deben encontrar a qué concepto corresponde cada cifra. Vídeo: *Présentation de l'Organisation Internationale de la Francophonie - OIF*⁴¹ (hasta el minuto 0:28) En él aparece el año y el lugar de creación, los países miembros y que esta lengua se habla en los cinco continentes. Preguntar acerca de la francofonía, si han comprendido qué es. Explicar que vamos a ir descubriendo diferentes lugares de la misma.
- Folleto de agencia de viajes (creación propia):
 - a) Lectura y trabajo sobre la pronunciación. Continuar con la revisión y práctica de los números y fechas (a partir de los precios y las fechas de los viajes).
 - b) Actividades de comprensión del texto.
 - c) Actividades sobre el nuevo vocabulario que aparece en el texto (transportes y tipos de alojamiento)
 - d) Deducción del empleo de preposiciones con continentes, países y ciudades.
 - e) Banderas, países y nacionalidades. Reflexión sobre la construcción de las nacionalidades en femenino y práctica.
 - f) Preposiciones con transportes y práctica.
 - g) División de la clase en cuatro grupos, cada uno de ellos se centrará en uno de los viajes. Dentro de cada grupo, cada miembro deberá investigar un aspecto de entre los siguientes: tipo de alojamientos existentes en el país,

⁴⁰ <https://vimeo.com/148875794>

⁴¹ <https://www.youtube.com/watch?v=EtoB4AdGfNE>

tipo de transportes que hay, paisajes o monumentos. Para presentar estos aspectos se les da una serie de indicaciones y frases en francés que pueden utilizar sustituyendo lo subrayado por la información del lugar que investigan.

- h) Breve presentación del aspecto indicado, acompañado por una o varias imágenes.
- i) Reflexión intercultural sobre tipo de alojamientos, transportes, paisajes, monumentos en los diferentes lugares y en el país de origen. Expresar la opinión y las preferencias.
- j) Documento auténtico: mapa con las regiones de Francia y las zonas de vacaciones escolares. Preguntas sobre ambas y sobre situaciones en relación con el documento de la agencia de viajes. Introducción de vocabulario para la situación: *à gauche, à droite, à côté de*.
- k) Actividades de deducción, reflexión y práctica sobre el imperativo. Dar indicaciones en imperativo a partir de un mapa de la ciudad de Vichy (documento auténtico) para ir desde diferentes lugares hasta la agencia de viajes. Comprensión oral de indicaciones. Juego de expresión y comprensión oral: recrear una ciudad en clase, uno de los alumnos cerrará los ojos, los demás decidirán a qué lugar debe ir. Deben darle indicaciones para que, con los ojos cerrados, llegue a su destino.
- l) Preguntas sobre el viaje: *où, quand, comment, combien de, quel...* Actividad al respecto y reflexión sobre el adjetivo interrogativo *quel* y sus diferentes formas. Juego de rol: por grupos, ir a la agencia de viajes, hacer preguntas sobre los mismos y elegir un destino.
- Power Point con la explicación del proyecto: viajar a un lugar francófono. Se distribuye a cada alumno en secreto un país francófono o donde la lengua francesa sea utilizada de manera corriente, aunque no sea de manera oficial (no pueden decir a los demás qué país les ha tocado). En la fecha acordada, cada alumno presentará al resto del grupo brevemente el país al que le ha tocado viajar y traerá a clase la bandera dibujada y una pequeña ficha con los siguientes datos:
 - ✓ Continente

- ✓ País
- ✓ Nacionalidad
- ✓ Lengua(s)
- ✓ Número de habitantes
- ✓ Moneda
- ✓ Datos importantes: paisajes, monumentos, etc.

Además, cada alumno escribirá una pequeña carta a un amigo desde algunos de los lugares del país donde ha viajado, donde le invitará a venir y le dará indicaciones y consejos sobre el lugar en imperativo. Después, cada uno recibe una carta de un compañero al azar (debe ser anónima, el nombre del alumno aparece en el sobre que contiene la carta, pero después de corregirla y poner la nota, el profesor se encarga de cambiar las cartas de sobres.) En la carta deben aparecer diferentes informaciones del viaje, pero no aparece qué país es. También debe aparecer una foto de un paisaje o un monumento y poner cuál es. Los días de las exposiciones, algunos alumnos reciben cartas, deben leerlas en clase en voz alta antes de comenzar las exposiciones. Después, comienzan las exposiciones (expresión oral) de ese día.

- Presentación oral en francés del país en el grupo clase, con el apoyo de la bandera y la ficha. Cuentan a qué país han viajado y dan consejos sobre cuándo ir, cosas que hacer, lugares que visitar, el año de creación de alguno de los monumentos, qué medios de transporte han empleado, etc. Pueden proyectar alguna foto de los lugares que presentan.
- Comprensión de las presentaciones de los demás compañeros. El profesor y los alumnos realizan preguntas sobre lo expuesto, se aclaran las dudas y se da la opinión sobre el trabajo realizado y, en español, se ofrecen propuestas de mejora si las hubiera. Al final de las presentaciones, se preguntaba a los alumnos que habían recibido la carta de qué país de los expuestos pensaban que era. Si fallaban, había rebote para el resto del grupo. Finalmente, se aplaude y se agradece el trabajo.

Post-actividad:

- Concurso sobre banderas: se mezclan y se hacen preguntas a ver si reconocen la bandera o sobre algún dato concreto del país que apareciera en la ficha. También, en una segunda vuelta, se meten las imágenes de paisajes/monumentos en el juego y se debe adivinar a qué lugar corresponde.
- Exposición de los trabajos en la exposición denominada “La semaine de la Francophonie”. Creación de la exposición, visita a la misma presentada por un grupo de alumnos. Finalmente, participación en un pequeño juego final de preguntas para ver qué han aprendido tras la visita a la exposición.

Reflexión: conclusiones, resultados, puntos a mejorar, puntos a seguir.

Los alumnos acogieron con interés el proyecto, no imaginaban que había tantos países en los que se hablara francés. Puesto que eran 29 alumnos y teníamos 35 lugares, hubo 6 lugares que no se trabajaron, que decidimos que fueran seis lugares de África al ser este el continente que más países de habla francesa tiene. Les gustó especialmente la parte de datos importantes sobre el país, aunque les costó más simplificar esta información y redactarla. Se insistió mucho en que debía ser una ficha que después se explicaría en clase. Reiteramos además que debían preparar bien la expresión oral, mostrando cómo hacerlo a partir de un ejemplo tipo. Tras cada exposición, se preguntaba sobre alguno de los datos para ayudar a que lo retuvieran. La redacción de la carta a un compañero les causó gran expectación, querían adivinar rápidamente a quién pertenecía la carta y de qué país era, hubo que dar indicaciones claras en español sobre el modo de proceder y finalmente se consiguió que se siguiera el proceso. Cada nuevo día de exposición, los alumnos estaban expectantes por ver quién recibiría la carta. Al finalizar la exposición en clase, se realizó un pequeño concurso de banderas, donde se mezclaban y al azar se elegía una y se preguntaba por el país o la nacionalidad, la moneda, las lenguas, etc. Se añadieron al concurso las imágenes de monumentos/paisajes que cada alumno incluyó en su carta. Como era un grupo muy competitivo esto funcionó muy bien. Al preguntarles sobre el proyecto, coincidieron en que les había gustado mucho esta manera de trabajar, sobre todo de hacer el concurso,

les resultó muy divertido y les ayudó a aprender mejor los nombres de los países y las nacionalidades y algunos datos sobre ellos.

Una vez se expusieron las banderas en el hall del instituto, los alumnos estaban muy orgullosos de ellas, se la enseñaban a los compañeros durante el recreo, estaban atentos por si alguna se caía, vigilaban para que “su parte” de la exposición estuviese impecable. Este proyecto sirvió, además de para favorecer el aprendizaje de las diferentes competencias lingüísticas y culturales del alumnado, para motivarlos realmente en el aprendizaje del francés. Su comportamiento mejoró muy notablemente y también sus resultados en la materia.

Imágenes del proyecto.



Exposición de banderas francófonas.

3ºESO

3º de ESO es, por el contrario, un grupo bastante tímido salvando algunas excepciones. En este curso deben trabajar, entre otros contenidos, las cantidades, los alimentos y el imperativo, por lo que se les propone realizar un cartel explicando una receta y elaborar la propia receta.

A continuación se recogen las competencias y los contenidos de este proyecto (que se corresponden con parte de la unidad 3 del nivel A2 de la propuesta.) En primer lugar, se trabajó el tema de la salud: describir un estado físico, juego de rol sobre ir al médico y explicar qué ocurre, dar/recibir un consejo y descubrir cómo es la asistencia sanitaria en algunos países francófonos. Posteriormente se pasó a trabajar los contenidos relacionados con la alimentación sana y con la solidaridad, que mostramos a continuación. El proyecto relacionado con la exposición para la semana de la Francofonía se centra en el tema de la alimentación.

COMPETENCIAS

Linguistiques:

- Describir un estado físico.
- Advertir
- Pedir y dar consejos
- Expresar cantidades y medidas.
- Hablar de lo que ha gustado o no ha gustado

Culturels:

- CM : Descubrir diferentes organismos e instituciones en relación con la salud, la alimentación y la solidaridad, así como personalidades relacionadas con ellas.
- S : Descubrir, hacer degustar recetas francófonas. Descubrir costumbres en la mesa en algunos países. La concepción de la alimentación sana.
- I : comparar diferentes culturas entre ellas y con la cultura propia.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS			CONTENIDOS CULTURALES	
Gramática	Vocabulario	Sociolingüística	Conocimiento del mundo	Sociocultural
-El imperativo -Los partitivos -El pronombre EN (cantidad) -el pronombre COD -Adverbios de cantidad (bastante, poco) -Conectores articuladores cronológicos (<i>tout d'abord / premièrement / deuxièmement / puis / ensuite / après / enfin</i>)	-La salud -La alimentación, la cocina. -Las cantidades. -La solidaridad.	-Expresiones idiomáticas relacionadas con la comida/la cocina.	-La Organización Mundial de la Salud. -Instituciones y organismos en relación con la gastronomía y la solidaridad: Les Restos du Cœur, Disco Soupe - Personalidades francófonas : Coluche	-Platos y recetas del mundo francófono. -Costumbres en la mesa. -La cobertura social (asistencia sanitaria) en algunos países francófonos) -El nivel de vida en algunas sociedades (asistencia sanitaria, alimentación sana)

Tareas llevadas a cabo

Pre-actividad:

- Para hacer la transición del tema de la salud al de la alimentación, proyectamos el símbolo de la OMS, preguntamos al alumnado si lo conoce. Visionado de un vídeo de la OMS⁴² con imágenes en el que se va explicando qué es la OMS. Los alumnos deben tomar notas sobre lo que ven y entienden para resumir qué es y a qué se dedica la OMS. Puesta en común. Nos centraremos en la alimentación.

Actividades:

- Lluvia de ideas sobre productos/ recetas relacionados con la lengua francesa.
- Propuesta de proyecto: descubrir recetas del mundo francófono, elaborarlas y degustarlas.
- Documento auténtico: receta saludable de una revista belga.
 - a) Llamamos la atención sobre el apartado en el que se encuentra la receta, llamado “Le coin santé”. Preguntamos al alumnado por qué piensan que se llama así y qué tipo de alimentos se consideran sanos.
 - b) Identificación de elementos presentes en la receta: imagen del plato, nombre de la receta, ingredientes, preparación, tiempo, personas...
 - c) Nos centramos en el apartado de ingredientes: traducción de los ingredientes del plato. Por grupos: escribir en dos minutos todos los ingredientes que recuerden. Se revisan los grupos y se da puntos al grupo que más alimentos tenga. Después se ponen en común en la pizarra por turnos, a modo de revisión del vocabulario de alimentos. Se completa la lista con ingredientes básicos, si no han sido mencionados. El alumnado recoge en su cuaderno esta revisión (bajo el nombre de “*Ingrédients*”).
 - d) Se destacan las cantidades de la receta (5, ½, *une pincée*, *c à s – cuillère à soupe* -...). Se añaden otras cantidades (*une bouteille*, *une tranchee*, *un morceau*, *une barquette*, *un pot*...) y se recoge todo en el cuaderno bajo el nombre de “*Quantités*”. Se añaden adverbios de cantidad que conocieran (*beaucoup (de)*, *un peu (de)*, *pas de*) y se añaden los nuevos (*assez*, *peu*).

⁴² https://www.youtube.com/watch?v=EvOZ8_7Nnjw

Práctica con imágenes.

- e) Se explica al alumnado que, cuando no se especifica la cantidad en francés, es necesario emplear unos artículos, de esta forma intentamos partir de sus conocimientos previos y procedemos a revisar los partitivos. Con el vocabulario sobre ingredientes que ha aparecido antes, se practica decidiendo qué partitivo llevaría cada ingrediente.
- f) Lectura en clase de los pasos a seguir en la receta. Revisión y corrección de la pronunciación.
- g) Destacar los utensilios presentes en la receta y añadir algunos más utilizados.
- h) Se pide al alumnado que destaque los verbos utilizados en la receta y se pregunta si reconocen el tiempo verbal (imperativo). Revisión del imperativo. Observar lo que sigue al verbo en ocasiones con un guion. ¿A qué hace referencia? Introducción a los pronombres C.O.D. Práctica del COD, imperativo y vocabulario con diferentes actividades relacionadas con la comida.
- Infografía sobre la alimentación saludable: lectura, comprensión, expresión oral sobre el tema. Pronombre “*en*”: explicación y actividades relacionadas, distinción entre el empleo del pronombre *en* y de los pronombres C.O.D.
- Explicación del proyecto: trabajo en grupos de 3 personas, se propone a cada grupo un continente. Cada grupo debe, en primer lugar, investigar sobre los lugares en los que se habla francés en cada continente y posteriormente elegir una receta de uno de esos lugares. La receta debe contener los siguientes datos:
 - ✓ Continente
 - ✓ País
 - ✓ Nombre de la receta
 - ✓ Ingredientes y cantidades
 - ✓ Utensilios
 - ✓ Preparación (tiempo verbal en imperativo, pronombres COD, *en*, vocabulario sobre el tema, etc.)
 - ✓ Imágenes del plato

- Organización de fechas para que los distintos grupos trabajen en clase y fecha de exposición y degustación.
- Ficha de expresiones idiomáticas relacionadas con la comida/la cocina. Actividades: relacionar la expresión con su significado, reflexión sobre esas expresiones en la lengua materna. Empleo de las expresiones en contexto, creación de un diálogo en parejas.
- Revisión de las expresiones para dar un consejo: se recuerdan diferentes maneras de dar consejos en francés (*on doit/ tu devrais/ il faut...*) Práctica con texto cultural: *Les manières à table*. Juego: *interdit ou recommandé* ? Se distribuyen los dos textos recortados entre los diferentes grupos. Cada grupo debe, en primer lugar, comprender los fragmentos de texto (pueden utilizar el diccionario si es necesario) y proponer cada frase en la columna de “*Interdit*” o de “*Recommandé*”. Una vez que todos han terminado su propuesta, por turnos, deben dar consejos a los demás grupos a partir de la información que tienen: “Ej: *En France, on doit apporter des fleurs, ou des chocolats, à la personne qui vous invite.*” Si es correcto, el equipo recibe un punto y uno de sus miembros sale a la pizarra y con masilla adhesiva, pega su propuesta en el apartado “*Bonnes manières à table...en France*” / *au Sénégal*” en el apartado de “*Interdit*” o de “*Recommandé*”, según corresponda. Por turnos, todos los miembros del equipo y de los diferentes grupos van participando. Cada situación se aclara si los demás grupos no lo entienden. Al final, reflexión intercultural: diferencias y similitudes que encuentran entre ambas culturas y con la cultura propia. Por grupos, se vuelven a repartir las situaciones, separadas las de Francia y de Senegal pero mezcladas los “*Interdit*” y “*Recommandé*”, y deben hacer un pequeño juego de rol, en el que asisten a cenar a una casa de alguien, realizando algunas de las acciones que han recibido, los demás indicarán al final qué situaciones han detectado y deben dar consejo a los actores (Ej: *tu ne devrais pas souffler sur le potage*).
- Transición del tema de la alimentación a la solidaridad: La Disco Sopa: cartel (para hacer descubrir el evento, ver ideas previas). Comprensión escrita sobre

infografía. Intercambio de opiniones al respecto.

- La solidarité: comprensión oral de un vídeo de *Les petits Citoyens*⁴³ : *Qu'est-ce que t'en dis ? - La solidarité*⁴⁴. Destacar vocabulario del tema a partir del vídeo.
- Les restos du coeur:
 - a) Proyección de la imagen “*Les restaurants du coeur en quelques chiffres*”. Ver si lo conocen. Lectura en clase, intercambio de impresiones.
 - b) Lectura sobre un texto publicado en un blog sobre la historia de “*Les restos du coeur*”. Por grupos, crear preguntas sobre el texto y proponerlas en clase a los demás grupos.
 - c) Conectores articuladores cronológicos (*tout d'abord / premièrement / deuxièmement / puis / ensuite / après / enfin*). Actividad: proponer resumen al artículo empleando articuladores del discurso.
 - d) Expresión oral: *Tu connais des associations solidaires? Tu es solidaire? Qu'est-ce que tu fais? Raconte ton parcours solidaire. Sinon, propose des actions solidaires à faire cette année, n'oublie pas d'employer les connecteurs.*
- Presentación del proyecto de la receta en clase
 - a) Presentación oral de los trabajos sobre la receta en francés en el grupo clase, con el apoyo del cartel.
 - b) Comprensión de las presentaciones de los demás compañeros. El profesor y los alumnos realizan preguntas sobre lo expuesto, se aclaran las dudas y se da la opinión sobre el trabajo realizado y se ofrecen propuestas de mejora si las hubiera. Al final de cada presentación se aplaude y se agradece el trabajo.
 - c) Degustación del plato y expresión del gusto (*C'est très bon, c'est un peu sucré, je l'adore, je préfère...*).

Post-actividad:

- Exposición de los carteles en la exposición denominada “La semaine de la Francophonie”. Creación de la exposición, visita a la misma presentada por un

⁴³ *Les petits citoyens* se presenta a sí mismo así : “un site ludique, pratique et interactif qui propose aux enfants de 7 à 11 ans un véritable contenu d'actualité. POUR LIRE CHAQUE JOUR TON JOURNAL : www.lespetitscitoyens.com”

⁴⁴ <https://vimeo.com/141154023>

grupo de alumnos. Finalmente, participación en un pequeño juego final de preguntas para ver qué han aprendido tras la visita a la exposición.

Reflexión: conclusiones, resultados, puntos a mejorar, puntos a seguir.

Los documentos auténticos empleados llamaron la atención del alumnado, así como las actividades propuestas a partir de los mismos. En ocasiones no comprendían la totalidad del documento, pero el empleo de diccionarios, el apoyo de imágenes y el trabajo en grupo ayudó en la tarea. El alumnado valora las clases activas y participativas y especialmente dejar el libro a un lado, por lo que acoge con interés las diferentes propuestas y se muestra curioso por la actividad sobre las buenas maneras en la mesa en Francia y en Senegal. Para el juego de rol, se escogieron en primer lugar los grupos con alumnos más activos para que llamaran la atención del resto y se esforzaran en meterse en el papel. La reflexión sobre las tres culturas (francesa, senegalesa, española) interpelaba al alumnado, que en ocasiones no sabía cómo expresar todas sus ideas en francés, por lo que a veces las formulaba en español y entre todos se traducían al francés.

El proyecto sobre las recetas tuvo muy buena acogida, aunque el grupo de Oceanía tuvo muchos problemas para encontrar una receta que hacer de Vanuatu, por lo que finalmente eligieron otro país francófono europeo. Los alumnos estaban ansiosos por probar los platos de los demás, incluso otras clases se enteraron del proyecto y querían participar, aunque no fue posible. Al principio de la clase dedicada a la exposición estaban bastante nerviosos, y en ocasiones no estaban muy pendientes de la exposición de los compañeros, así que se decidió que, en un primer momento, se realizarían todas las exposiciones y que, al final, si habían estado atentos y contestaban correctamente las preguntas sobre las mismas, se compartirían y se probarían los platos. De esta manera fue mucho mejor. Los alumnos aprendieron el nombre de diversos alimentos, utensilios de cocina, verbos para cocinar, etc. y se los enseñaron a sus compañeros. Disfrutaron mucho al poder probar los platos cuya receta acababan de escuchar. El tiempo fue muy justo para poder hacer la actividad de exponer y de probar, por lo que, de repetirse esta actividad, debería dividirse en dos días para poner tres

grupos por día en lugar de los seis que hubo. Además, algunos carteles tenían faltas de ortografía, por lo que se corrigieron y se pidió a los alumnos que los volvieran a hacer para la exposición. De cara a futuros proyectos, es preferible dedicarle un poco más de tiempo y que en un primer tiempo entreguen al profesor el borrador de su trabajo y, tras las correcciones, presenten el cartel final.

En relación con la solidaridad, los alumnos propusieron cocinar crêpes en la cocina del centro y ofrecerlos a diferentes clases del instituto. En un principio se pensó recaudar fondos para alguna asociación, pero por diferentes problemas finalmente se hizo como actividad de final de curso como despedida para los cursos de la ESO.

Imágenes del proyecto.



Recetas francófonas y carteles expuestos.

4ºESO

El grupo de 4º de ESO es poco numeroso, tan sólo consta de 11 alumnos. Estos están además muy motivados y comprometidos con la asignatura. Son tres horas por semana de clase y se puede avanzar muy bien con ellos. En este curso se trabaja el pasado: *passé composé*, *imparfait*, *plus-que-parfait*. Se les proponen dos tareas diferentes: la investigación sobre el concepto de la Francofonía y sus orígenes y otro sobre la biografía de personajes francófonos famosos, en pasado. Eligen centrarse en cantantes.

A continuación se recogen las competencias y los contenidos de este proyecto. El tema de descubrimiento de la Francofonía se corresponde con parte de la unidad 1 del nivel A1 y el tema de presentación la biografía de los cantantes francófonos está en relación con la unidad 6 del nivel A2, pero también recoge contenidos de diferentes unidades, puesto que el aprendizaje es continuo y el objetivo es poner en práctica lo aprendido a lo largo de los niveles A1-A2.

COMPETENCIAS

Lingüísticas:

- Hacer una biografía en pasado.
- Informarse sobre personas.
- Contar una historia en pasado.
- Hacer preguntas para informarse de algo.
- Expresar un punto de vista, una opinión.

Culturales:

- CM : Reconocer lugares francófonos en un mapa. Conocer la Francofonía (objetivos, países miembros, fechas, personajes relevantes). Reconocer la importancia del francés en el mundo. Conocer diferentes cantantes y canciones francófonas.
- S : Ser consciente de que las condiciones de vida en ciertos países provoca la inmigración.
- I : Ser consciente de la diversidad, respetar y comprender al otro.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS			CONTENIDOS CULTURALES	
Gramática	Vocabulario	Sociolingüística	Conocimiento del mundo	Sociocultural
<ul style="list-style-type: none"> - La alternancia entre el <i>passé composé</i> y el imperfecto. -<i>Le plus-que-parfait</i>* -Articuladores (<i>mais, alors, encore, en plus, et puis</i>) -Conectores, articuladores cronológicos (<i>tout d'abord /puis / ensuite / après / enfin / premièrement / deuxièmement</i>) -Preguntas abiertas y cerradas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Los continentes y los países francófonos. -Las nacionalidades. -La fecha. -El estado civil. -La familia. -La inmigración -Vocabulario de las canciones. 	<ul style="list-style-type: none"> -El acento 	<ul style="list-style-type: none"> -Datos generales sobre la Francofonía (objetivos, países miembros, fechas) -Creador del término Francofonía : Onésime Réclus. -Padres de la Francofonía : Léopold Sédar Senghor (Sénegal), Hamani Diori (Niger), Habib Bourguiba (Tunisie), Norodom Sihanouk (Cambodge) -Geografía: situar los continentes y los países francófonos en el mapa. -Biografía de cantantes francófonos. -Los géneros musicales. 	<ul style="list-style-type: none"> -La inmigración

*Le plus-que-parfait corresponde, según el *Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL*, al nivel B1. Sin embargo, es un tiempo que está dentro de la programación de 4º de ESO, por lo que hemos decidido incluirlo en nuestra puesta en práctica, aunque no aparezca en el referencial ni en la propuesta didáctica.

Tareas llevadas a cabo

Pre-actividad:

- Lluvia de ideas sobre lo que conocen acerca de la Francofonía.
- Propuesta de dos proyectos: uno sobre descubrimiento de la Francofonía y otro sobre realizar la biografía de un personaje famoso en pasado (cantantes).

Actividades:

- Proyecto sobre la Francofonía.
 - a) Introducción al tema a través del visionado del vídeo “*Le français dans le monde*”⁴⁵ y comprensión oral al respecto.
 - b) Se proponen varios ejes de trabajo que hacer en el grupo clase: carteles informativos con la definición del concepto de Francofonía, la historia de la Francofonía, países miembros, biografía de los padres de la Francofonía, la elaboración de un mapa del mundo señalando los países que la componen. Todos colaboran.
- Revisión de los tiempos del pasado e introducción al tema de la inmigración y a la música.
 - a) Visionado del videoclip: *Sénégal Fast Food*⁴⁶. Preguntas orales sobre lo que ven en el videoclip y lo que escuchan. Tema de la inmigración. Compartir impresiones oralmente (la otra cara de la francofonía: se comparte la misma lengua pero las condiciones de vida en los diferentes países de habla francesa no es la misma, dificultades de la inmigración, visión de Francia como el “paraíso”, choque con la realidad).
 - b) Documento “*Un migrant raconte son voyage*”⁴⁷ : entrevista a un inmigrante senegalés. Práctica de lectura, comprensión del texto en grupo, intercambio de impresiones oralmente sobre la situación de la inmigración. Atención sobre los tiempos verbales empleados (centrarse en la primera página). Destacar estos tiempos verbales y ver si los reconocen. A partir de los ejemplos, recordar formación y usos del imperfecto y del passé composé.
 - c) Actividades: deducción del *plus-que-parfait* y reflexión sobre los tres

⁴⁵ https://www.youtube.com/watch?v=K6KniRMNS_A

⁴⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=J43T8rEOg-I>

⁴⁷ <https://www.1jour1actu.com/monde/un-migrant-raconte-son-voyage-76350>

tiempos del pasado a partir del resumen de la historia del inmigrante. Completar el resumen con los verbos en el tiempo del pasado correcto. Inventar el final de la historia en pasado.

- d) Actividades para continuar practicando los tiempos del pasado a partir de las biografías de Amadou & Mariam y de Manu Chao, cantantes de la canción *Sénégal Fast Food*. Tras la corrección y resolución de dudas, propuesta de resumen oral de ambas biografías, que sirva de ejemplo de cómo hacer la presentación de sus personajes. Ver juntos con qué tipo de información sería interesante completar dichas biografías y cómo exponerlas (resumir y contar una biografía en pasado).
 - e) Práctica de contar un hecho en pasado: volver a ver el videoclip de la canción *Sénégal Fast Food* y redactar la historia del protagonista de la canción empleando los tiempos del pasado.
- Exposición de los murales en clase sobre todo lo descubierto en relación a la Francofonía, lectura, revisión y preguntas por escrito (comprensión escrita).
 - Investigación individual sobre cantantes francófonos.
 - a) Se asigna un continente a cada persona y debe mirar en el mapa que han elaborado o en el cartel que recoge el nombre de los países francófonos agrupados por continentes cuáles son los países en los que se habla francés y elegir un cantante de uno de ellos.
 - b) Elaboración de un cartel con Canva/Picktochart sobre el cantante elegido. No pueden faltar los siguientes datos:
 - ✓ Nombre artístico
 - ✓ Nombre y apellidos
 - ✓ Continente/País/Nacionalidad
 - ✓ Biografía (empleando los diferentes tiempos del pasado aprendidos y el presente si fuera necesario en algún caso): Fecha de nacimiento/muerte/ edad, estado civil, familia, tipo de música, canciones/álbumes, cómo se hizo famoso, datos curiosos de su vida.
 - ✓ Imágenes

<p>c) Creación de tres preguntas por escrito al respecto de la información recogida en los carteles.</p> <p>d) Buscar una canción del cantante elegido.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposición oral individual sobre los cantantes y contestar por escrito a las preguntas planteadas por cada alumno que ha expuesto sobre su cantante (comprensión oral). Escucha de una canción del cantante tras cada exposición y pequeña explicación al respecto. - Corrección de las preguntas, resolución de dudas y cuestiones. - Opinión sobre las diferentes canciones.
<p>Post-actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposición de los carteles en la exposición denominada “La semaine de la Francophonie”. Creación de la exposición, visita a la misma presentada por un grupo de alumnos. Finalmente, participación en un pequeño juego final de preguntas para ver qué han aprendido tras la visita a la exposición. - Se propone además volver a escuchar algunas de las canciones que más gustaron de manera más detenida y tratar el tema de la canción, además de la diferencia de acentos según el país de origen del cantante. Las canciones elegidas fueron <i>Papaoutai</i>⁴⁸ de Stromae (aprovechamos para tratar el tema de los diferentes tipos de familia), <i>La différence</i>⁴⁹ de Salif Keïta (tema del respeto al otro).

Reflexión: conclusiones, resultados, puntos a mejorar, puntos a seguir.

El trabajo con este grupo de alumnos fue muy eficiente y dinámico. Al ser un grupo reducido, todos se conocen bien y tienen buena sintonía. El nivel entre ellos no es homogéneo, pero no dudan en ayudarse unos a otros para sacar la tarea adelante. Incluso en el trabajo sobre los cantantes, que en principio era individual, se aconsejaban entre ellos y se ayudaban.

⁴⁸ https://www.youtube.com/watch?v=oiKj0Z_Xnjc

⁴⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=OTByvmSKjz4>

Con este grupo, el trabajo sobre los personajes se hizo más tarde que con los grupos de 1° a 3°, por lo que se aprendió de la práctica anterior que sería interesante realizar las preguntas de comprensión oral por escrito para evidenciar así el nivel de comprensión de todos los alumnos y favorecer que la pregunta estuviera bien formulada desde el principio. Además de estas, hubo preguntas espontáneas generadas a partir de la curiosidad por lo descubierto o por falta de comprensión de alguna parte.

En este proyecto se trabajaron las cuatro competencias lingüísticas (comprensión escrita en la búsqueda de información, lectura de los documentos de actividades y de los carteles, expresión escrita en la elaboración de los mismos, además de en las actividades sobre contar la historia en pasado del inmigrante de la canción y el futuro del inmigrante de la entrevista, comprensión oral en la escucha del vídeo de la francofonía, canciones y del trabajo de los demás y contestando a las preguntas planteadas a ver si habían comprendido, expresión oral en la presentación de la biografía de los cantantes, e interacción oral en el intercambio de opiniones, planteamiento de dudas...). La diversidad de cantantes y canciones posibilita un vasto campo de temas culturales que tratar, que en este caso fueron la inmigración, el respeto al otro y los tipos de familias. La canción es un documento auténtico que ofrece diferentes posibilidades, tanto desde el punto de vista lingüístico como cultural. Es un recurso muy empleado hoy en día en las clases de idiomas ya que además llama la atención del alumnado y les invita a continuar descubriendo canciones y cantantes fuera del horario de clase, mejorando su competencia lingüística.

Por otra parte, el empleo de la entrevista a un inmigrante posibilitó el aprendizaje de los tiempos del pasado en contexto y la reflexión acerca del uso de los mismos, que después pusieron en práctica con otros documentos de contenido cultural (las biografías de cantantes y contar la historia del inmigrante del videoclip de la canción *Sénégal Fast Food*). De esta forma, el alumnado aprende la lengua en contexto e integra no solo contenidos lingüísticos sino también culturales, realizando un aprendizaje más completo de la competencia comunicativa.

Imágenes del proyecto.



Carteles sobre la Francofonía.



Carteles de personajes francófonos (los carteles sobre cantantes son los realizados por este grupo).

1º de Bachillerato

1º de Bachillerato es el único curso en que la Segunda Lengua Extranjera (en la mayoría de los casos, Francés) es obligatoria en Andalucía⁵⁰. Esto hace que en un mismo grupo haya alumnos principiantes (que nunca antes han estudiado Francés), junto a alumnos iniciados en el estudio de la lengua (durante algunos años de la E.S.O.), con alumnos avanzados (que lo han estudiado durante toda la E.S.O.). Debido a esta situación, se comienza el aprendizaje de la lengua desde cero, aunque a un ritmo más rápido. Mientras el alumnado inicial comienza su aprendizaje, al alumnado avanzado le servirá para revisar las bases.

En este contexto se propone el proyecto de la Semana de la Francofonía. 1º A, de Ciencias, propone presentar personajes científicos importantes en un primer momento, aunque finalmente proponen variedad de personajes (pintores, escritores...), 1º B (Ciencias Sociales y Humanidades) opta por descubrir fiestas y 1º C (Ciencias Sociales) propone descubrir lugares insólitos.

A continuación se recogen las competencias y los contenidos de este proyecto. El objetivo era revisar y poner en práctica los contenidos impartidos durante el curso hasta el momento, al tiempo que descubrían diferentes aspectos sobre la cultura francófona. Es por ello que recogen contenidos de varias unidades didácticas de la propuesta del nivel A1 y, puntualmente, alguna de nivel A2.

50 Boletín Oficial de la Junta de Andalucía 122 de 28/06/2016

COMPETENCIAS

Lingüísticas:

- Conocer a alguien/presentarse/ informarse sobre la identidad del otro/presentar a alguien.
- Informarse sobre las personas/Describir y caracterizar a las personas.
- Preguntar, dar noticias de alguien.
- Hablar de sus gustos (1).
- Indicar un fecha (2)
- Pedir/dar información.
- Informarse sobre lugares.

Culturales:

- CM : Identificar personajes famosos francófonos de diferentes ámbitos y conocer algunos datos sobre ellos. Descubrir lugares francófonos (paisajes, monumentos...).Situara una determinada fiesta en el país francófono correspondiente. Conocer la fecha y las actividades de diferentes fiestas francófonas.
- S : Reconocer creencias, costumbres y comportamientos en relación con diferentes fiestas francófonas.
- I : Descubrir los orígenes francófonos de personajes que son conocidos en España. Interesarse en descubrir personajes francófonos. Establecer relaciones entre la cultura de origen y la cultura extranjera. Respetar y valorar la cultura del otro y apreciar la riqueza de la diversidad y de las relaciones interculturales. Conocer estrategias para integrarse en una determinada fiesta y evitar así ciertos malentendidos culturales.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

CONTENIDOS CULTURALES

Gramática	Vocabulario	Sociolingüística	Conocimiento del mundo	Sociocultural
-Masculino/ femenino (sustantivos y adjetivos) -Los adjetivos: lugar y concordancia. -Revisión de los tiempos verbales. -Preguntas abiertas y cerradas. -Preposiciones de ciudad y países. -Indicadores de tiempo.	-Los colores (1 y 2) -Descripción de personas (básico): físico, ropa, accesorios. -El carácter -Las profesiones -El ocio (1) -El estado civil -Los números (2) -Los países (2) -Las nacionalidades (2) -La fecha (2): el año. -Las vacaciones -Los medios de transporte. -Vocabulario específico de cada fiesta (ropa, comida típica...).		-Personajes francófonos. -Paisajes y monumentos de lugares francófonos. -Las fiestas de diferentes países francófonos.	-Creencias, costumbres y comportamientos en las fiestas.

Tareas llevadas a cabo

Pre-actividad:

- Lluvia de ideas acerca del tema elegido y acuerdo sobre los puntos fundamentales del trabajo.

Actividades:

- Proyecto:
 - a) Trabajo en pareja sobre el proyecto elegido. Cada pareja recibirá un continente y buscará cuáles son los países en los que se habla francés y elegirá un científico/ fiesta / lugar de uno de ellos.
 - b) Elaboración de un cartel con Canva/Picktochart sobre lo elegido. No pueden faltar los siguientes datos:
 - ✓ Nombre
 - ✓ Continente/País/Nacionalidad
 - ✓ A.Biografía (Fecha de nacimiento/muerte/ edad, estado civil, profesión, cómo se hizo famoso, ocio, datos curiosos de su vida...)
 - ✓ B. Fecha, descripción de la fiesta, ropa que llevan, comida típica...
 - ✓ C.Habitantes, moneda, descripción del lugar, actividades de ocio que se pueden realizar...
 - ✓ Imágenes.
 - c) Creación de tres preguntas por escrito al respecto de la información recogida en los carteles.
 - d) Exposición oral sobre el tema y contestar por escrito a las preguntas planteadas por el cada grupo (comprensión oral).
 - e) Corrección de las preguntas, resolución de dudas y cuestiones.
 - f) Opinión sobre los diferentes trabajos, intercambio de ideas.

- Post-actividad:

Exposición de los carteles en la exposición denominada “La semaine de la Francophonie”. Creación de la exposición, visita a la misma presentada por un grupo de alumnos. Finalmente, participación en un pequeño juego final de preguntas para ver qué han aprendido tras la visita a la exposición.

Reflexión: conclusiones, resultados, puntos a mejorar, puntos a seguir.

La actividad resultó muy interesante a los diferentes grupos y sirvió para poner en práctica los contenidos aprendidos hasta el momento y desarrollar su competencia cultural. En 1º de Bachillerato A, cuando se les preguntó sobre los científicos de la francofonía sólo pudieron nombrar a Marie Curie. Tras el proyecto descubrieron personajes como Braille, los hermanos Lumière, G. Lemaître, etc. Aquellos a los que les tocó Oceanía, Asia y África tuvieron muchas dificultades en encontrar científicos francófonos, por lo que tuvieron que cambiar algunos de continente y otros de tipo de personaje (buscaron filósofos, pintores, cantantes, escritores, etc.). En cuanto a 1º de Bachillerato B, varios conocían la Fiesta Nacional de Francia y tras el proyecto se sorprendieron con las fiestas tan diferentes que existen en el mundo francófono. En 1º C no conocían más que Francia y Bélgica como lugares francófonos. Tras el proyecto, pudieron conocer muchos lugares sorprendentes de los distintos continentes.

Trabajar en parejas ayudó mucho a compensar el nivel de lengua. Siempre se intentó agrupar a un alumno de nivel avanzado con otro de nivel inicial/semi-inicial. Se trabajaron las diferentes competencias lingüísticas (búsqueda de información en francés, síntesis y organización de la información, creación de un cartel con la información esencial, elaboración de preguntas, expresión oral en la exposición y comprensión oral al escuchar las presentaciones de los demás, interacción oral al ofrecer sus impresiones, preguntas, consejos...) al tiempo que aprendieron nuevos conocimientos culturales (cada grupo aprendió más sobre un determinado tema pero en la exposición tuvieron la ocasión de conocer más a través de la representación teatral y la visita a la exposición). Se sorprendieron mucho con la representación teatral preparada por los alumnos de 1º de ESO y que fueran los más jóvenes del instituto los que presentaran y guiaran en la exposición a los demás. Además, comentaron que les gustó ver sus trabajos expuestos y cómo otros alumnos se interesaban por ellos. Ellos mismos se interesaron por el trabajo de los demás y comentaron diferentes aspectos que les habían llamado la atención sobre la exposición. Algunos incluso pidieron permiso para hacer fotos a algunos carteles de recetas francófonas de dulces, para hacerlos en su casa.

Imágenes del proyecto.



Carteles sobre personajes francófonos



Carteles sobre fiestas francófonas.



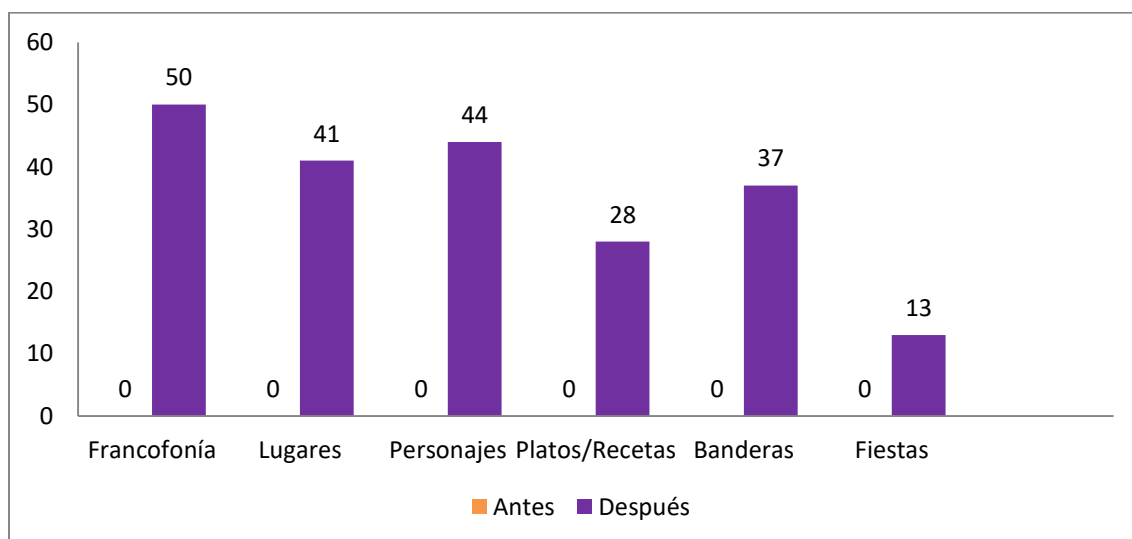
Carteles sobre lugares francófonos.

Conclusiones finales sobre la Semana de la Francofonía

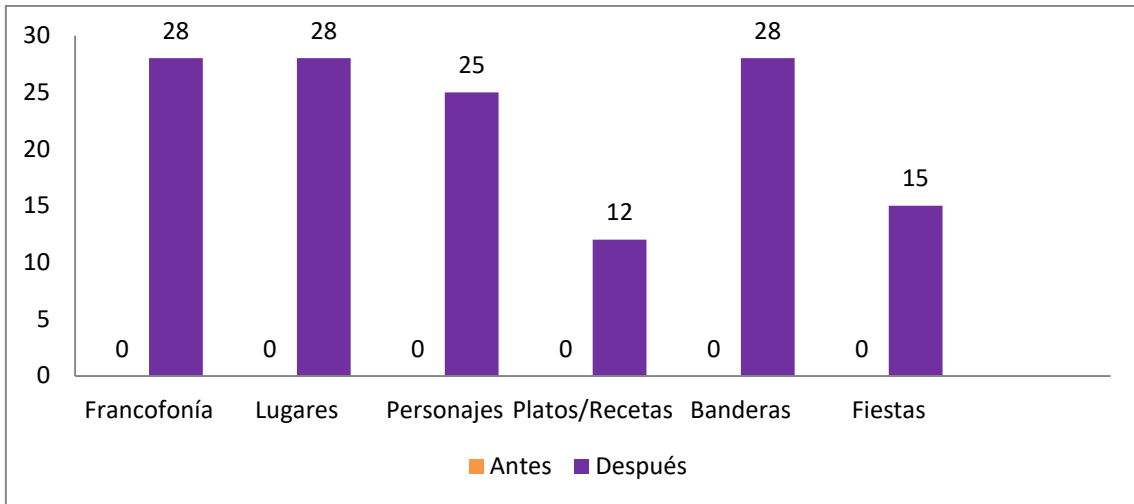
Para evaluar los conocimientos previos del alumnado y lo que han aprendido a partir de los proyectos realizados y la visita a la exposición, antes de comenzar se les pregunta de manera individual a través de un cuestionario realizado en clase sobre los siguientes ámbitos:

- ¿Qué es la Francofonía?
- Nombra 5 lugares donde se hable francés.
- 5 personajes de diferentes ámbitos (escritores, científicos, pintores, futbolistas...) de habla francesa.
- 3 platos/ recetas.
- 5 banderas (reconocer las banderas de Suiza, Canadá, Vanuatu, El Líbano, Senegal). ¿Conoces otras banderas de lugares donde se hable francés?
- 3 fiestas de lugares donde se habla francés.

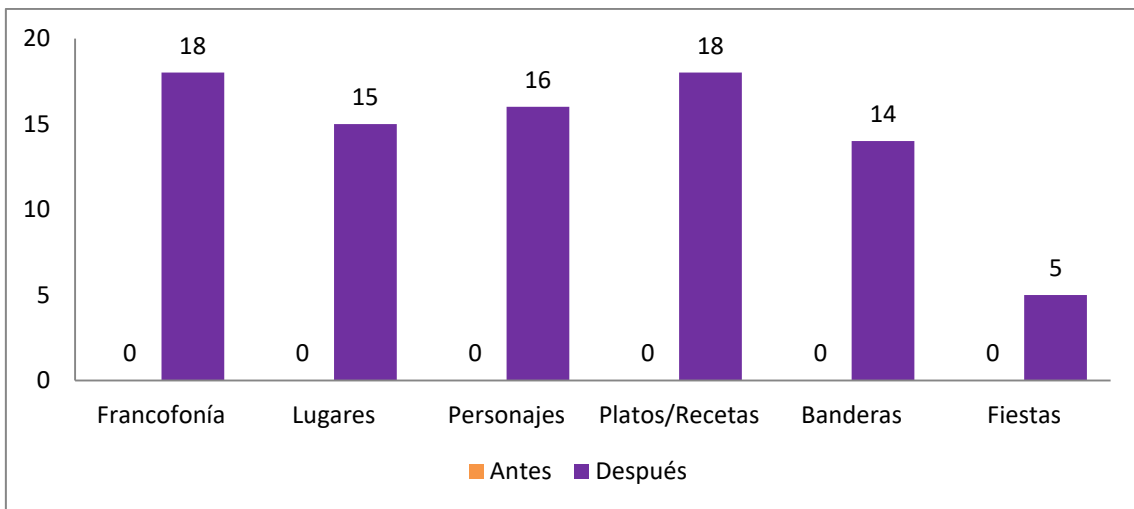
A continuación, señalamos en estas gráficas los conocimientos previos sobre los diferentes temas en el principio de curso, en septiembre de 2016, antes de realizar la Semana de la Francofonía (que tuvo lugar durante la semana del 27 de marzo de 2017) y lo que recordaron dos meses y medio después aproximadamente (el cuestionario tuvo lugar la semana del 16 de junio).



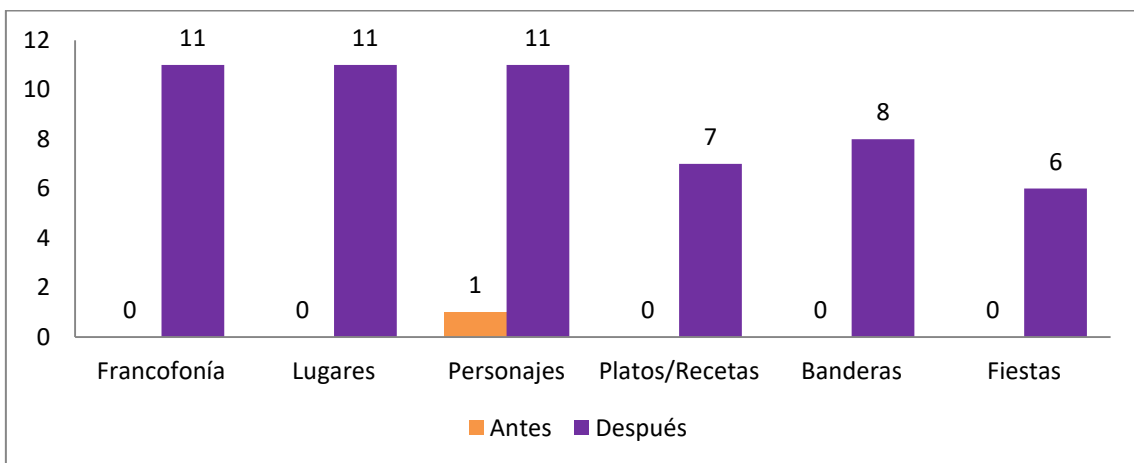
Cuestionario 1º ESO A B C (51 alumnos)



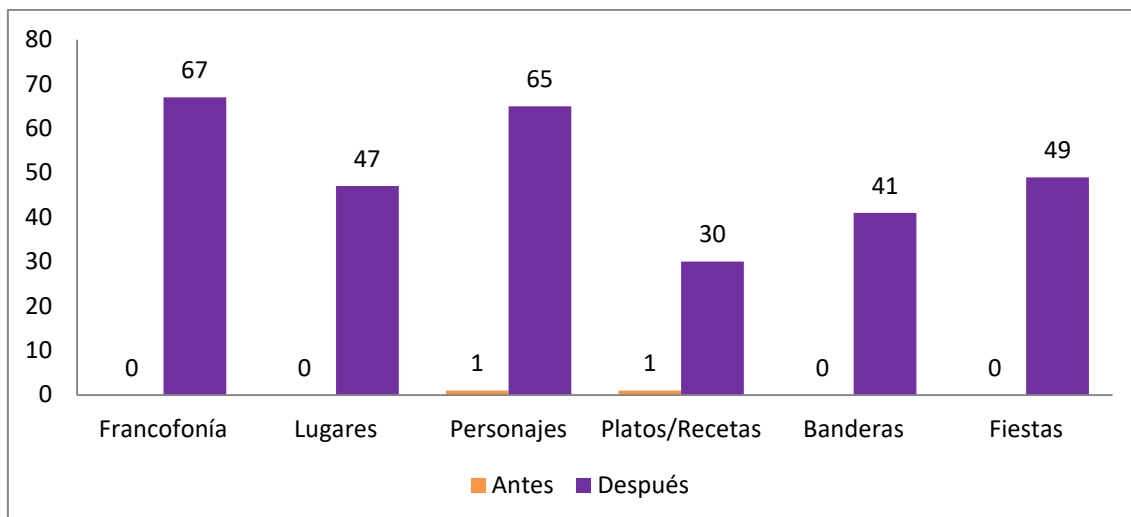
Cuestionario 2º ESO A B (29 alumnos)



Cuestionario 3º ESO A B (18 alumnos)



Cuestionario 4º ESO A (11 alumnos)



Cuestionario 1º Bachillerato A B C (68 alumnos)

Como podemos observar en las gráficas, los conocimientos culturales eran prácticamente nulos en todos los cursos, y el cambio es muy notable tras la Semana de la Francofonía. Lo que más retienen en todos los cursos es qué es la Francofonía, lugares y personajes francófonos, y cada curso recuerda especialmente el tema que ha trabajado (recetas, banderas, etc.).

Este proyecto motivó mucho al alumnado, y el curso siguiente se matricularon nuevamente en Francés prácticamente todos los alumnos que lo habían cursado en la ESO (muchos alumnos de 1º de Bachillerato quisieron escogerlo en 2º, pero finalmente no hubo grupo por cuestión de cupo horario). Incluso algunos alumnos que no lo escogieron en 1º de ESO, decidieron apuntarse en 2º. Era la primera vez que tenía lugar este tipo de iniciativas en el Departamento de Francés del centro y tuvo una buena acogida por parte del alumnado y de los componentes del centro, ayudó a aumentar la motivación del alumnado y a que mejorasen de forma general sus competencias lingüísticas y culturales. Esto lo podemos comprobar en los resultados de la tercera evaluación, que fueron positivos: tan sólo tres alumnos suspensos en 1º de ESO, 3 en 2º de ESO, 1 en 3º de ESO, ningún alumno suspenso en 4º y 14 de 1º de Bachillerato. Sobre este último nivel hemos de decir que la mayoría de alumnos suspensos lo estuvieron por no haber asistido a clase durante el curso o por una falta de estudio sistemática en todas las asignaturas. Tras hablar con ellos sobre la experiencia, la tónica

general fue que les sirvió, además de para conocer mucho más sobre la francofonía, para esforzarse en expresarse oralmente de manera adecuada para hacerse entender por sus compañeros y también a la hora de comprender oralmente lo expuesto por ellos. La competencia oral les resultaba a casi todos más difícil y lograron mejorar. Evidentemente, tan sólo con un proyecto no es posible comprenderlo todo, pero sí comenzar a hacer que tomen interés y confianza en ellos y que se esfuercen en comprender lo que dice el otro, en formular preguntas cuando algo no ha quedado claro, en expresar su opinión sobre lo aprendido y en disfrutar y jugar con la segunda lengua extranjera, que pase realmente a ser una lengua de comunicación y de cultura.

5.2.2.2. El día de las Lenguas en la E.S.O. Propuesta en el área lingüística. Niveles A1 y A2.

Planificación

La siguiente propuesta tuvo lugar en el IES Al-Ándalus (Arahal, Sevilla), en el curso 2017-2018, con los grupos de 1º de ESO a 4ºESO.

Breve estudio del contexto del centro.

El contexto del centro que nos ocupa es el mismo que el comentado en la puesta en práctica anterior. Nos situamos en el IES Al-Ándalus de Arahal, un curso después (2017-2018). En el contexto de aula, la mayor diferencia con el curso anterior es que la mayoría del alumnado ya conoce qué es la Francofonía, gracias a las tareas y exposición llevadas a cabo el curso anterior. Incluso los alumnos de 1º de ESO recuerdan su visita a la misma durante la jornada de tránsito de 6º de Primaria a 1º de ESO, donde se les realizó de nuevo la presentación teatralizada y la posterior visita a la exposición.

Breve estudio del contexto del aula

En el IES Al-Ándalus hay ocho grupos de Francés segundo idioma en el curso 2017-2018. A continuación presentamos en una tabla el número de alumnos matriculados en Francés.

Curso (grupos)	Nº de alumnos
1ºESO A	28
1ºESO BC	21
2ºESO A	22
2ºESO BC	27
3ºESO AB	24
4ºESO A	18
1ºBACH A	20
1º BACH. B	31*

*(1º de Bachillerato B: 4 alumnos abandonan el Bachillerato a lo largo del curso y hay un 5º que falta mucho posteriormente, por lo que, a final de curso, asisten regularmente 26 alumnos.)

Comprobamos que en la ESO, donde Francés es optativa, hay matriculados este curso 140 alumnos en esta asignatura, mientras que el año anterior eran 109. Es un incremento porcentual del 28,4%, algo que consideramos muy positivo. Cuando les preguntamos el motivo de su elección, la mayoría coincide en que lo estudian porque quieren, porque les gustó el curso pasado, e insisten en trabajar de la misma manera, a través de juegos y proyectos, y ya se interesan desde el inicio de curso por lo que haremos en la Semana de la Francofonía. Los alumnos de 1º de ESO coinciden en que les gustó mucho el teatro y la exposición que visitaron el curso pasado y que les gustaría participar este curso.

Tras realizar la prueba inicial, constatamos que han olvidado varios contenidos lingüísticos aprendidos el curso anterior, pero sí retienen bastante de lo vivido en la experiencia de la Semana de la Francofonía, especialmente del teatro, y de lo que se trabajó y se expuso en su grupo-clase.

Descripción del proyecto

El 18 de mayo de 2018, tuvo lugar la Jornada Bilingüe o Jornada de las Lenguas en el IES Al-Ándalus. La coordinadora pertenece al Departamento de Inglés y, de acuerdo con el P.L.C (Proyecto Lingüístico de Centro⁵¹), en ese curso se pretendía mejorar la expresión oral y trabajar tres aspectos: la canción, las fábulas y la poesía. Es algo que encontramos muy acertado, ya que el alumnado suele tener más dificultades a la hora de expresarse oralmente en público, y en idiomas suele presentar deficiencias en la pronunciación. Al tiempo que mejoran estas competencias orales, aprenderán diferentes textos breves, de contenido cultural, que les ayudarán en su formación. La sonoridad y la rima de este tipo de textos son útiles además en el aprendizaje y mejora de la pronunciación.

⁵¹ “El PLC pretende mejorar la competencia en comunicación lingüística del alumnado de nuestro centro en todas las áreas del currículo. Para ello, es necesario trabajar la competencia lingüística de manera programada y consensuada entre las áreas lingüísticas y no lingüísticas. Partimos de las destrezas comunicativas básicas (hablar, leer, escribir y escuchar) y en cada una de ellas se irán incluyendo actividades, materiales, registros de evaluación y otros recursos útiles para el desarrollo de la destreza en cuestión, dirigidos al alumnado, profesorado y familias del centro que pudieran estar interesados.” (Obtenido de la página web del IES Al-Ándalus de Arahal, https://www.iesandalus.com/joomla3/index.php?option=com_content&task=view&id=366&Itemid=286)

La Jornada de las Lenguas tuvo lugar en dos partes: la primera, durante la primera mitad de la mañana, en la que se realizó una gymkana por el instituto. La segunda parte, en el Aula de Adultos “El Arache”, donde se representaron diferentes obras en las tres lenguas del centro.

En la primera parte, en la gymkana, los alumnos, divididos en grupos de varios cursos, fueron resolviendo acertijos y pruebas planteados por los distintos departamentos, y al final hicieron un quizz con preguntas de todas las materias, entre las que se encontraba Francés. Las pruebas debían ser muy cortas, ya que las materias implicadas eran muchas. La prueba de Francés consistía en observar el “Árbol de la Francofonía” y encontrar estos cuatro aspectos que se pedían, relacionados con la cultura de diferentes lugares francófonos:

Regarde l'arbre de la Francophonie et trouve:

1. Les couleurs du drapeau du Vanuatu.
2. Un personnage célèbre de l'Afrique.
3. Le nom d'une recette de la France.
4. Le nom d'un poète du Canada.

El árbol de la Francofonía fue elaborado por los diferentes grupos de alumnos de Francés, que realizaron diferentes investigaciones sobre diversos aspectos de la francofonía y, al igual que el curso anterior, se realizaron juegos para aprender dichos aspectos culturales y desarrollar al mismo tiempo las competencias lingüísticas de comprensión y expresión oral y escrita. La diferencia con respecto al curso anterior fue que debían presentar la información reducida a una página en forma de una hoja de un árbol, con el que se construiría, entre todos, el que denominamos “Arbre de la Francophonie”. De esta forma se intentó hacer consciente al alumnado de la gran riqueza cultural que poseen los países en los que se habla francés en el mundo, todos diferentes, pero unidos por una lengua común, al igual que ellos, alumnos de diferentes grupos y niveles que colaboraban todos juntos en la creación de este proyecto. El Departamento de Plástica colaboró en el proyecto, realizando con los alumnos de 2º de ESO la base del árbol sobre el cual irían pegadas las diferentes hojas. Algunas de ellas no cupieron en el árbol, por lo que se repartieron por el hall del centro, cerca del árbol.

No nos detendremos en la realización de este árbol, ya que la dinámica fue igual que el curso anterior: investigación de diferentes aspectos relacionados con la cultura de diferentes lugares francófonos, exposición de los trabajos, comprensión de los mismos, preguntas al respecto, juegos para retener la información, etc.

La segunda parte de esta jornada tuvo lugar en el Aula de Adultos “El Arache”, ya que debía acoger a todo el alumnado de la ESO y Bachillerato del instituto y a sus profesores, y, puesto que el centro carece de salón de actos, se vio necesario hacer las representaciones allí, ya que consta de un escenario y sillas para el público. La actividad consistió en una representación de los textos elegidos para cada curso (obra de teatro, canciones, fábulas y poemas) en las tres lenguas que se imparten en el centro: español, inglés y francés. Durante el curso se coordinó con estos departamentos los textos que se trabajarían. También se coordinó con el Departamento de Música, cuyo trabajo fue inestimable para las canciones, y con el de Plástica, que se encargó de realizar los decorados. Se decidió que, en francés, se realizarían las siguientes representaciones:

- 1º de ESO: Canción *Francophonie*.
- 2º de ESO: Canciones:
 - o *La vie en rose* (versión de Zaz), que a la mitad cambiaba a “Perfect” (canción en inglés de Ed Sheeran). Canción con coreografía.
 - o *La Nuit* (Les Choristes)
 - o *Tout le bonheur du monde* (versión de Kids United). Canción con coreografía.
- 3º de ESO: Representación de una fábula de Jean de la Fontaine: *Le Corbeau et le Renard*.
- 4º de ESO: teatralización de poemas francófonos en francés y traducción al español:
 - o *À la lune* (Pamphile Le May, Canadá)
 - o *Mutation* (Guillaume Apollinaire, Francia)
 - o *Poème à mon frère blanc* (Léopold Sédar Senghor, Senegal).

Objetivos comunes

- Mejorar las competencias lingüísticas (especialmente la expresión oral, de acuerdo con lo acordado en el P.L.C.).
- Interesarse por el estudio de la lengua y la cultura francófona y descubrir nuevas realidades del mundo relacionadas con el francés.
- Mejorar la competencia cultural.
- Trabajar en equipo y construir un proyecto.
- Realizar una representación oral en grupo (canción, fábula, poema).
- Comprender las representaciones de los compañeros.
- Compartir el trabajo y aprender del trabajo de los demás.

Materiales

Los proyectos fueron diferentes, pero en líneas generales se utilizó material fungible (papel, cartulina, colores, tijeras, pegamento, etc), disfraces (para las actuaciones), equipo de sonido, micrófono y música.

Metodología

La metodología con la que se llevan a cabo los proyectos es activa, participativa y creativa. El profesor se muestra cercano al alumno, promueve que tome la palabra, que se implique en la tarea. Se propone una visión pedagógica del error en la pronunciación, que se muestra como una ocasión para aprender y mejorar y se da la oportunidad de autocorregirse y reflexionar sobre ellos, tanto de manera individual como en grupo. Se pretende además favorecer la expresión del alumnado, hacerle participe de su aprendizaje desde el inicio, escuchando sus sugerencias y propuestas y llevándolas a cabo, si es posible.

Como ya hemos comentado anteriormente, los proyectos preparados para “El Día de las Lenguas” estaban enfocados a mejorar la expresión oral del alumnado - de acuerdo con el Plan Lingüístico de Centro - y por ello fueron representados ante los miembros del centro escolar (alumnos y profesores). Este trabajo de la oralidad, con la finalidad de mostrar el resultado ante un público, motiva a los alumnos a esforzarse todo lo posible para que el resultado sea el mejor posible. No se trata de un trabajo personal, sino colaborativo, de todo el grupo, y del esfuerzo de todos sus miembros depende el éxito de la representación. Además, tal y como apunta De Agreda (2016),

Gracias al trabajo de la voz, el alumno de LE a través de la imitación del modelo que propone su profesor, va adquiriendo la destreza de una mejor pronunciación, entonación, ritmo vocal, extensión, tonemas, etc. La repetición continua de este proceso en forma de ensayos no solo tendrá los efectos ya indicados sino que además incrementará positivamente su deseo de comunicarse en la lengua meta. (De Agreda, 2016:30)

Desarrollo

Cada grupo de alumnos se centra en un proyecto de cara al Día de las Lenguas. Todos ellos tienen dos objetivos: mejorar la pronunciación y descubrir textos relacionados con la oralidad: canciones, fábulas y poemas. Los proyectos están relacionados con los contenidos que están previstos que se aprendan durante ese periodo del curso; es una aplicación parcial de la propuesta didáctica y no coinciden de forma completa con la secuenciación de la propuesta didáctica. En cada proyecto se alude a la(s) unidad(es) propuesta(s) que se ha llevado a la práctica.

Acción y observación

A continuación se expondrán los diferentes proyectos llevados a cabo por el alumnado en los distintos grupos.

1º de ESO

En este curso, de acuerdo con las competencias lingüísticas previstas en el nivel A1 y de nuestra propuesta cultural, además de con el Plan Lingüístico de Centro, se propone descubrir la Francofonía. Para ello, se llevan a cabo diferentes actividades, similares a las llevadas a cabo el curso anterior, y que concluyen con la exposición de sus proyectos y la creación del Árbol de la Francofonía. Entre otras actividades organizadas para el día de la Francofonía, se propuso que aprendieran la canción *Francophonie, Hymne et Ode à la Francophonie pour les enfants et les plus grands!*⁵² de Philippe. De esta forma, se pretendía que mejoraran su comprensión oral y su pronunciación, al tiempo que aprendían los nombres de continentes y descubrían que el francés se habla en todos ellos. Puesto que la canción gustó mucho al alumnado, propusimos cantarla en el Día de las Lenguas y también para el alumnado de 6º de Primaria, que cada año viene a visitar el centro en el que estarán el próximo curso. El curso anterior, ellos fueron quienes descubrieron el centro y visitaron la exposición de la Francofonía, y este curso serán ellos quienes muestren el centro a sus compañeros y los reciban con esta canción.

A continuación, se recogen las competencias y los contenidos de este proyecto (que se corresponden con parte de la unidad 1 del nivel A1 de la propuesta.)

⁵² <https://www.youtube.com/watch?v=c1vuolTgqkY>

COMPETENCIAS

Lingüísticas:

- Pronunciar correctamente.
- Indicar la procedencia.
- Cantar una canción en francés.

Culturales:

- C.M.: Reconocer la importancia del francés en el mundo.
- S: Conocer los valores de la Francofonía.
- I : Reconocer la diversidad.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS			CONTENIDOS CULTURALES	
Gramática	Vocabulario	Sociolingüística	Conocimiento del mundo	Sociocultural
- Preposición en para los continentes. -Pronombres sujetos/tónicos: <i>je/moi</i> -Verbos <i>jouer, grandir, naître</i> en presente	-Los continentes y algunos países.		-Datos generales sobre la Francofonía.	-La Francofonía (valores)

Tareas llevadas a cabo

Pre-actividad:

- Power Point-concurso: “¿Por qué elegir francés?”. Ver conocimientos previos sobre el francés, motivar el aprendizaje de la lengua-cultura con la importancia del francés en el mundo. Se hacen las preguntas al grupo clase y, levantando la mano, proponen las respuestas. Posteriormente se descubre la respuesta. Descubrir que esta lengua se habla en los cinco continentes. A partir de un mapa, localizar zonas francófonas, al menos un país por cada continente. Descubrir el concepto de “francofonía”.

Actividades:

- Cerrar los ojos, escuchar parte de la canción *Francophonie, Hymne et Ode à la Francophonie pour les enfants et les plus grands!* de Philippe. Ver qué han comprendido: tema de la canción, palabras...
- Lectura en francés y traducción de la canción entre todos. Aprendizaje de los cinco continentes en francés precedidos de la preposición *en* y del vocabulario de la canción.
- Práctica de la pronunciación de la canción *Francophonie*. Seguir completando en su cuaderno en el apartado de “*Phonétique*” con las reglas fonéticas a partir de ejemplos vistos en clase, en este caso de la canción. Para esta práctica, se va leyendo por turnos y todos siguen la lectura, se motiva a la autocorrección y a la corrección de los compañeros: si un alumno se da cuenta de que algo no está bien pronunciado, levanta la mano e indica la palabra anterior a la que se ha pronunciado mal, dando la oportunidad al compañero que leía de autocorregirse. Si no lo hace, propone cómo debería pronunciarse, consiguiendo notas positivas de clase. En el caso en que la solución propuesta no fuera correcta, hay posibilidad de rebote. De esta forma, están atentos no sólo a seguir la lectura sino a fijarse en la pronunciación y la corrección se vuelve un juego, así como la pronunciación correcta tiene también recompensa de nota positiva.
- Práctica de la canción. Diferentes modalidades: individual, por grupos, todos juntos...
- Reflexión sobre el significado de la canción y los valores de la Francofonía.

Post-actividad:

- Exposición de la canción en “El Día de las Lenguas”.

Reflexión: conclusiones, resultados, puntos a mejorar, puntos a seguir.

Esta actividad se llevó a cabo con los dos grupos de 1º de ESO: 1º A y 1º BC. Debido a su edad y a que son grupos numerosos, hay que mantener su atención de manera constante, para evitar que se distraigan con sus compañeros. Es por ello que funciona muy bien hacer actividades cortas que siempre se conviertan en juego, incluso la corrección. Primero se introdujo el tema en forma de concurso de preguntas, para ver sus conocimientos sobre el tema y provocar curiosidad. De esta forma descubrieron la importancia del francés en el mundo y qué es la Francofonía. Posteriormente, se procedió a la escucha de parte de la canción con los ojos cerrados, a ver qué palabras reconocían, qué comprendían y en un segundo tiempo, la canción completa con el videoclip. En un principio, se sorprendieron al reconocer y deducir el significado de varias palabras: Francophonie, mélodie, Océanie, Afrique...la canción les causó risa a algunos, y ternura al ver a los niños de diferentes nacionalidades, a otros. Posteriormente les gustó, cantaban el estribillo. Para motivarles a que se esforzaran en una pronunciación correcta, se decidió dar positivos cuando pronunciaran bien o cuando corrigieran correctamente la pronunciación de algún compañero o la suya propia si se habían equivocado. Esto hizo que aquellos que se tomaban la canción menos en serio cambiaran su actitud y quisieran también ganar puntos positivos.

Después de la actividad, se preguntó a los alumnos cómo se habían visto con respecto a la pronunciación y si les había gustado la forma de trabajar. La impresión fue positiva, algunos comentaron que la pronunciación en francés es como un código, como un juego, y hay que saberse las reglas para jugar; otros, que al escuchar la canción recordaban más fácilmente cómo se pronunciaban ciertas palabras y que no tenían ni que pensarlo; otros tenían algunas dificultades con ciertas palabras, así que se siguió trabajando con ellos de cara al Día de las Lenguas, y al final de las clases muchos pedían cantar la canción, por lo que aprovechamos que les gustara para premiarlos cantándola, si habían trabajado adecuadamente ese día. Entre la jornada de la Francofonía y la de las Lenguas pasaron dos meses, así que retomamos la práctica en

diversas ocasiones para que no la olvidaran, especialmente la semana antes de la puesta en escena. Poco después la repitieron a los alumnos de 6º de Primaria que visitaron el centro. Trabajar la canción motivó mucho el alumnado, al tiempo que aprendieron los cinco continentes, la preposición *en*, el significado de verbos como *grandir*, *naître*, *jouer*, y tomaron conciencia de que la lengua y cultura que aprenden se habla en todos los continentes, que es hablada por muchas personas actualmente, por lo que les será muy útil. Todo ello a partir de un documento auténtico, una canción, donde pudieron aprender tanto contenidos lingüísticos como culturales.

2º de ESO

En este curso, de acuerdo con las competencias lingüísticas propuestas en el nivel A1 y de nuestra propuesta cultural, además de con el Plan Lingüístico de Centro, se propuso trabajar canciones francófonas. Se propuso a los alumnos que eligieran una canción que interpretarían para el Día de las Lenguas. El grupo de 2ºA eligió *La vie en rose*, pero la versión de Zaz; 2ºB prefirió *La Nuit*, de los Chicos de coro, y 2ºC se inclinó por *Tout le bonheur du monde*, pero la versión de Kids United con Inaya. Consideramos que es importante que se sientan a gusto con la canción, ya que no sólo se trabajaría en clase, sino que deberían representarla delante del resto del alumnado del instituto.

A continuación se recogen las competencias y los contenidos de este proyecto (que se corresponden con parte de la unidad 5 del nivel A1 de la propuesta.)

COMPETENCIAS

Lingüísticas:

- Cantar canciones en francés.
- Expresar su opinión sobre un tema.

Culturales:

- C.M.: Reconocer cantantes y canciones francófonas.
- S: Reflexionar sobre los símbolos y los temas de las canciones en culturas y colectivos diferentes.
- I : Respetar la diversidad, establecer lazos entre la cultura de origen y la cultura extranjera.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS			CONTENIDOS CULTURALES	
Gramática	Vocabulario	Sociolingüística	Conocimiento del mundo	Sociocultural
-Revisión (según la canción)	-La música -Vocabulario de las canciones.	-Proverbio africano. -Proverbios en relación con la noche. -Registros de lengua.	-Canción francófona. -Cantantes.	-Simbología de los colores en culturas diferentes. -La felicidad según diferentes colectivos

Tareas llevadas a cabo

Pre-actividad:

- Propuesta de la canción en clase. Lluvia de ideas a partir del título. Visualización del videoclip y comprensión general de la canción. Intercambio de impresiones.

Actividades:

2ºA: *La vie en rose*.

- Descubrir al cantante: se organiza la clase en grupos de dos-tres alumnos. Se distribuye un artículo dividido en seis partes con la vida de Edith Piaf y una entrevista a Zaz, dividida en otras seis. Cada grupo debe comprender su parte, sacar las ideas principales y contarlo a los demás grupos, comenzando aquel grupo de crea que tiene la primera parte de la vida de Edith Piaf y, en un segundo tiempo, se hará de igual forma con Zaz. Además, propondrá el vocabulario y expresiones aprendidas en relación con el ámbito de la música. Posteriormente, se propondrá un orden y el resumen, reconstruyendo las ideas principales aprendidas a partir de ambos documentos sobre cada cantante y se pregunta acerca de su posible relación.
- Escucha en clase de la canción con la versión de Edith Piaf⁵³ y la de Zaz⁵⁴. Ver qué han comprendido, las diferencias que encuentran. Compresión oral específica de la canción y traducción. Tratar tema de la canción.
- Power Point con simbología de los colores en diferentes culturas (respeto de la visión del otro según su cultura.) El Power Point es de creación propia y el contenido sobre la simbología de los colores se obtiene del blog *shutterstock*⁵⁵.
 - a) Se explica que deben estar atentos a la presentación y tomar notas en francés, que después utilizarán para formular preguntas con las que se hará un juego.
 - b) El Power Point contiene animaciones, de forma que lo primero que aparece es el nombre del color y una imagen. En ese primer tiempo, tiene lugar la

⁵³ <https://www.youtube.com/watch?v=LUYvMOUW0gc>

⁵⁴ https://www.youtube.com/watch?v=6A_IOWSnS8c

⁵⁵ <https://www.shutterstock.com/fr/blog/un-monde-de-symboles-la-signification-des-couleurs-a-travers-le-monde>

expresión oral del alumnado, donde indica qué sentimientos, valores, etc. se asocian al color en España y qué les evoca a ellos. Posteriormente, aparece poco a poco el texto, ya que cada párrafo está animado para aparecer de manera consecutiva. Así, tiene lugar la práctica de lectura por turnos de la diapositiva y la comprensión escrita del significado de cada color según la cultura. Finalmente, se retoma la expresión oral buscando las conexiones entre los valores asociados a los colores en otras culturas y en la española. Al final del Power Point, se pregunta sobre por qué creen que es importante conocer la simbología de los colores en diferentes culturas. Finalmente, para ver lo que han retenido, se muestran algunas de las simbologías de diferentes colores en ciertas culturas y deben indicar a qué color se refiere.

- c) Formulación de preguntas a partir de lo descubierto y lo retenido en sus notas.
- d) Formación de grupos, poner preguntas de todos en común, revisar a ver si están bien formuladas.
- e) Concurso a ver qué han aprendido: lanzar preguntas al resto de grupos y ver qué grupo acierta más.
- f) Puesta en común final: ver qué les ha sorprendido más, si les ha resultado interesante el tema, etc.
- g) Expresión escrita: ¿De qué color pintarías cada habitación de tu casa (dormitorio, cocina, salón, etc.) y por qué?

2ºB: *La Nuit*.

- Descubrir al compositor: se organiza la clase en grupos de tres alumnos. Se distribuye un artículo dividido en siete partes con la vida de Jean Philippe Rameau y el origen de *L'Hymne à la nuit*. Cada grupo debe comprender su parte, sacar las ideas principales. Posteriormente, el grupo que crea que tiene la primera parte del artículo comenzará a contar las ideas principales a los demás grupos, y así poco a poco hasta que todos los grupos lo hayan puesto en común. Además, propondrá el vocabulario y expresiones aprendidas en relación con el ámbito de la música. Posteriormente se propondrá un orden y el resumen, reconstruyendo las ideas principales aprendidas.

- Comprensión oral específica de la canción⁵⁶ y traducción.
- Vídeo sobre un proverbio africano⁵⁷ (“*Si tu veux aller vite, marche seul. Mais si tu veux aller loin, marche avec les autres*”). Preguntar qué ven, qué significa la frase y qué tipo de expresión es. Deducción del concepto de proverbio.
- Proverbios sobre la noche: se reparte un proverbio por pareja, se pide que con ayuda del diccionario si lo necesitan traduzcan su proverbio, reflexionen acerca de lo que quiere decir, expliquen a los demás qué significa y digan si están de acuerdo con ese proverbio y por qué. Ver si en español hay proverbios parecidos o diferentes sobre la noche. Completar la lluvia de ideas que se hizo en la preactividad con más ideas asociadas a la noche. Propuesta de situaciones por parte del profesor, el alumnado debe indicar qué proverbio sería más adecuado decir en esa situación.
- Lectura *8 trucs à faire la nuit lorsque l'on est insomniaque*. Comprensión escrita. Expresión oral: “*Êtes-vous d'accord avec ce que propose l'article? Faites-vous ces activités ?*”
- Expresión escrita sobre qué significa la noche para ellos y qué actividades suelen hacer por las noches antes de dormir.

2°C: *Tout le bonheur du monde*.

- Descubrir a los cantantes: se organiza la clase en grupos de tres alumnos. Se distribuye un artículo dividido en nueve partes con información sobre el grupo Kids United y sobre los creadores de la canción original, Sinsemilia. Cada grupo debe comprender su parte, sacar las ideas principales. Posteriormente, el grupo que crea que tiene la primera parte del artículo comenzará a contar las ideas principales a los demás grupos, y así poco a poco hasta que todos los grupos lo hayan puesto en común. Además, propondrá el vocabulario y expresiones aprendidas en relación con el ámbito de la música. Posteriormente, se propondrá un orden y el resumen, reconstruyendo las ideas principales aprendidas.
- Escucha en clase de la canción con el videoclip (versión de Sinsémilia⁵⁸ y de

⁵⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=TKzMUA1vBgc>

⁵⁷ https://www.youtube.com/watch?v=MHwv9Es68_o

Kids United⁵⁹). Ver qué han comprendido, las diferencias que encuentran. Comprensión oral específica de la canción de la versión de Kids United y traducción.

- Comprensión escrita: *Le bonheur c'est...* (visión de la felicidad según los niños, los ancianos, los perros, los filósofos, las religiones).
- Vídeo: *C'est quoi le bonheur?*⁶⁰ con subtítulos. Actividad: por grupos, intentar anotar el mayor número de ejemplos sobre lo que es la felicidad. Posteriormente, puesta en común en los grupos y comparación con el resto de grupos, ver quién ha conseguido más.
- Expresión oral: intercambio de opiniones sobre el texto de comprensión escrita y el vídeo sobre la felicidad.
- Expresión escrita: “*C'est quoi le bonheur pour toi?*”

Post-actividad:

- Ensayos de la canción/coreografía. Exposición de la canción en “El Día de las Lenguas”.

Reflexión: conclusiones, resultados, puntos a mejorar, puntos a seguir.

Como punto de mejora para próximas ocasiones, pediremos al alumnado que investigue canciones de continentes/países diferentes, ya que las tres elegidas fueron de cantantes/grupos franceses y además la de *La Nuit* ya la conocían de la película de *Los chicos del coro*. Como punto positivo, les encanta esa película y estaban realmente motivados para cantar la canción, se tomaron los ensayos muy en serio y disfrutaron aprendiendo la letra, ya que antes sólo sabían tararearla. El grupo de 2ºA, que eligió la de *La vie en rose*, fue porque a todos les sonaba de la exposición de la Francofonía del año anterior y les llamó la atención. No sabían la letra y les gustó mucho también escuchar la versión original de Edith Piaf y la actual de Zaz. Pudimos aprovechar para profundizar en la vida de ambas artistas y para hablar sobre sus gustos musicales.

⁵⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=dGBQUcQZmYQ&list=LLpIPZseeTdtcmFC0jH-gcNA&index=323>

⁵⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=oco37TG2LOM>

⁶⁰ https://www.youtube.com/watch?v=ZP_W1SmVstY

En cuanto al grupo de 2°C, eligieron una canción que no conocían: la propuso una de las alumnas en clase y al resto les encantó. Ella conocía el grupo de Kids United y esa canción era una de la que más le gustaba. De esta forma, pudieron descubrir este grupo, surgido a partir de una campaña de UNICEF, y también el grupo original, Sinsemilia.

Posteriormente, el grupo de 2°A trabajó los contenidos que se habían desarrollado en el grupo B y C y viceversa. Todos los grupos pudieron así descubrir aspectos diferentes: diferentes canciones, artistas, valores y representaciones, asociados a diferentes culturas y colectivos. Una de las mayores dificultades la tuvimos cuando trabajamos con el grupo BC, ya que en clase de Francés están juntos pero cada grupo ensayaba su canción con la profesora de música, por lo que tuvimos que trabajar dos canciones diferentes con un mismo grupo. Para ellos no supuso ningún problema, ya que les gustaba mucho la música y participaban en los ensayos del otro grupo. En próximas ocasiones, procuraríamos centrarnos en una única canción, ya que siempre íbamos más ajustados de tiempo que con el grupo de 2°A. Los temas les resultaron interesantes, especialmente el tema sobre la simbología de los colores en diferentes culturas les sorprendió mucho, cómo cada sociedad tiene una visión diferente, que en ocasiones coincide, sobre un mismo aspecto. Consideramos que debemos seguir insistiendo en esta línea de mostrar diferentes visiones de una misma realidad y así favorecer la reflexión intercultural.

3º de ESO

En este curso, de acuerdo con las competencias lingüísticas propuestas en el nivel A2 y de nuestra propuesta cultural, además de con el Plan Lingüístico de Centro, se propuso trabajar las fábulas, concretamente la fábula *Le Corbeau et le Renard* de Jean de la Fontaine.

A continuación se recogen las competencias y los contenidos de este proyecto (que se corresponden con parte de la unidad 2 del nivel A2 de la propuesta.)

COMPETENCIAS

Lingüísticas:

- Expresar un punto de vista, una opinión.
- Expresar la causa y la consecuencia.
- Hacer representaciones teatralizadas: representar una fábula.

Culturales:

- C.M. : Descubrir a Jean de la Fontaine y sus fábulas.
- S: Relacionar los valores de las fábulas y la sociedad.
- I: Establecer relaciones entre culturas.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS			CONTENIDOS CULTURALES	
Gramática	Vocabulario	Sociolingüística	Conocimiento del mundo	Sociocultural
-La causa (<i>parce que, à cause de, grâce à</i>) -La consecuencia (<i>alors, c'est pour ça, donc</i>)	- Los animales	-Proverbios procedentes de las fábulas de La Fontaine	-La literatura: las fábulas -Jean de la Fontaine	-La moraleja, valores de la sociedad asociados a las fábulas

Tareas llevadas a cabo

Pre-actividad:

- Imágenes que representan fábulas conocidas, puesta en común sobre lo que ven, a qué les recuerda, nombres de animales (los que se ven en las imágenes y prolongación a otros animales que aparezcan en fábulas).

Actividades:

- Descubrir a Jean de la Fontaine: comprensión escrita sobre el autor y explicación del concepto fable a partir del documento de *I jour I actu*. Hacerles conscientes de que muchas de las fábulas que conocen son obra de Jean de la Fontaine.
- Vídeo *Le Corbeau et le Renard*⁶¹ (fábula animada con dibujos): visionado de la fábula y atención a la pronunciación.
- Por grupos, lectura de la fábula de Jean de la Fontaine y comprensión de la misma. Puesta en común e intercambio con los demás sobre la fábula trabajada.
- Aprendizaje de la expresión de la causa y la consecuencia a partir de las fábulas (documento de creación propia). Se comienza por la que se acaba de trabajar y posteriormente se visiona otra (*La cigale et la fourmi*⁶²) y se continúa con la práctica de la causa y consecuencia sobre ella. De la misma forma se procede con la fábula *Le lion et le rat*⁶³.
- Actividades sobre las moralejas y los valores presentes en las fábulas. Artículo de *Le Figaro* sobre proverbios que se siguen empleando hoy en día y que proceden de estas obras de la Fontaine. Propuesta de situaciones (oral) para que el alumnado proponga qué proverbio sería más adecuado utilizar en cada una de ellas.
- Propuesta de representación de la fábula *Le Corbeau et le Renard* de Jean de la Fontaine. Relectura de la misma, atención a la pronunciación (corrección del mismo modo que en 1º de ESO, como un juego: todos atentos, posibilidad de autocorrección y si no, corrección de un compañero y por último, el profesor, si no acertaran). Posteriormente, lectura poniendo énfasis en la interpretación.

⁶¹ <https://www.youtube.com/watch?v=IPkxWkrHVg8>

⁶² <https://www.youtube.com/watch?v=0qZi4VQapjE>

⁶³ <https://www.youtube.com/watch?v=N8gBP11Ze3w>

Elección de personajes que interpretan la obra. Para que participen más alumnos, división del texto del cuervo en dos y del zorro en tres. Dos narradores y dos presentadores que introducirían la fábula y presentarían brevemente a Jean de la Fontaine.

Post-actividad:

- Ensayos de la obra. Representación en “El Día de las Lenguas”.

Reflexión: conclusiones, resultados, puntos a mejorar, puntos a seguir.

La mayor dificultad que pensábamos que encontraríamos durante la realización de este proyecto fue la gestión del alumnado en los ensayos. No todos podían participar en la representación, ya que la fábula no disponía de muchos personajes y además los alumnos participaban también en las fábulas de inglés y español, por lo que sólo nueve alumnos de los veinticuatro participaban en ella, así que tuvimos que ensayar durante varios recreos y en parte de algunas clases. Para ello, dedicábamos la primera parte de la clase a la explicación, resolución de dudas, etc, y el final de la clase, mientras la mayoría del alumnado realizaba las actividades propuestas, los nueve ensayaban. En los primeros ensayos se pidió a los alumnos que estuvieran atentos a la representación y colaboraran dando su opinión e ideas para la misma. Todos se implicaron mucho, aconsejando a los actores sobre si debían hablar más alto, se tapaban unos a otros, o si debían moverse más, sobre la pronunciación de alguna palabra...; otros se ofrecieron a hacer las máscaras de los zorros o las alas de los cuervos. Este grupo, que el curso pasado comenzó siendo más inquieto y desinteresado por la materia, finalmente se involucró mucho en la clase y en la Semana de la Francofonía, y este curso estuvo también más centrado en la representación y su actitud y trabajo mejoró muy notablemente con respecto al inicio del curso anterior. Creemos que si al alumnado le interesa lo que se trabaja, dejará de ser para ellos un “trabajo” y pasará a convertirse en un juego, en algo que les motiva y que quieren hacer. A fuerza de repetir en clase la fábula y de ensayarla, ya prácticamente todos se la sabían de memoria, incluso si uno de los actores durante el ensayo se equivocaba, algún alumno le daba pie a la frase que debía decir. Les sorprendió descubrir que fábulas para ellos tan cercanas como la

Cigarra y la hormiga o el *El Cuervo y la zorra* eran de un escritor francés: ellos estaban convencidos que eran fábulas españolas. Se les explicó que se inspiraban en las fábulas de Esopo. De manera general, fue una actividad interesante para todo el grupo. Para próximas ocasiones, se propondría que todos participaran directamente en la representación, realizando más fábulas o un pequeño teatro con más personajes. Esta vez no fue posible porque se acordó dividir al alumnado entre las representaciones de lengua, inglés y francés. En cuanto al aprendizaje de la causa y la consecuencia, no supuso gran problema para ellos, más allá de la dificultad de expresar alguna palabra de vocabulario que no recordaban o que no sabían, y hacerlo a través de las fábulas, una vez conocidas y trabajadas, les facilitó la reflexión y la expresión.

4º de ESO

En este curso, de acuerdo con las competencias lingüísticas propuestas en el nivel A2 y de nuestra propuesta cultural, además de con el Plan Lingüístico de Centro, se propuso trabajar poemas.

A continuación se recogen las competencias y los contenidos de este proyecto (que se corresponden con parte de la unidad 6 del nivel A2 de la propuesta.)

COMPETENCIAS

Lingüísticas:

- Hacer una biografía, el retrato de una persona.
- Hacer representaciones teatralizadas.

Culturales:

- C.M. : Conocer la vida de poetas/escriutores francófonos y algunas de sus obras.
- S: Conocer las relaciones entre etnias y con los inmigrantes en ciertas sociedades francófonas.
- I : Reconocer la diversidad, respetar al otro, establecer relaciones entre las sociedades y en el seno de una misma sociedad.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS			CONTENIDOS CULTURALES	
Gramática	Vocabulario	Sociolingüística	Conocimiento del mundo	Sociocultural
-Alternancia entre el passé composé y el imperfecto.	-Descripción de personas -Vocabulario presente en los poemas -Sociedad, etnias, inmigración.		-Poemas y poetas francófonos: Apollinaire, Le May, Sédar Senghor. - Los caligramas -La escritora Assia Djebar	-Relaciones en la sociedad: etnias, inmigración, relación con el otro.

Tareas llevadas a cabo

Pre-actividad:

- Proyección del caligrama *La femme au chapeau* de Apollinaire. Preguntas sobre lo que ven, lectura, comprensión, hablar la poesía y sobre los caligramas y ver diferentes ejemplos⁶⁴.

Actividades:

- Elección por grupos de un poeta y un poema francófonos y traer a clase. Eligen *Mutation* de G. Apollinaire, *À mon frère blanc* de L. Sédar Senghor y *À la lune* de P. Le May.
- Comprensión de los poemas y propuestas de traducción en grupo.
- Revisión del imperfecto a partir del poema *Mutation* de Apollinaire y del passé composé.
- Atención sobre los versos del poema *À mon frère blanc*:
Quand je suis né, j'étais noir,
Quand j'ai grandi, j'étais noir.
Reflexión sobre los tiempos verbales que aparecen: passé composé y imparfait.
Trabajo sobre la alternancia de ambos tiempos a partir de la biografía de una escritora: Assia Djebar.
- Propuesta de trabajo: buscar la biografía del poeta elegido en diferentes fuentes y reescribirla empleando el *passé composé / imparfait*.
- Presentación en grupo del poeta y poema elegidos, escrita en forma de hoja de árbol para el “*Arbre de la Francophonie*”, oral al resto de la clase.
Comprensión, preguntas, reflexión.
- Reflexión sobre el poema *À mon frère blanc* de L. Sédar Senghor.
Visualización de un vídeo sobre el poeta⁶⁵. Propuesta de una breve investigación por grupos sobre las relaciones entre etnias en los países de origen de los poetas seleccionados (Senegal, Canadá, Francia).
- Trabajo sobre la pronunciación y la lectura de los poemas.
- Puesta en común de lo descubierto sobre las relaciones en la sociedad de esos países (etnias, inmigración...). Reflexión sobre hoy en día en nuestro país.

⁶⁴ <https://www.slideserve.com/dustin/guillaume-apollinaire>

⁶⁵ <https://enseignants.lumni.fr/fiche-media/00000000778/mort-de-leopold-sedar-senghor.html>

<p>Propuestas para mejorar las relaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propuestas en grupo y trabajo de representación visual de los poemas para el Día de las Lenguas.
<p>Post-actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ensayos de los poemas. Representación en “El Día de las Lenguas”.

Reflexión: conclusiones, resultados, puntos a mejorar, puntos a seguir.

Para evitar que la situación dada en 2º de ESO, donde todas las canciones elegidas fueron de Francia, se repitiera, sorteamos los continentes de donde debían buscar el poeta, (en primer lugar debían localizar los países francófonos de ese continente). De esta forma, conseguimos que estuvieran representadas África con L. Sédar Senghor, América, con P. Le May, y Europa, con Apollinaire. El grupo de África nos pidió ayuda y le sugerimos a L. Sédar Senghor. Al grupo de Europa le llamó la atención el caligrama, así que decidió elegir otro poema de Apollinaire. Por lo general los grupos trabajaron bien, aunque hubo algunos problemas al principio, ya que algunos comentaban que otros miembros del grupo trabajaban menos. Tras hablar con todos, exigir que cada grupo me explicara cómo estaba trabajando y ayudarles a tomar decisiones para la organización de la tarea, se coordinaron mejor. Para futuras ocasiones, quizás sería conveniente hacer grupos más reducidos para facilitar la toma de decisiones y la organización.

Fueron muy originales en sus propuestas de representación de los poemas, llegando incluso a disfrazarse, a presentar cada verso por escrito en un cartel, a incluir efectos de sonidos, imágenes de las fases de la luna... Todos estuvieron dispuestos a ayudar en la representación de los demás. La investigación sobre las relaciones entre las razas y etnias no fue fácil, ya que en un primer momento imprimieron directamente de internet información que ni habían leído, así que se decidió que se dedicaría más tiempo para trabajar esta cuestión en clase, donde pudieran contar con la ayuda del profesor, ya que no era una cuestión sencilla. De esta forma, buscaron en grupo información sobre el tema, trabajaron la comprensión, extrayendo las ideas principales de los artículos leídos y construyendo un discurso coherente. El intercambio al respecto fue muy enriquecedor y ayudó a la reflexión intercultural.

Resultados y conclusiones sobre el Día de las Lenguas.

El Día de las Lenguas tuvo muy buena acogida; el alumnado se implicó mucho, tanto en las pruebas a resolver de la gymkana como en las representaciones teatrales. Se trabajaron especialmente las destrezas orales en todas las lenguas de una manera lúdica, además de poner a prueba el conocimiento de los alumnos en diferentes materias. Hubo numerosas pruebas y representaciones en las diferentes lenguas, por lo que la próxima vez quizás fuera más conveniente realizar la gymkana un día y las representaciones otro, ya que el tiempo fue bastante ajustado.

El alumnado descubrió diferentes aspectos culturales, especialmente relacionados con la canción y la literatura, al tiempo que revisó cuidadosamente la pronunciación. Estamos cada vez más convencidos que este tipo de jornadas (Francofonía, Día de las Lenguas) que implican a la mayoría/todo el alumnado del centro y que son creativas y activas son muy útiles en su aprendizaje, motivan al alumnado a través de tareas que le resultan prácticas e interesantes, y retiene mucho más puesto que lo han vivido y no únicamente leído en el libro.

Un mes después de la jornada de las Lenguas, los últimos días de junio, dedicamos un día en clase a ver qué recordaban de lo aprendido en esta jornada y en la de la Francofonía, y prácticamente todo el alumnado recordaba la obra que había representado y los aspectos culturales que había descubierto a partir de ellas, expresiones aprendidas a partir de las mismas... Por supuesto, la pronunciación continuó mejorando a lo largo de ese mes, pero no olvidaron todo lo aprendido al respecto y cuando les surgían dudas sobre la pronunciación de algunas palabras, en más de una ocasión la recordaron asimilándola a otra que hubiera aparecido en su obra (por ejemplo, la pronunciación de *eau* que solían olvidar en 3º de ESO, la tuvieron más clara y apenas cometieron fallos al respecto desde la representación de *le Renard el le Corbeau*.)

Las calificaciones del curso fueron muy positivas. En el tercer trimestre, en 1º de ESO A hubo 4 suspensos de 28 alumnos, en 1º BC sólo 2 alumnos de 21 no superaron la asignatura. En 2ºESO A tan solo un alumno de 22 no aprobó, lo mismo pasó en 2º BC

donde había 27 alumnos. En 3º y 4º de ESO hubo un 100% de aprobados. En 1º de Bachillerato A, de 20 alumnos hubo 2 alumnos suspensos (uno de ellos no asistía a clase de forma regular). En 1º de Bachillerato B había 31 alumnos de los que 4 abandonaron el grupo durante el curso y un 5º alumno que faltó mucho el tercer trimestre, por lo que estos 5 alumnos estuvieron suspensos. Desde el Departamento estuvimos muy satisfechos con los resultados.



Realización del Árbol de la Francofonía



El Árbol de la Francofonía



Alumnado de 1º de ESO: Canción *Francophonie*.



Alumnado de 2º de ESO: *La vie en rose* (versión de Zaz), que a la mitad cambiaba a *Perfect* (canción en inglés de Ed Sheeran). Canción con coreografía.



Alumnado de 2º de ESO interpretando la canción *La Nuit* (Les Choristes)



Alumnado de 2º de ESO interpretando *Tout le bonheur du monde* (versión de Kids United).
Canción con coreografía.



Alumnado de 3º de ESO: Representación de una fábula de Jean de la Fontaine *Le Corbeau et le Renard*.



Alumnado de 4º de ESO: teatralización de poemas francófonos en francés y traducción al español. Teatralización *À la lune* (Pamphile Le May, Canadá)



Alumnado de 4º de ESO: teatralización de poemas francófonos en francés y traducción al español.
Teatralización *Mutation* (Guillaume Apollinaire, Francia)



Alumnado de 4º de ESO: teatralización de poemas francófonos en francés y traducción al español.
Teatralización *Poème à mon frère blanc* (Léopold Sédar Senghor, Senegal).

5.2.2.3. ABP en la E.S.O.: historia del siglo XX. Propuesta en el centro. Nivel A2.

Planificación

La presente propuesta tuvo lugar en el IES Pablo Picasso (Sevilla), en el curso 2019-2020, con los grupos de 3º de ESO y 4ºESO.

Breve estudio del contexto del centro.

Este proyecto tiene lugar en el contexto del IES Pablo Picasso de Sevilla. Se trata de un centro de Educación Secundaria y Formación Profesional, situado en el barrio de Parque Alcosa, en Sevilla, que abrió sus puertas por primera vez en 1989.

El centro está distribuido en dos edificios que por el momento no están conectados: el edificio “Averroes”, en el que está la gran mayoría del alumnado de Formación Profesional (F.P.) y el edificio “Picasso”, que acoge la F.P. de Instalaciones frigoríficas y la todos los cursos de Educación Secundaria y Bachillerato. Todas las aulas de los grupos cuentan con Pizarra Digital Interactiva con conexión a Internet.

Se trata de un centro de Educación Compensatoria, es decir, que garantiza el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja social, procedente de minorías étnicas, de colectivos de inmigrantes, así como de familias con graves dificultades socioeconómicas. De igual forma, se atiende al alumnado que debe permanecer ausente durante largos periodos de hospitalización o convalecencia. Por ello, según sus distintas peculiaridades, estos alumnos presentan desde un desfase curricular significativo, hasta dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo, derivadas de su incorporación tardía a la escuela, de una escolarización irregular o de un desconocimiento del español, al proceder de otros países. Para hacer frente a esta situación, el centro pone a disposición de este alumnado diferentes ayudas, como clases de español a alumnos que tienen dificultades con el idioma (fuera del horario escolar), apoyos dentro y fuera del aula; una APT (Asistente de Pedagogía Terapéutica) y distintos talleres de refuerzo (durante el horario escolar).

Este centro presta especial atención a la diversidad y tiene diferentes planes para conseguirlo: adaptaciones curriculares, programa de diversificación curricular, programa de acompañamiento escolar, un aula específica de Educación Especial, Plan de Educación Compensatoria, PMAR⁶⁶, etc. Para un mejor aprendizaje de las asignaturas instrumentales, se facilitan al máximo los desdobles de grupos. Por ejemplo, en Lengua y Matemáticas, hay clases en las que el alumnado se reparte en dos grupos, uno para los alumnos de Educación Compensatoria o de PMAR, alumnado con mayor dificultad de aprendizaje, y otro para el resto de alumnos. Además, en la medida de lo posible, se facilita el desdoble por niveles en idiomas (Inglés y Francés), aunque no en todos los grupos.

Breve estudio del contexto del aula

El grupo con el que trabajamos es de 4º de ESO, consta de 22 alumnos, de los cuales uno es absentista. Pese a la insistencia por parte del centro, este alumno suele faltar casi a diario y especialmente a las clases de las primeras horas. Es un alumno que ya tiene la edad para abandonar el sistema obligatorio, pero prefiere seguir matriculado a pesar de no asistir a clase de forma regular.

Los alumnos tienen un nivel A1-A2, son muy participativos por lo general, aunque no todos tienen el mismo nivel de trabajo y estudio. Se trata del único grupo existente de Francés en 4º. El año anterior, seis alumnos del grupo participaron en el ABP de manera más activa, a través de una pequeña escenificación teatral sobre algunos aspectos de la Revolución Francesa, ya que los demás se mostraron reacios a hacerlo. Este año, al proponerles la participación en el ABP realizando una representación teatral, prácticamente la totalidad del grupo estaba dispuesta a participar, tras haber recibido un *feedback* muy positivo de estos compañeros que el curso anterior participaron en la dramatización. También se animan a trabajar en el ABP diez alumnos de 3º de ESO B de una manera más activa, mediante unas representaciones teatrales que invitan a entender las épocas históricas presentadas a través de los carteles realizados por el resto del grupo. 3ºC colabora con la realización del Arco del Triunfo como

⁶⁶ Programas de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento. Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, Capítulo IV Atención a la Diversidad, sección 3 (p.126) <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/144/BOJA16-144-00479.pdf>

decorado del teatro, además de con pancartas para los manifestantes que actúan en el mismo, y tan sólo un alumno participa en el teatro representando al hijo de una mujer y un soldado de la 1ª Guerra Mundial.

Descripción del proyecto

Esta experiencia educativa tuvo lugar durante el segundo trimestre del curso 2019-2020 el IES Pablo Picasso de Sevilla. Desde hace varios años, este centro pone en marcha un ABP o Aprendizaje Basado en Proyectos a lo largo del segundo trimestre del curso. Cada año se trabaja una época histórica diferente desde los distintos departamentos. La investigación concluye en un producto final: una gran exposición en el centro, que cuenta con representaciones teatrales, presentaciones de los trabajos de investigación, infografías, carteles, etc. Durante una semana, todo el alumnado del instituto y también de los colegios de la zona es invitado a recorrer la exposición y a aprender de la mano de alumnos del centro, que, con una explicación dinamizada, hacen partícipes a los visitantes de todo lo aprendido sobre una determinada época histórica desde diferentes ámbitos (Literatura, Educación Plástica, Música, Física, Matemáticas, Religión, Inglés, Francés, etc.) Todo el alumnado crea y comparte. Lo aprendido durante el ABP perdura en el tiempo, los alumnos son capaces de recordar experiencias pasadas, datos aprendidos en el ABP de otros cursos y cada año están más motivados para trabajar de esta manera. Que se trabaje por proyectos no implica que todo el alumnado participe de la misma manera ni de la misma forma en todas las asignaturas: hay proyectos que se hacen en un grupo-clase, otros en todos los grupos del nivel, otros en los que unos participan elaborando carteles y otros serán los que los presenten, etc. Se propone esta metodología, se crea en grupo, y algunos de los creadores serán también aquellos que presenten toda la exposición o parte de ella a los demás.

Objetivos

- Mejorar las competencias lingüísticas (CO, CE, E/IO, EE).
- Interesarse por el estudio de la lengua y la cultura francófona y descubrir nuevas realidades del mundo relacionadas con el francés.

- Mejorar la competencia cultural del alumnado.
- Trabajar en equipo y construir un proyecto.
- Realizar una exposición sobre el siglo XX en Francia en el instituto.
- Realizar una obra de teatro que recoja diferentes acontecimientos relevantes del siglo XX en Francia.
- Poner en práctica las habilidades artísticas y desarrollar la creatividad.
- Compartir el trabajo y aprender del trabajo de los demás.

Materiales

Material fungible (papel, cartulina, tijeras, pegamento, rotuladores, etc.), fotografías e imágenes de Internet, disfraces, vídeos de “*Un jour, une question*”, textos de las revistas *Okapi* y *Comprendre L’histoire. Spécial Atlas de l’Histoire de France*.

Metodología

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP a partir de ahora) es una metodología que “permite a los alumnos adquirir conocimientos y competencias clave en el siglo XXI mediante la elaboración de proyectos que dan respuestas a problemas de la vida real”. (Ministerio de Educación, 2015, p. 10)

Esta práctica se enmarca dentro del cambio general de perspectiva que es el enfoque accional. El papel del alumno pasa de ser el un mero agente pasivo a construir su propio aprendizaje. El pedagogo **Edgar Dale** desarrolló en 1946 el llamado “Cono de aprendizaje” con el que quería hacer ver que se retiene mucho más lo que se hace que lo que se lee o escucha. Sería fundamental, pues, implicar al alumnado en el desarrollo de proyectos que construyan su conocimiento, hacerles agentes activos y no seres pasivos que reciben información. Este es el objetivo del ABP.

Cono del aprendizaje de Edgar Dale



Fuente: Cono del Aprendizaje de Edgar Dale, Aida Vars.⁶⁷

El ABP está especialmente recomendado para el desarrollo de competencias clave, tal y como aparece en la normativa para la E. Primaria, Secundaria y Bachillerato tal como podemos comprobar en los siguientes extractos sacados de las Orientaciones metodológicas que se recogen en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

El trabajo por proyectos, especialmente relevante para el aprendizaje por competencias, se basa en la propuesta de un plan de acción con el que se busca conseguir un determinado resultado práctico. Esta metodología pretende ayudar al alumnado a organizar su pensamiento favoreciendo en ellos la reflexión, la crítica, la elaboración de hipótesis y la tarea investigadora a través de un proceso en el que cada uno asume la responsabilidad de su aprendizaje, aplicando sus conocimientos y habilidades a proyectos reales. Se favorece, por tanto, un aprendizaje orientado a la acción en el que se integran varias áreas o materias: los estudiantes ponen en juego un conjunto amplio

⁶⁷ Obtenido de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP17667.pdf&area=E>

de conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes personales, es decir, los elementos que integran las distintas competencias. (BOE, 2015, p. 7003)

Según el Ministerio de Educación⁶⁸, un buen proyecto debe tener sentido para el alumnado, debe sentirse implicado e importarle, y debe ser educativo, acorde a la materia que se trabaja. Hay además ocho características que debe cumplir:

- Contenido significativo.
- Necesidad de saber.
- Una pregunta que dirija la investigación.
- Voz y voto para los alumnos.
- Competencias del s.XXI.
- Investigación lleva a innovación.
- Evaluación, retroalimentación y revisión.
- Presentación del producto final ante una audiencia.

En nuestra propuesta trabajamos con el **teatro y la dramatización** para dar a conocer, tanto a quienes participan en él, como al público, los aspectos históricos más relevantes de un determinado siglo.

El teatro ha demostrado ser un medio de trabajo muy útil en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Torres Núñez, 1996; Wessels, 2000 [1987]). El alumnado juega a ser otra persona (puede, por ejemplo, dejar a un lado su timidez para interpretar a alguien desenfadado), integra expresiones y datos, que naturaliza y hace suyos. Además, las dinámicas que se generan en el teatro contribuyen a crear un ambiente relajado, divertido, óptimo para el aprendizaje, además de favorecer los lazos entre los miembros del grupo, que deben relacionarse a pesar de no haberlo hecho antes, les ayuda a conocerse mejor y a integrar a todos los miembros del grupo en esta tarea común. Además, como indica Corral Fullà (2013),

⁶⁸ <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP17667.pdf&area=E>

El trabajo de la lengua oral a través de la dramatización de situaciones concretas o de la representación de una obra teatral ofrece numerosas posibilidades para abordar tanto aspectos de la competencia lingüística como discursiva, sociolingüística o estratégica. En efecto, la sistematización e integración de la gramática, del léxico, o el trabajo sobre la pronunciación y entonación siempre en armonía con el cuerpo son algunas de las ventajas más visibles. Pero también la motivación que esta práctica puede despertar en los alumnos, el trabajo que se lleva a cabo para vencer la inhibición, o los ejercicios de improvisación pueden ayudar a derribar obstáculos de tipo emocional que también aparecen en el aprendizaje de una lengua extranjera. Por último, en los ensayos, la insistencia y repetición de los diálogos asegura un camino hacia la naturalidad y espontaneidad en la producción de la lengua oral, una espontaneidad que los aprendientes de una lengua extranjera no pueden alcanzar de otro modo en el aula. (2013, p. 120)

El aprendizaje de los diálogos (no sólo los suyos, sino también los de los demás compañeros) es un trabajo innegable de la pronunciación y entonación, hace que integren sin duda expresiones y frases en francés, al tiempo que las hacen suyas a través de los gestos y las dotan de sentido en el contexto de las situaciones sobrevenidas en el teatro, no son frases sueltas sin sentido. Además, incorporan conocimientos culturales sin apenas esfuerzo, puesto que están “jugando” al hacer teatro en lugar de “estudiando”.

Por otra parte, podemos relacionar la actividad teatral con los principios del aprendizaje cooperativo. Tal y como indican D. W. Johnson, R. T. Johnson y E. J. Holubec,

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. (1999, p. 5)

En la realización de una obra teatral, todo el grupo debe colaborar, todos deben trabajar juntos para conseguir que la obra salga adelante, cada miembro del grupo es necesario e imprescindible. Además, estos autores insisten en que

El aprendizaje cooperativo le permite al docente alcanzar varias metas importantes al mismo tiempo. En primer lugar, lo ayuda a elevar el rendimiento de todos sus alumnos, incluidos tanto los especialmente dotados como los que tienen dificultades para aprender. En segundo lugar, lo ayuda a establecer relaciones positivas entre los alumnos, sentando así las bases de una comunidad e aprendizaje en la que se valore la diversidad. En tercer lugar, les proporciona a los alumnos las experiencias que necesitan para lograr un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo. (1999, p. 4)

Desarrollo

Como ya comentamos anteriormente, en el IES Pablo Picasso de Sevilla, llevan cuatro años realizando con éxito durante el 2º trimestre del curso un proyecto que implica a todo el centro. Cada curso escolar se elige una época histórica, y desde cada departamento se proponen proyectos al respecto, que se expondrán durante una semana en el instituto, para que sean visitados por todo el centro. De esta forma, todo el instituto se llena de carteles, teatros, decorados, pruebas que superar para adquirir ciertos conocimientos o para comprobar lo aprendido, etc. Una vez terminada la investigación y elaborado el trabajo, unos alumnos de distintos cursos actúan como cicerones y se encargan de guiar a los distintos grupos a través de la exposición, para hacerles partícipes de lo que entre todo el instituto se ha construido, para que puedan aprender del trabajo de todos. Finalmente, cada profesor evalúa todo lo aprendido en relación con su asignatura. En el curso 2019-2020 es el 5º año que se realiza este ABP del centro y que se focaliza en esta ocasión en el siglo XX.

Desde el Departamento de Francés, se decide centrar el proyecto en tres momentos clave de este siglo: 1ª Guerra Mundial, 2ª Guerra Mundial con la Resistencia francesa y Mayo de 1968. El alumnado de 3º B y 4º de ESO investiga en grupos sobre estos tres momentos y aprende sobre el tema a partir de documentos propuestos por el profesorado. El alumnado de 3ºB elabora carteles explicativos en francés y español

resumiendo los datos esenciales sobre los tres momentos históricos y ejemplificándolos con dibujos e imágenes de Internet, y además elabora unos dados gigantes con imágenes de cada momento histórico (1ª Guerra Mundial, La Resistencia y Mayo de 1968), que llevan asociadas diferentes preguntas sobre el mismo. El alumnado de 4º, una vez ha trabajado los temas, se centra en la preparación de una representación teatral en francés y español sobre el siglo XX en Francia. De esta forma, pueden comprender mejor estos acontecimientos y aportar sus ideas con respecto al teatro. En el teatro participa además un alumno de 3ºC.

Para realizar las tareas de documentación, se seleccionan y ofrecen a los alumnos documentos auténticos abordables a este nivel: vídeos de “*Un jour, une question*”⁶⁹, de Milan Presse y las revistas *Okapi*⁷⁰, de Bayard Jeunesse, para jóvenes adolescentes y *Comprendre L’histoire. Spécial Atlas de l’Histoire de France*⁷¹.

Acción y observación

A continuación se recogen las competencias y los contenidos de este proyecto, que se corresponden con parte de la unidad 6 del nivel A2 de la propuesta.

⁶⁹ Estos vídeos responden cada día a preguntas formuladas por niños sobre la actualidad, la historia, etc. Para ello se emplean vídeos de animación con dibujos y grafismos, de una duración breve (un minuto y medio aproximadamente) y de esta forma se trata de responder de forma sencilla y directa a las preguntas planteadas. Según su página web, el objetivo es ayudar a construir el razonamiento del niño (de alrededor de 9-12 años) y obtener las claves que le permitan forjarse su propia opinión.

⁷⁰ Revista francesa dirigida a los adolescentes franceses de entre 10 y 15 años. Trata diferentes temas de actualidad, también temas históricos y sobre diferentes ámbitos: naturaleza, música, ocio, etc. y que interesan a los jóvenes. El Departamento de Francés estuvo abonado varios cursos a esta revista, que los alumnos pueden pedir en préstamo cuando quieran y que se emplean en clase en diferentes momentos del curso para favorecer la lectura y el acercamiento a la cultura.

⁷¹ Arnaud, J.-C., Geny, É., Lamy, G., Tillier, A., Marie, M., Nicolas, A. (2019) *Comprendre l’Histoire. Spécial Atlas de l’Histoire de France*. Paris, France : Éditions du Sens

COMPETENCIAS

Lingüísticas:

- Contar acontecimientos pasados
- Hacer representaciones teatralizadas.

Culturales:

- CM: Conoce acontecimientos clave en la historia de un país y personalidades en relación con ese periodo.
- S: Conoce las condiciones de vida en ese país en ese momento histórico.
- I: Es capaz de establecer relaciones entre diferentes culturas y momentos históricos.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS			CONTENIDOS CULTURALES	
Gramática	Vocabulario	Sociolingüística	Conocimiento del mundo	Sociocultural
-Alternancia entre el <i>passé composé</i> y el imperfecto. -Adverbios de frecuencia (<i>parfois, souvent, rarement</i>) Articuladores (<i>mais, alors, encore, en plus, et puis</i>) Conectores, articuladores cronológicos (<i>tout d'abord / puis / ensuite / après / enfin / premièrement / deuxièmement</i>)	-Vocabulario sobre los acontecimientos trabajados: 1ªG.M., 2ª G.M., Mayo 68.		-Acontecimientos históricos clave (concretamente el siglo XX en Francia: 1ªG.M, 2ª G.M., Mayo 68) -Personalidades francófonas relacionadas con ese periodo: Marie Curie, Charles De Gaulle, Pétain.	-La vida en el pasado: Francia en el siglo XX.

Tareas llevadas a cabo

Pre-actividad:

- Antes de comenzar el proyecto, los alumnos deben rellenar un cuestionario con cinco preguntas sobre cada uno de los tres momentos históricos que van a trabajar - lo que hace un total de quince preguntas con tres opciones cada una, salvo la última, que es un verdadero o falso - y comprobar así sus conocimientos previos sobre el tema.
- Aprovechamos los vídeos de “*Un jour, une question*”⁷² como introducción a los diferentes momentos históricos y como comprensión oral. Se emplearon tres vídeos: “*À quoi ça sert de se souvenir de la Première Guerre Mondiale ?*”⁷³, “*C’est quoi la Résistance ?*”⁷⁴, “*C’est quoi mai 68 ?*”⁷⁵. A partir de ellos, reflexionamos sobre lo comprendido, intercambiamos ideas e informaciones sobre el tema, y propusimos los proyectos: en 3º de ESO B, la elaboración de carteles explicativos sobre los tres momentos históricos, presentación teatralizada de cada etapa y preparación de tres dados con diferentes imágenes de cada época relacionadas con preguntas sobre lo explicado en la exposición. En 4º de ESO, realización de un teatro sobre los tres momentos históricos.

Actividades:

- La revista *Okapi*⁷⁶: en esta ocasión, se trabajó el artículo sobre Mayo de 1968 que aparecía en la revista nº 847 del 1 de mayo de 2008. La Primera Guerra Mundial y la Resistencia Francesa se trabajaron a partir de la revista *Comprendre L’histoire. Spécial Atlas de l’Histoire de France*. El trabajo de estos artículos tenía como meta ampliar los conocimientos sobre cada época al tiempo que los alumnos desarrollaban su comprensión escrita al leerlos y su expresión escrita al resumir las ideas principales de cada momento y traducirlas al español.
- Posteriormente, elaboraron carteles que resumían cada periodo, acompañándolos de imágenes que formarían parte de la exposición y un grupo

⁷² <https://www.1jour1actu.com/infos-animees>

⁷³ <https://www.youtube.com/watch?v=66zljm2vx6k>

⁷⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=58xAUoo6LFo>

⁷⁵ https://www.youtube.com/watch?v=0y_CPJErY1A

⁷⁶ <https://www.okapi.fr/>

de alumnos se encargará de realizar una presentación teatralizada de cada uno de los tres momentos.

- Por otra parte, el grupo de 4º de ESO se dedica a ensayar un teatro donde se representa el sueño de una estudiante española en Francia, que debe hacer un trabajo de historia del siglo XX. Se queda dormida y se le van apareciendo diferentes personajes (soldados de la 1ª Guerra Mundial, una familia, varias personas pertenecientes a la Resistencia francesa y una manifestación de estudiantes en mayo de 1968) que le cuestan su historia.

Post-actividad:

- La semana del ABP en el IES Picasso: la explicación de cada momento histórico corre a cargo de un grupo de alumnos que, disfrazados de la época y de manera teatralizada, cuentan a los demás datos importantes y curiosos sobre la misma, usando como apoyo los carteles, objetos e imágenes que se han elaborado para la exposición a partir de todo lo investigado. Al final de la explicación sobre cada época, se lanza un dado en el que cada cara corresponde a una pregunta sobre algún aspecto de lo que acaban de explicar. Los alumnos que han venido a ver la exposición tienen así la oportunidad de levantar la mano, responder a la pregunta formulada y obtener como premio un croissant. De esta manera, la Primera Guerra Mundial es explicada por una pareja de alumnos que simulan ser soldados, la Segunda Guerra Mundial es explicada por tres alumnos que simulan ser de la Resistencia Francesa y Mayo del 68 por una pareja de jóvenes estudiantes que comenzaron las movilizaciones. Como hay numerosos grupos que visitan la exposición, hay dos grupos de cada uno que explican cada periodo histórico, para facilitar así la participación, la organización y la distribución de tareas.

Finalmente, los grupos son acompañados a ver una representación teatral, en la que, como ya comentamos anteriormente, se cuenta la historia de una joven española que está realizando sus estudios en París y debe hacer un trabajo de historia sobre el siglo XX. Se queda dormida y de manera consecutiva, personajes de los tres momentos históricos van surgiendo e interactuando con ella, contándole su vida en ese momento, acercándola así a la historia de Francia en el siglo XX. Los grupos que trabajan en esta ocasión más a fondo el

ABP de Francés son 3ºB y 4º de la ESO, pero la exposición es visitada por las distintas clases de ESO y Bachillerato. La mayoría de 4º de ESO se vuelca en la realización del teatro que combina los tres momentos históricos, y dos alumnos de 4º y 10 de 3º se encargan de la presentación teatralizada de la exposición. Cuatro alumnos de 4º no participan directamente en el teatro como actores, pero se encargan de la organización, de los efectos de sonido, de las luces, del telón y de ser apuntadores. También ellos debían conocer el texto por si alguno de los actores enfermaba alguno de los días de la actuación. Uno de los alumnos es absentista y faltó a casi todas las sesiones, por lo que el total de alumnos participantes en la representación teatral fue de 19 en 4º de ESO y uno en 3ºC y en la exposición teatralizada, 10 alumnos en 3º y 2 de 4º de ESO, lo que hace un total de 32 alumnos, más ocho alumnos de 3ºB que elaboraron los carteles. El grupo de 3ºC colaboró en la realización del Arco del Triunfo y de pancartas para los manifestantes.

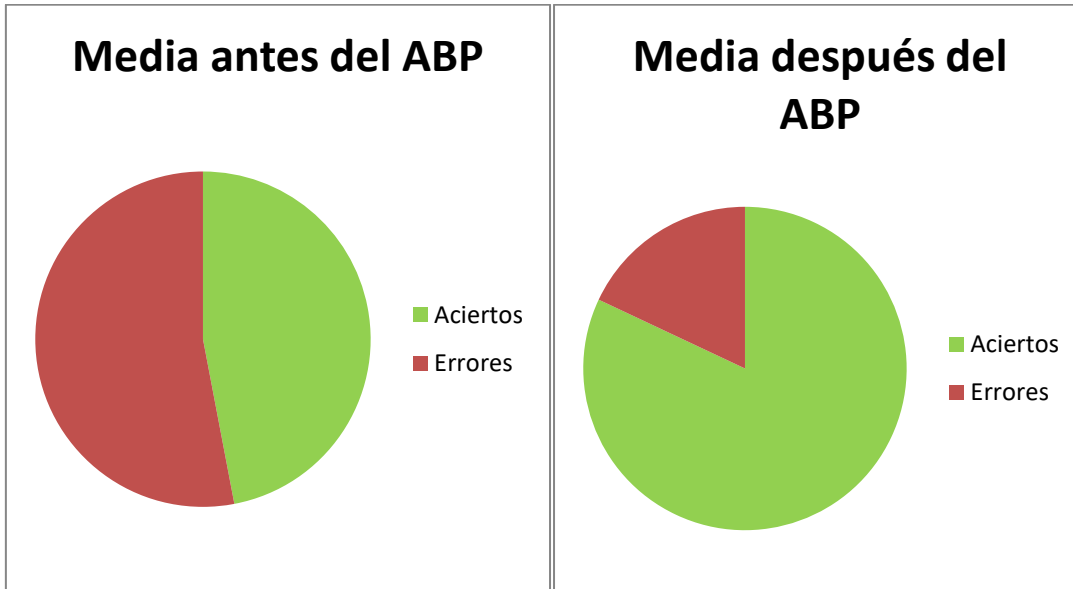
- El trabajo de documentación se hizo en lengua francesa en 3º y 4º de ESO. Sin embargo, debido a que el instituto no es bilingüe de francés y, por tanto, no todo el público al que va dirigido comprende dicha lengua, se realizan las actividades con alternancia francés-español, para conseguir que el contenido llegue a todos.

Reflexión: conclusiones, resultados, puntos a mejorar, puntos a seguir.

Para evaluar los conocimientos previos del alumnado de 3º y 4º de ESO, se realiza un test antes de empezar a trabajar (fecha de 23 de enero 2020). El alumnado de 4º de ESO trabaja durante once sesiones de 50 minutos en el ABP. Éste se desarrolla del viernes 21 de febrero al jueves 27 de febrero 2020. A pesar de que el grupo está compuesto por 22 alumnos, sólo 20 realizan el test inicial y el test final. Se decide dejar pasar un espacio de dos semanas para realizar el test final, para que no sea inmediato y comprobar qué han retenido dos semanas después, semanas además en la que han tenido los exámenes de final de trimestre. El test tiene lugar el viernes 13 de marzo. Justo la noche antes, se anuncia la suspensión de las clases por el COVID-19, por lo que los

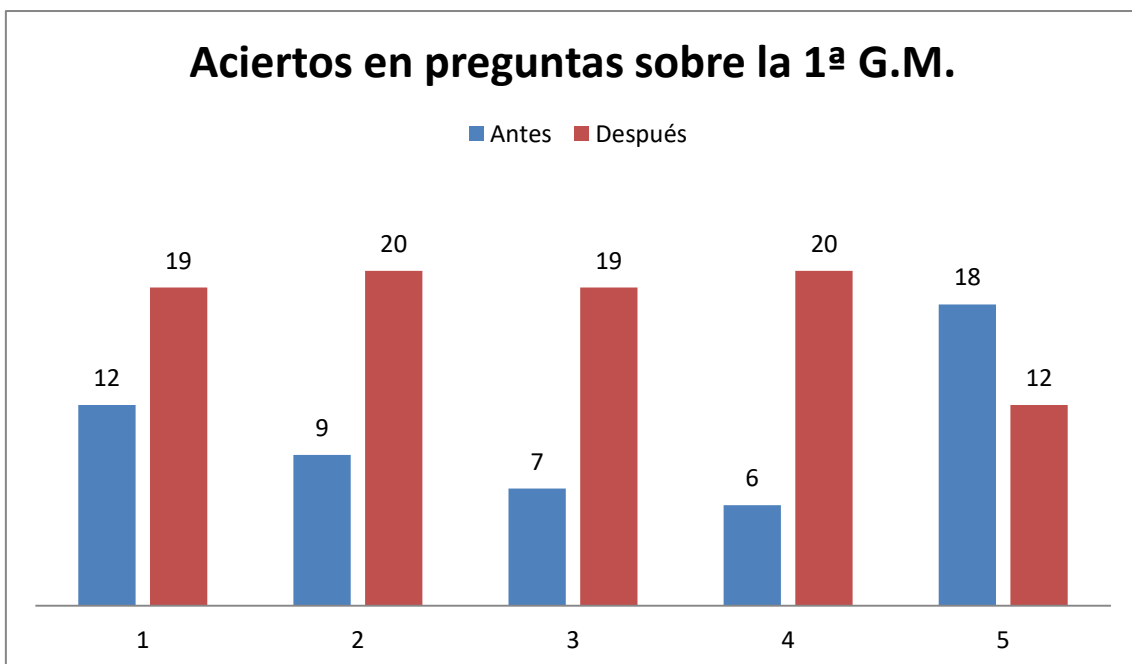
alumnos están más nerviosos de lo normal. Aun así, los resultados son muy positivos. En el siguiente gráfico podemos comprobarlo:

4ºESO



La media de aciertos antes del ABP se situaba en un 47% y después sube a una media del 82% de aciertos.

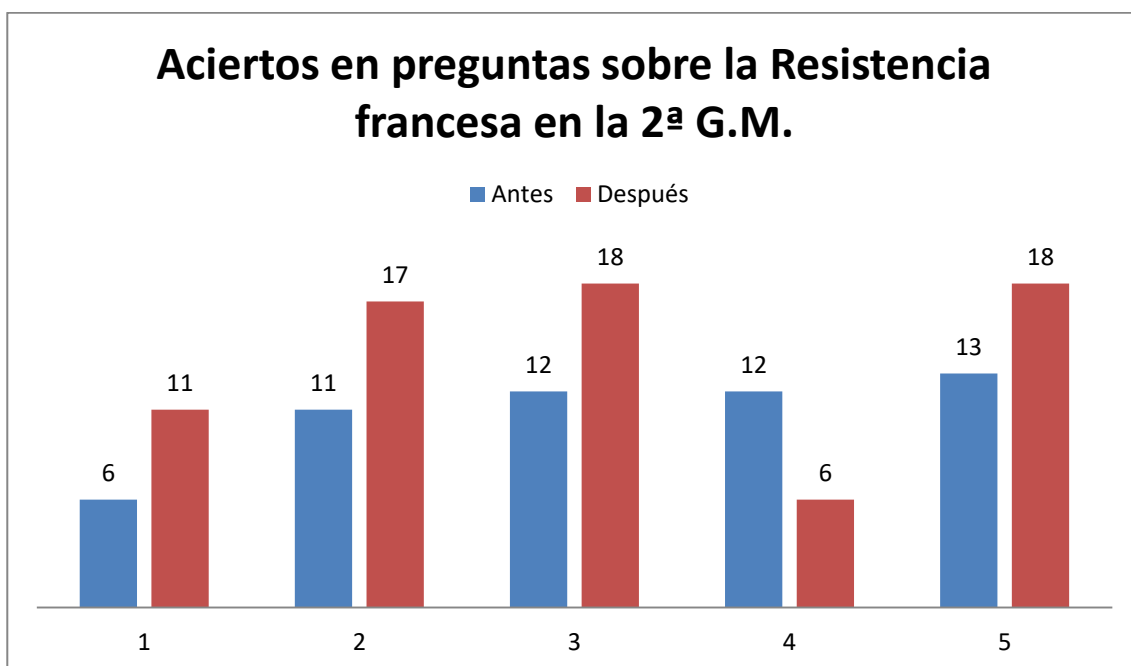
A continuación el número de aciertos antes y después del proyecto:



Comprobamos que el nivel de aciertos por preguntas en este tema es claramente superior en todas las preguntas salvo en la número cinco, donde se indicaba que el 11 de noviembre se conmemora el fin de la guerra y entre las opciones estaba:

- a) Se ponen flores en la tumba del soldado desconocido, bajo el Arco del Triunfo.
- b) Es un día festivo en Francia.
- c) A y B son correctas.

El error fue que marcaron la opción A, mientras que la opción correcta era la C. En el teatro realizado, se representó cómo una mujer de un soldado ponía flores bajo el Arco del Triunfo, mientras que su hijo (el único alumno de 3º de ESO que participó en el teatro) indicaba que era un día festivo en Francia, entre otras informaciones. Así, comprobamos que retuvieron más el hecho de la ofrenda de flores, apoyando la idea de que se recuerda mejor aquello que se hace que lo que se escucha.

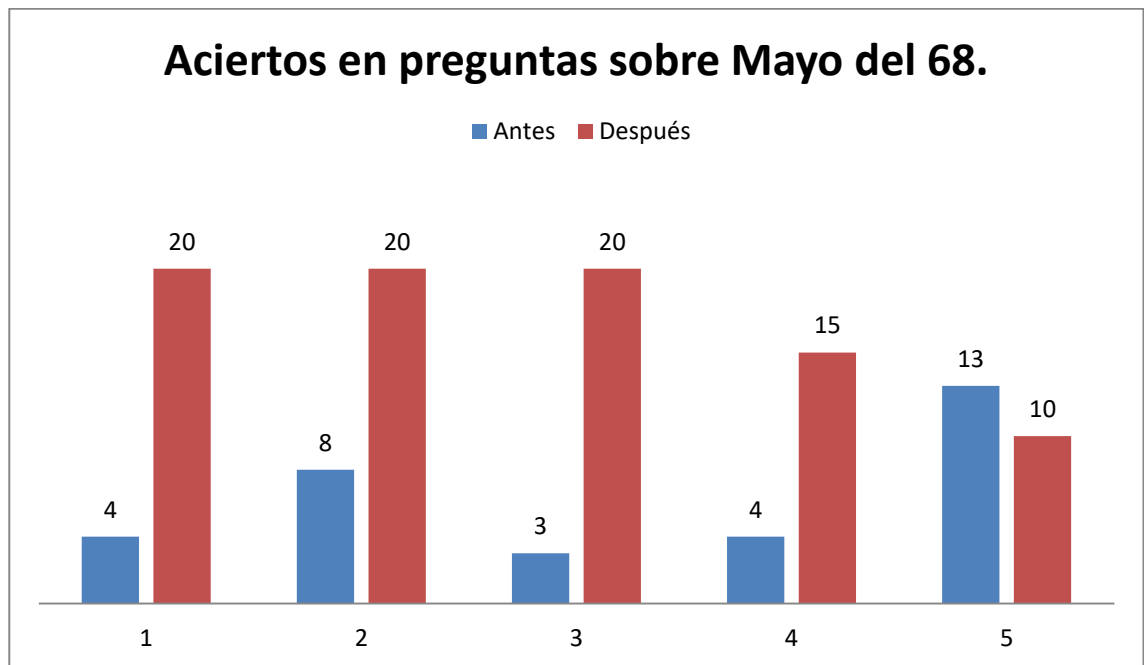


En todas las preguntas salvo la número cuatro el índice de aciertos es mayor después de la realización del proyecto. Esta pregunta indicaba lo siguiente:

¿Qué acciones, entre otras, hacía la Resistencia?

- a) Espiar al enemigo para dar información a los países que continúan combatiendo a Alemania.
- b) Esconder a familias judías buscadas para ser enviadas a campos de concentración
- c) A y B son correctas.

En el vídeo que se empleó para presentar el tema aparecían ambas cuestiones, sin embargo en el teatro la cuestión b no se nombró, se incidió más en la a. Es por ello que estimamos que varios alumnos se equivocaron y no respondieron que ambas eran correctas, lo que nos hace ver que recuerdan más lo aprendido en el teatro que el trabajo de clase.



En este tema es donde vemos que hay más diferencia entre el antes y el después. El alumnado tenía un conocimiento limitado o nulo sobre Mayo del 68. De los tres bloques, era del que más desconocían y durante el ABP adquirieron diferentes conocimientos al respecto. En el número cinco, el índice de aciertos del antes es superior al test realizado después. Recordamos la pregunta:

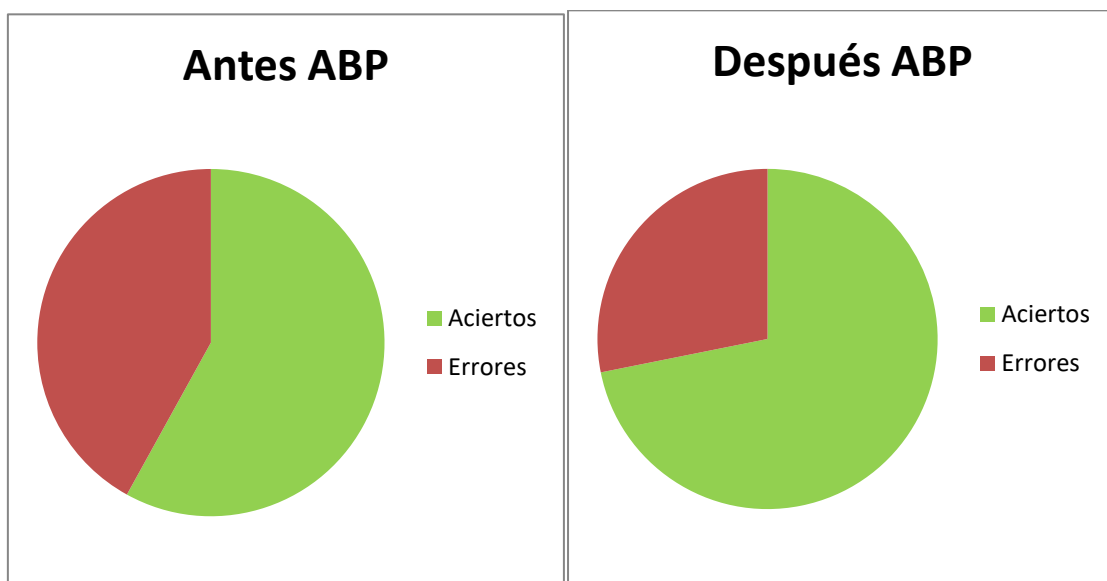
Todos los franceses apoyan las movilizaciones:

- a) Verdadero
- b) Falso

La respuesta era “b. Falso”. En el teatro se vio al grupo de manifestantes, que explicaron, entre otros, que la mayoría de la población los apoyaba y comprendía su descontento, por lo que creemos que eso ha confundido a algunos y les haya hecho pensar que “la mayoría” podía ser sinónimo de “todos”.

En 3º de ESO B hay un grupo de Francés de 18 alumnos, de los que diez participan en la presentación teatralizada de la exposición. Los demás, se dedicaron a elaborar los carteles con la información ya sintetizada por el alumnado de 3ºB y 4º. Se decide pasar el test, tanto antes como dos semanas después del ABP, a todo el grupo, tanto a los que han visitado la exposición y han visto el teatro, como a quienes además han participado de manera activa como cicerones de alguna de las partes de la exposición. Los resultados son los siguientes:

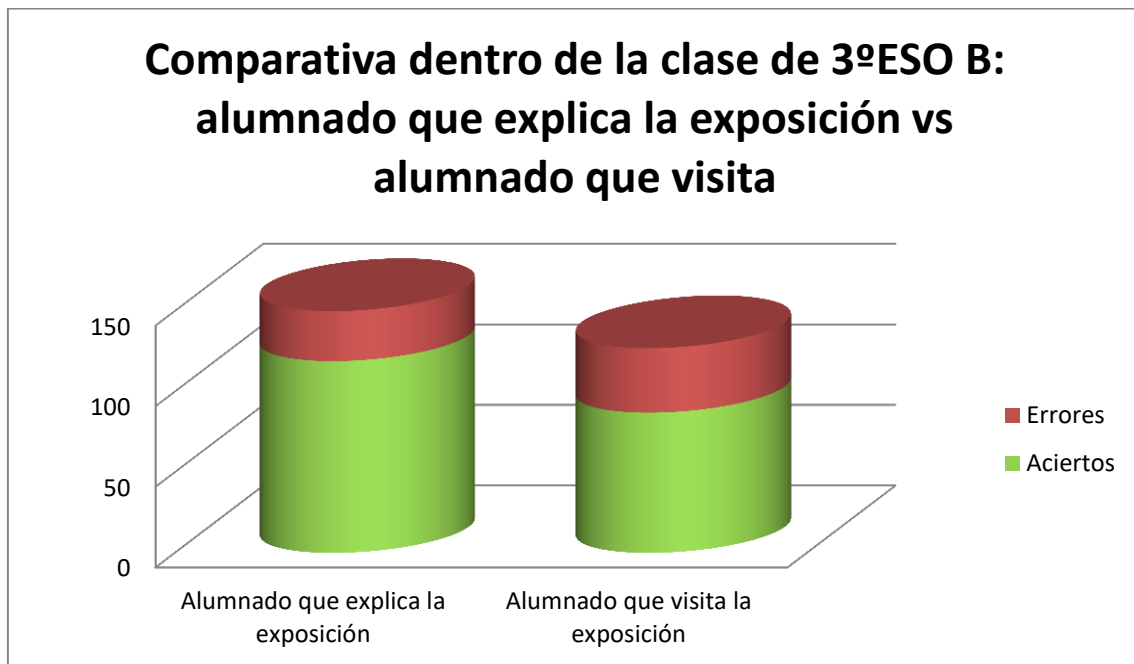
3ºESO B



Se comprueba una vez más que el ABP ha contribuido a mejorar el conocimiento cultural del alumnado. Mientras que al inicio un 58 % de aciertos, tras el ABP hay un 72%. Hay que tener en cuenta que el test no se realizó inmediatamente después de acabar el proyecto, sino que se dejaron pasar dos semanas para comprobar si esos conocimientos se mantenían en el tiempo. Podríamos haber dejado más tiempo

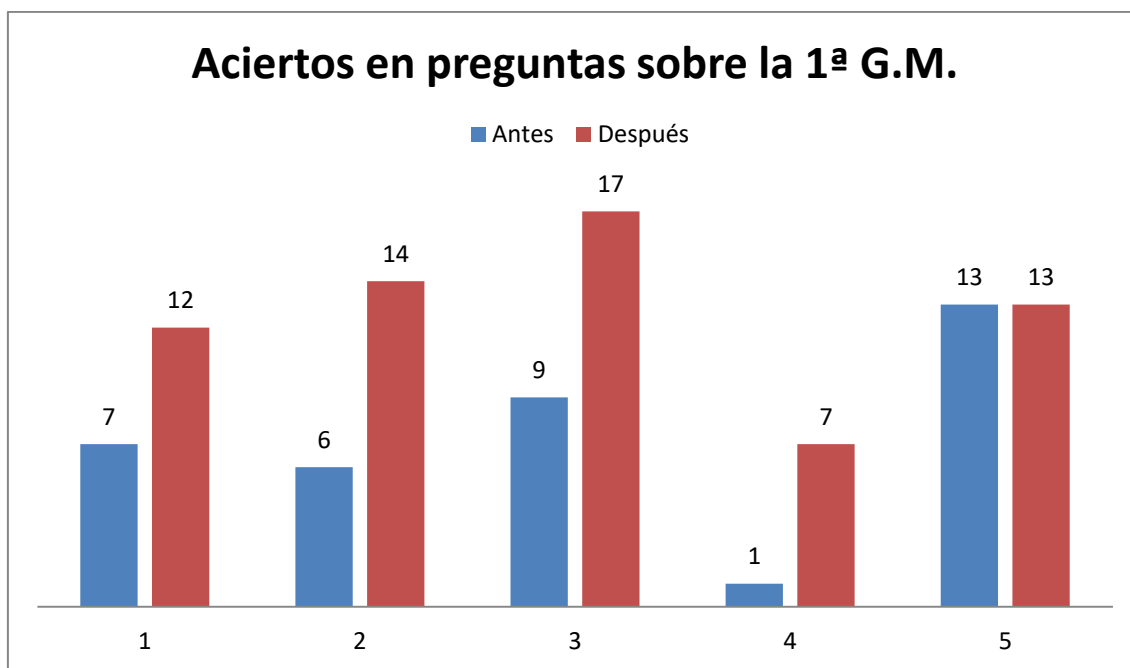
para ver qué recordaban un mes o dos después, pero debido a la situación excepcional de clases *online*, preferimos pasar el test al día siguiente del anuncio del confinamiento.

Si comparamos además dentro del propio grupo, los que han participado en parte del ABP explicando parte de la exposición y estando además presentes en cada presentación de los otros dos momentos históricos y los que la han visitado como público, también hay diferencias.

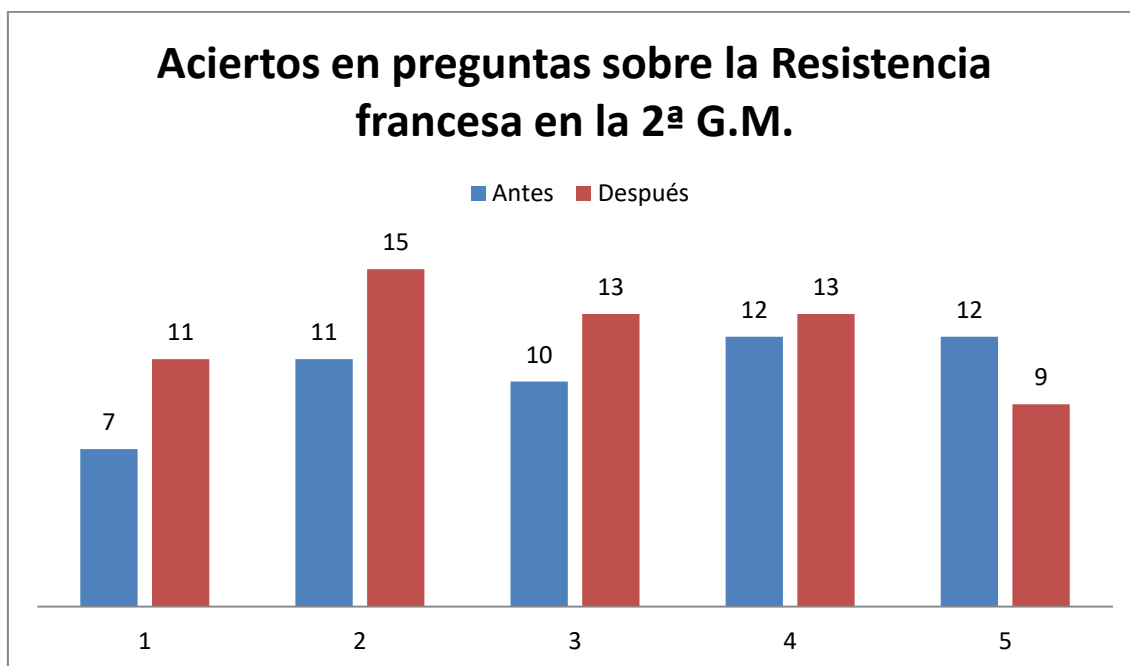


El alumnado de tercero que, además de visitar la exposición, participó en parte de ella presentando alguno de los momentos históricos obtuvo en el cuestionario posterior al proyecto un 79% de media de aciertos. Los que la visitaron obtuvieron un 64% de aciertos de media. Hemos de decir que ninguno de los encuestados participó en el teatro, ya que estaba a cargo de los alumnos de 4º, pero todos asistieron a la representación.

Analicemos el número de aciertos por preguntas para comprobar qué han aprendido:



Observamos una mejora muy notable en todas las preguntas, salvo en la última, donde hay tantos aciertos antes como después.

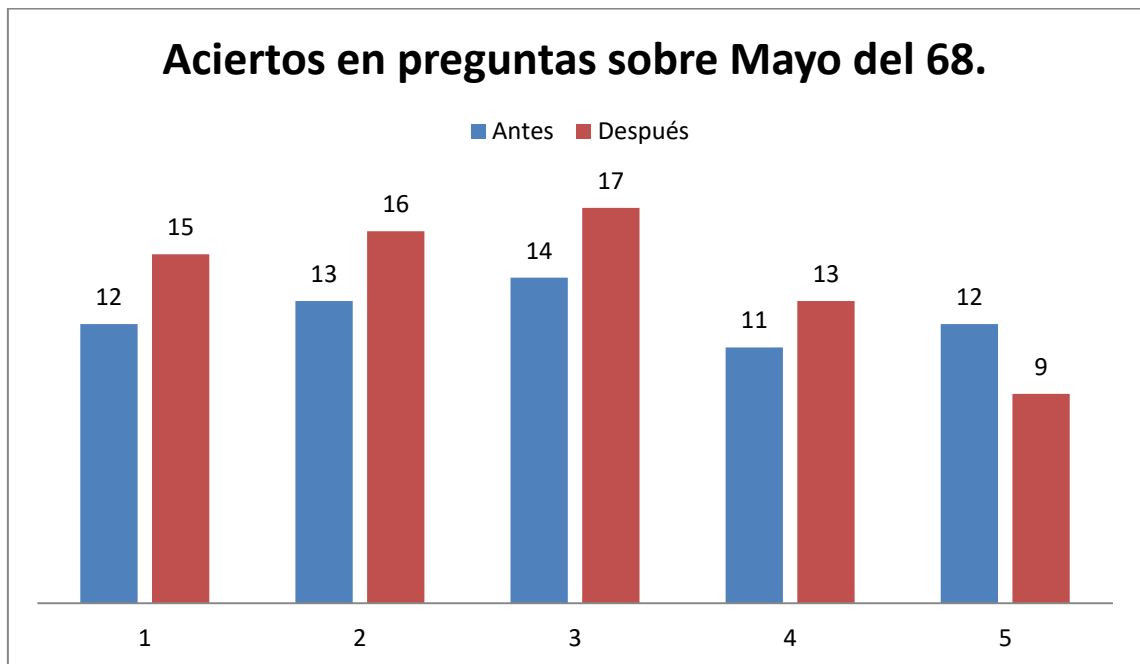


En el apartado sobre la Resistencia observamos también que el test realizado después presenta más aciertos que el realizado antes del ABP, a pesar de que hay menos diferencia que en el tema de la 1ª Guerra Mundial. Sin embargo, en la última pregunta,

hay tres aciertos menos que en el realizado después. Recordamos que la pregunta rezaba que si los resistentes eran descubiertos por la Gestapo:

- a) Eran enviados a campos de concentración.
- b) Eran torturados y ejecutados.
- c) A y B son correctas.

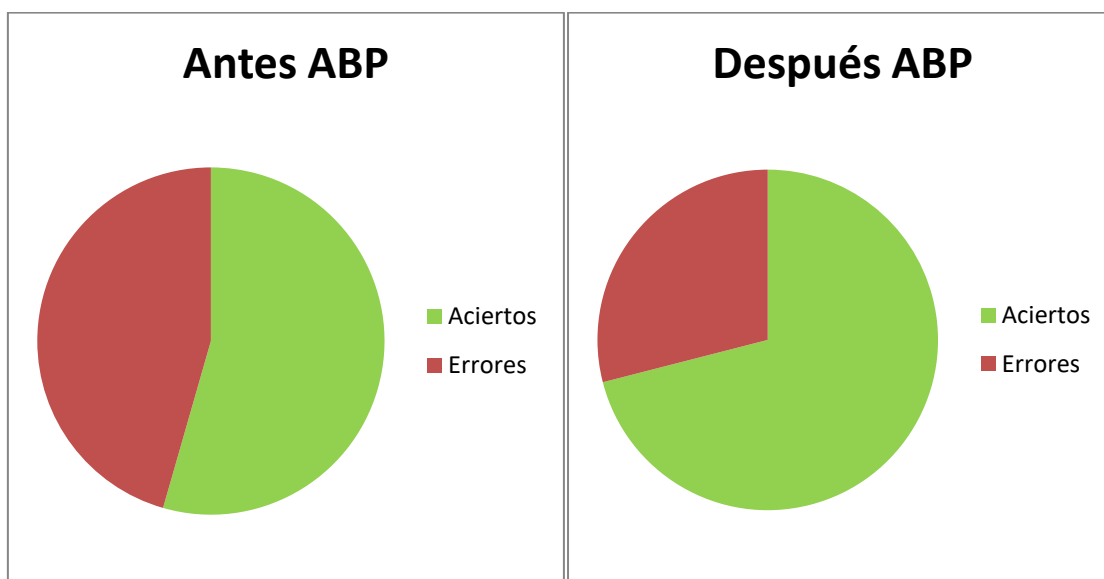
La respuesta correcta era la c. No podemos explicar por qué este cambio de aciertos.



Al igual que ocurría en 4º de ESO, el alumnado obtiene mejores resultados en el test posterior en todas las preguntas salvo en la última. Creemos que se debe al mismo motivo que el ya explicado en el apartado de 4º de ESO. Para una futura ocasión, convendría que revisáramos la formulación de esta pregunta para evitar ambigüedades.

En este grupo vemos que en el tema donde hay más diferencias de aciertos es en de la 1ª Guerra Mundial. Veamos a continuación los resultados del alumnado de 3ºC:

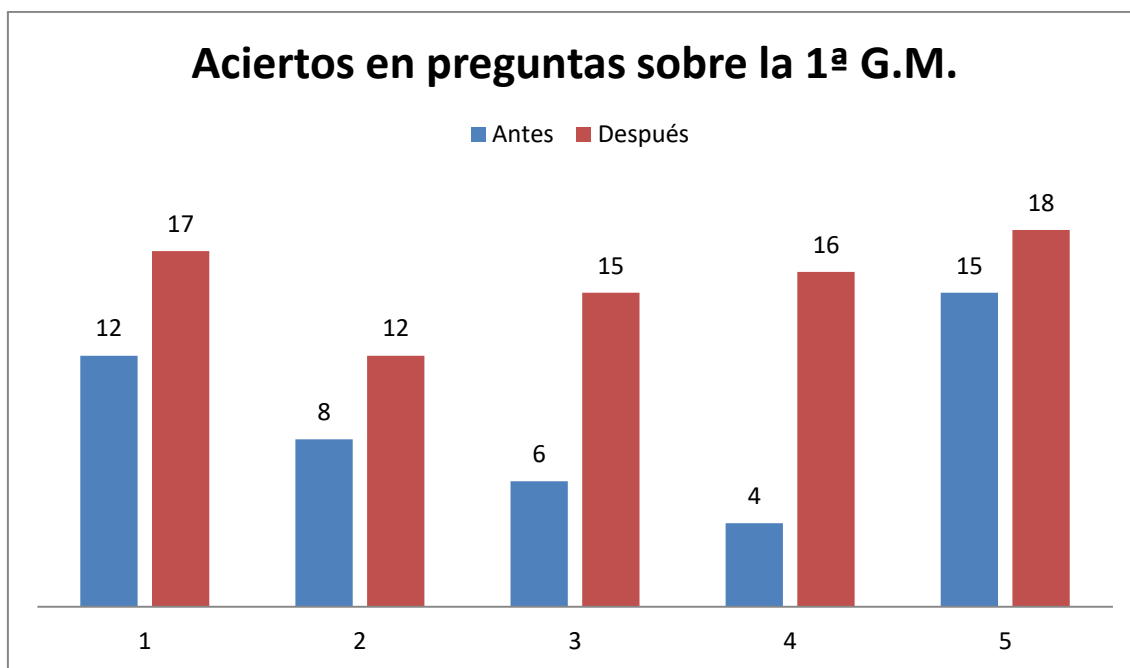
3ºESO C



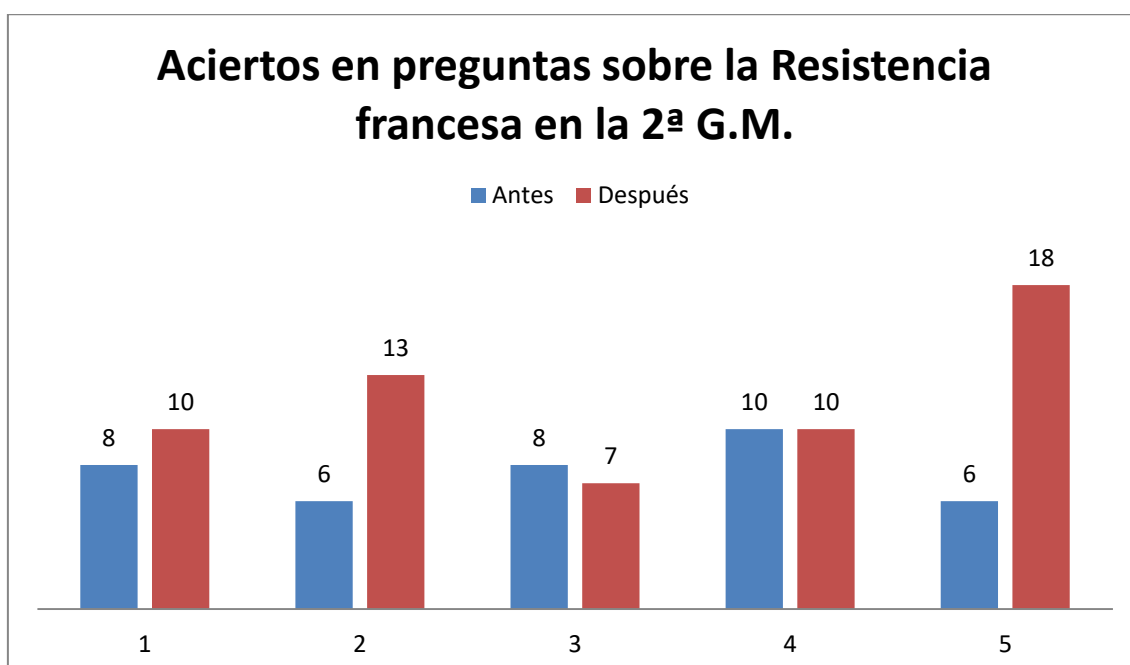
Se comprueba una vez más que el ABP ha contribuido a mejorar el conocimiento cultural del alumnado. Mientras que al inicio un 54 % de aciertos, tras el ABP hay un 71%.

El alumno de 3ºC que participó en el teatro obtuvo 8 aciertos en el test realizado antes y 14 en el posterior.

En cuanto al número de aciertos por pregunta, los resultados de 3ºC son los siguientes:

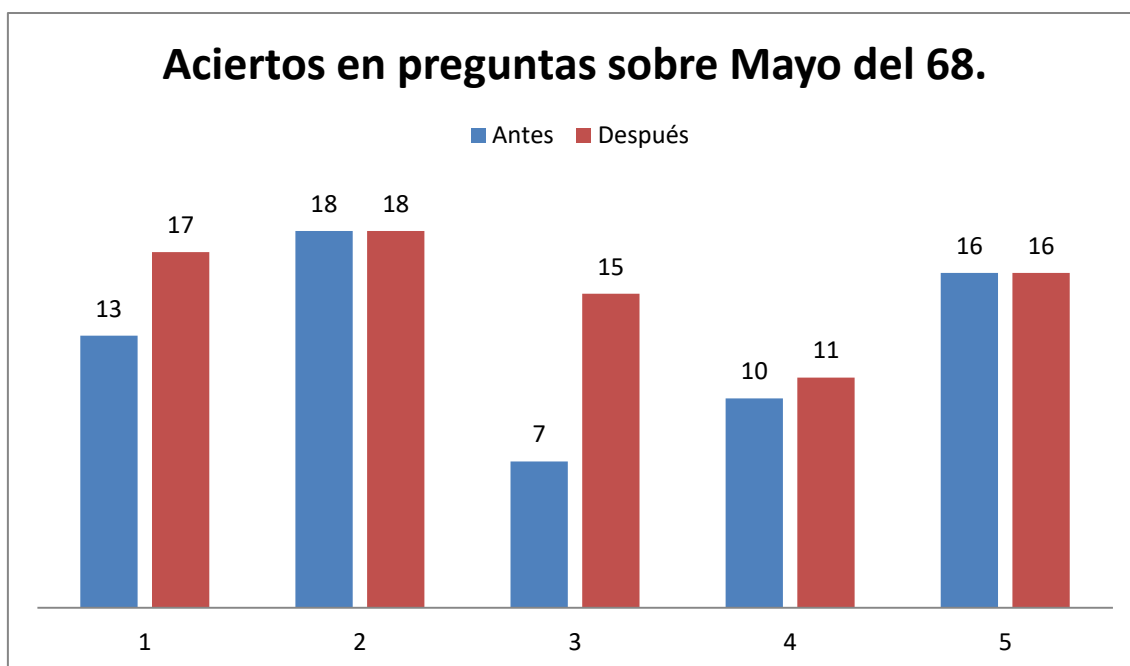


El número de acierto es superior en el test realizado después. Destaca la gran diferencia que hay entre el antes y el después en las preguntas 3 (¿Quién creó ambulancias con material radiográfico para ver los huesos rotos y no desplazar a los heridos? Marie Curie) y la 4 (¿A quién se llamaba los “peludos”? A los soldados).



Destaca lo aprendido en la pregunta 2 (Los resistentes son...a y b son correctas) y 5 (Si los resistentes eran descubiertos por la Gestapo...a y b son correctas). En la

pregunta 4 hay el mismo número de aciertos antes y después, y en la número 3 (sobre quién era el general De Gaulle) hay uno menos en el test de después.



Los resultados en este apartado están bastante igualados o son ligeramente superiores en el test posterior. Destaca lo aprendido en la pregunta 3 (¿Quién comienza las movilizaciones? Los estudiantes), donde los aciertos son más del doble en el test realizado tras el proyecto.

Concluimos tras estos análisis que el ABP ha ayudado al alumnado a desarrollar los contenidos culturales propuestos, tanto al alumnado que se ha implicado directamente en la realización del proyecto, como al que lo ha visitado. En el grupo de 3ºB pudimos comprobar que el nivel de aciertos en el test era superior en aquellos alumnos que habían participado en la presentación del proyecto a sus compañeros. Además, el grupo que obtuvo un mayor éxito en la realización del test fue 4º de ESO (pasando de un 47% de aciertos antes del proyecto a un 82% tras el mismo). En los grupos de 3º la diferencia entre el antes y el después fue menor, aunque siempre el número de aciertos fue superior en el test realizado después del ABP (antes: 58%, después: 72% en 3ºB y antes: 54% y después: 71% en 3ºC).

Si recordamos las características que según el Ministerio de Educación debe tener un buen proyecto y evaluamos el ABP bajo estos parámetros, podemos decir que se cumplen todos.

- Contenido significativo
- Necesidad de saber
- Una pregunta que dirija la investigación
- Voz y voto para los alumnos
- Competencias del s.XXI
- Investigación lleva a innovación
- Evaluación, retroalimentación y revisión
- Presentación del producto final ante una audiencia.

- Por una parte, el contenido es significativo. Recordamos que Ausubel, Novak y Hanesian (1983), defendían que para que un aprendizaje sea significativo y perdure en el tiempo, el nuevo conocimiento debe conectarse a uno que ya poseía el individuo y de esta forma completar su visión sobre el tema, dándole sentido y viendo así su utilidad en la vida cotidiana. Partimos de los conocimientos previos del alumnado, que pudimos comprobar tras la realización de los cuestionarios previos al proyecto. El conocimiento sobre los tres momentos históricos fue aumentando progresivamente a través del trabajo con los vídeos y los documentos escritos de las revistas, todo con la finalidad de realizar la exposición y el teatro, algo real y cercano para ellos, que va más allá del libro de texto. Además, los objetivos de aprendizaje planteados están en consonancia con los estándares de aprendizaje y competencias clave previstos para este nivel.

- Hay una inminente necesidad de saber: lo primero que se hizo fue pasar el test para tener en cuenta los conocimientos previos del alumnado. Al no conocer las respuestas, una vez recogidos, querían conocer todas las soluciones del mismo. Además, cada momento histórico se introdujo a través de unos vídeos muy breves, que suscitaron muchos interrogantes al alumnado y que llamaron su atención para querer seguir descubriendo. Por ejemplo, los alumnos estuvieron muy sorprendidos de saber que fue Marie Curie quien inventó el durante la 1ªG.M. el primer aparato de radiografías móvil, de descubrir que había franceses que hacían frente a la ocupación nazi de Francia, o que

unos estudiantes fueron los que organizaron las grandes manifestaciones en Francia en mayo de 1968, consiguiendo mejoras sociales que llegan a la actualidad, o como De Gaulle pasó de ser considerado un héroe por liderar a la resistencia francesa desde Londres, a dimitir en 1969. La investigación para conocer más sobre el siglo XX en Francia y elaborar así una buena exposición y un buen teatro era necesaria. Además, el conocimiento del mundo forma también parte de la asignatura de Historia.

- Una pregunta dirigía toda la investigación: ¿Cómo podemos mostrar a los demás qué ocurrió en Francia en el siglo XX? A partir de ahí, se crearon los dos proyectos, el de la exposición, con una presentación teatralizada, y el teatro.

- Los alumnos pudieron decidir libremente su participación y grado de implicación, proponer mejoras y plantear propuestas en el proyecto. El grupo de 4º, que ya había tenido la experiencia del curso anterior donde algunos compañeros realizaron una pequeña teatralización, estaban decididos a hacer una representación teatral entre todos. Dentro de eso, hubo quien prefirió ser apuntador o encargarse de los efectos de luz y sonido, y la gran mayoría quisieron ser actores. Se les propuso una idea inicial, que acogieron bien y a la que fueron presentando sugerencias y modificaciones hasta llegar a la propuesta de teatro final. Además, eligieron qué personajes querían ser: soldados, una familia, resistentes, manifestantes, grupo de amigos franceses contemporáneos, la estudiante española...

- Entre las competencias del siglo XXI se encuentra, según el documento del Ministerio que tomamos de referencia, la expresión del pensamiento crítico la comunicación efectiva, el uso de tecnologías y el trabajo en equipo. Por una parte, la investigación de estos momentos históricos favoreció el intercambio de ideas, la reflexión sobre los acontecimientos del siglo XX, había además que buscar la forma de hacer llegar las ideas esenciales al resto de alumnos del instituto, por lo que se decidió que además de la exposición de carteles en francés y español, para no dificultar la comprensión del alumnado que no conociera la lengua francesa, se realizaría una presentación teatralizada de la misma, donde captarían la atención del público, y propondrían un juego con premio tras cada periodo histórico para favorecer la atención y el interés del alumnado. En lo que se refiere a la utilización de las nuevas tecnologías, también se utilizaron: visionado de vídeos para obtener información, búsqueda en Internet de vídeos con efectos especiales de sonido que se utilizarían en diferentes

momentos del teatro, creación e instalación - junto con el Departamento de Tecnología - de un foco de luz con aire para que moviera unas hojas y simulara así la llama del Arco del Triunfo al soldado desconocido... Creemos aun así que no es algo esencial en un ABP, consideramos que la utilización de las nuevas tecnologías no debe suponer una condición de éxito o el fracaso a la hora de trabajar con esta metodología. Finalmente, sí nos parece muy relevante el trabajo en equipo, donde cada uno aporta al grupo para elaborar un producto final y aprender durante todo el proceso.

- En cuanto al siguiente punto, “la investigación lleva a la innovación”, consideramos que habituarlos a investigar (búsqueda de información) y sobre todo, a buscar soluciones técnicas (para la puesta en escena) favorece el desarrollo de la creatividad y de la capacidad de inventiva, que son básicas para la innovación. En este ABP basado en una época histórica, es interesante además reconocer las innovaciones que hubo, por ejemplo el alumnado aprendió que Marie Curie inventó durante la 1ªG.M. el primer aparato de radiografías móvil. Sí es interesante el hecho de que, durante el proceso de investigación, se generen nuevas preguntas, los estudiantes se planteen ciertas cuestiones que les lleven a seguir investigando y a introducir mejoras y propuestas en el producto final.

- Durante el proceso, los propios alumnos y el profesorado realizaron evaluaciones del trabajo y las modificaciones que fueron necesarias para llegar al proyecto final. En última instancia se realizó una evaluación de lo aprendido. Es importante que los alumnos sean críticos con su trabajo y que, como en la vida diaria, sepan que un buen trabajo se consigue tras una revisión constante.

- Finalmente, el proyecto se presentó delante de numerosos grupos, tanto del centro como de los colegios de la zona, y una tarde se lo presentaron a las familias. La presentación del trabajo ante una audiencia es de gran importancia para el alumnado, ya que pueden aprender de ello para próximas ocasiones, además de presentar un proyecto en el que han trabajado tanto y del que están orgullosos, además de tener el merecido reconocimiento del público.

En cuanto a la incidencia del proyecto en la mejora de la competencia comunicativa, hemos de recalcar que el proyecto sirvió para practicar las cuatro competencias lingüísticas y para ello se emplearon además documentos auténticos: comprensión oral, a través de los vídeos de “*Un jour, une question*”, comprensión

escrita, con los documentos de *Okapi* y de *Comprendre L'histoire. Spécial Atlas de l'Histoire de France*. La expresión escrita se trabajó en la síntesis de las ideas y elaboración de carteles y la expresión oral en la puesta en común, intercambio de ideas y en la presentación de la exposición y el teatro. Por supuesto, el trabajo de pronunciación fue vital: la repetición durante los ensayos hizo que poco a poco integraran una correcta articulación y entonación, y que palabras y expresiones que no habían visto antes y que al principio les resultaron muy complicadas, como “*L'imagination au pouvoir!*” (grito de los manifestantes de mayo del 68), o “*les poilus*” (los soldados de la 1ª Guerra Mundial) finalmente fueran naturales para ellos. Además, aprovechamos el proyecto para la enseñanza de la alternancia de tiempos del pasado a partir de los documentos escritos de las revistas mencionadas. Lo ideal hubiera sido que el teatro fuera íntegro en francés, y no en francés y español, pero es necesario que nos adaptemos a la realidad de los alumnos, en el contexto de un centro de Educación Compensatoria, donde sólo una parte del alumnado estudia francés. No sería lógico pues que la totalidad del teatro hubiera sido en lengua francesa, por ello, optamos por la alternancia francés-español, del mismo modo en la explicación teatralizada y la exposición.

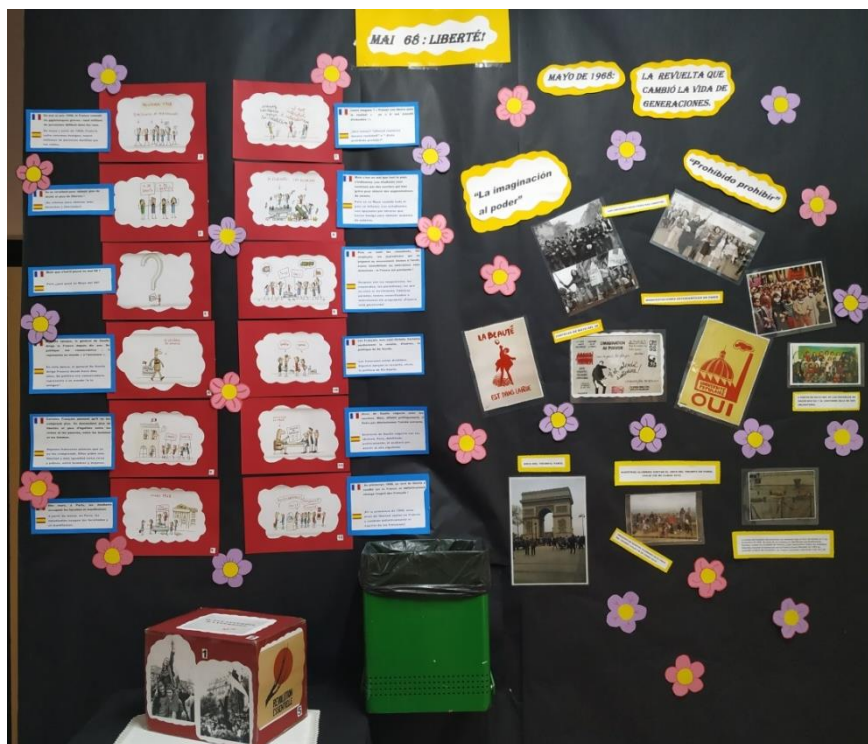
En toda nuestra propuesta hemos defendido la importancia de mostrar a nuestro alumnado que el francés no se centra únicamente en Francia, en mostrarles la amplia variedad de países en los que se habla francés y sus culturas. De esta forma hemos construido la gran mayoría de nuestras puestas en práctica. Sin embargo, esto no significa que tengamos que dejar totalmente de lado Francia: es un país con una riqueza cultural e histórica innegable, y en los últimos años, el ABP que había tenido lugar en el instituto se había centrado en este país. Nos parecía lógico continuar con él, para que el alumnado tuviera un panorama completo de la historia de Francia. Para futuros cursos, cuando se vuelva a comenzar el ABP desde la Prehistoria, podríamos centrarnos en otro país o en otro continente con países francófonos y realizar este panorama histórico centrado en otro lugar, o bien profundizar menos en cada lugar y ofrecer un panorama de diferentes países francófonos en la época histórica propuesta. Nos parece necesario continuar trabajando con documentos auténticos que puedan ser abordables a estos niveles, ya que pese a la dificultad de comprensión inicial, el alumnado se esfuerza en comprender lo propuesto y entre todos son capaces de comprender el significado, las

imágenes de los vídeos de “*Un jour, une question*” son especialmente útiles en este sentido, por lo que proponemos continuar trabajando con este tipo de vídeos que son breves y captan la atención del alumnado. El trabajo de los textos en grupo facilita también su comprensión, todos colaboran y aportan sus ideas, y se sienten especialmente orgullosos cuando descubren que estos documentos están dirigidos a francófonos, no a estudiantes de francés, y valoran especialmente esto. Aquellos alumnos que presentan más dificultad en la comprensión son ayudados por otros, que quizás aporten posteriormente a la hora de sacar las ideas esenciales o redactarlas. La labor del profesor es también muy importante: debe ir supervisando el trabajo del alumnado, evaluando su aprendizaje y orientándolo cuando lo necesite. El objetivo es que todos aprendan y creen juntos, a pesar de las diferencias de nivel. Cada miembro del grupo es importante, si uno falla todo el proyecto puede venirse abajo. Es muy importante hacer que los alumnos sientan esta responsabilidad desde el inicio, ya que, de lo contrario, este tipo de actividades más lúdicas pueden tomarse menos en serio y se puede perder el tiempo. La consciencia de esta responsabilidad, no sólo con el profesor, sino en especial con respecto a los compañeros, es lo que hace que estén más atentos, más colaborativos, que incluso aquellos que puedan estar de manera general más despistados en clase, trabajen y animen a los demás a trabajar para conseguir ese producto final, y que se llamen la atención entre ellos si alguno se despista. Además, saben que este proyecto será público, todo el instituto lo visitará, todos estarán expuestos, por lo que trabajar para obtener un resultado del que sentirse orgullosos es importante para ellos. En ocasiones, los mismos alumnos proponían ensayar durante los recreos además de en las clases, prefiriendo dejar a un lado su media hora de descanso para tener preparada una actuación perfecta.

Imágenes del proyecto.



Exposición sobre la Primera y la Segunda Guerra Mundial.



Exposición sobre Mayo del 68



Algunos de los alumnos que participaron en la presentación teatralizada de la exposición.



Alumnos presentando la exposición sobre la 1ª y la 2ª Guerra Mundial.



Alumnos que participan en la representación teatral.



Imágenes de la representación teatral, la protagonista con dos soldados de la 1ª G.M.



Imágenes de la representación teatral, manifestación de estudiantes de Mayo del 68.

5.2.2.4. Arte y Francofonía en 1º de Bachillerato. Propuesta en el grupo clase. Nivel A1 - A2.

Planificación

La presente propuesta tuvo lugar en el IES Murillo (Sevilla), en el curso 2018-2019, con el grupo de 1º de Bachillerato de Artes Plásticas.

Breve estudio del contexto del centro.

Sevilla, capital de Andalucía, cuenta con una población de 699.005 habitantes en 2019⁷⁷ y tiene una extensión de 142,44 Km². Es una de las ciudades más importantes de España, destino turístico internacional, y recibió en el año 2019 3.121.934 viajeros, de los cuales 1.818.156 procedentes del extranjero.⁷⁸ La ciudad cuenta con 537 centros, de los cuales 49 son Institutos de Educación Secundaria públicos. Uno de ellos es el IES Murillo. Se trata de uno de los más antiguos de la ciudad, fundado en 1933, fue cambiando de sede (La Florida, Pabellón de Argentina, Palacio de San Telmo). Desde el curso 1991/1992, el Instituto Murillo se ubica en Nervión, un barrio moderno. Es un instituto rodeado de ambiente universitario y empresarial, al lado de las Facultades de Económicas y Empresariales, Psicología y Derecho. El centro pertenece a la red de Centros TIC de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Es centro bilingüe español-inglés y tiene en marcha 11 Proyectos de innovación educativa.⁷⁹ Desde el curso 2019-2020 es un centro plurilingüe. Cuenta con tres líneas en la ESO, seis en Bachillerato y tres ciclos formativos de grado superior: el ciclo de Guía Información y Asistencia Turísticas, el ciclo de Gestión de Alojamientos Turísticos, y el de Mediación comunicativa. Dispone además de Bachillerato de Adultos presencial y semipresencial. Además de todo esto, es uno de los pocos centros que ofertan el Bachillerato de Artes plásticas, diseño e imagen en la provincia (donde tan sólo hay once) y en la capital (hay cinco), y Artes escénicas, música y danza (sólo hay tres en la provincia). Debido a este motivo, recibe alumnado procedente de diversos centros de toda la provincia. Es un

⁷⁷ Datos del Anuario Estadístico de la Ciudad de Sevilla, 2019 <https://www.sevilla.org/servicios/servicio-de-estadistica/datos-estadisticos/anuarios/anuario-estadistico-de-la-ciudad-de-sevilla-2019/publicacion/anuario-estadistico-2019-web.pdf>

⁷⁸ Datos de la Web de Turismo de Sevilla https://www.visitasevilla.es/sites/default/files/professionals/files/ActividadTuristica_Anual_2019.pdf

⁷⁹ Datos de la Web del IES Murillo <https://iesmurillo.com/el-centro/historia/>

centro que está muy bien considerado en la ciudad y que es muy activo, impulsa numerosos intercambios con diferentes países (Bélgica, Francia, Italia, Holanda...) desde 2º de ESO hasta 1º de Bachillerato.

Breve estudio del contexto del aula

1º de Bachillerato es el único curso en el que la asignatura de Francés es obligatoria. Debido al carácter optativo de la materia durante la ESO, la heterogeneidad de niveles en el alumnado es una constante. Esto, unido a que los alumnos de Arte proceden de diferentes centros de toda la provincia, hace que los niveles sean aún más dispares. En el curso 2018-2019, el IES Murillo cuenta con dos grupos de 1º de Bachillerato de Artes Plásticas. Nos centraremos en uno de ellos, en 1º B. Este grupo cuenta con 34 alumnos, de los cuales uno no aparece desde el inicio de curso y tres abandonan el Bachillerato a lo largo del curso. La prueba inicial muestra esta gran diversidad de niveles de francés, donde una mayoría de alumnos no lo han cursado nunca, otra parte lo ha cursado durante algún/algunos cursos de la ESO y una minoría lo ha cursado durante toda la etapa Secundaria, por lo que el nivel de lengua está más cerca del A1 que del A2, aunque hay algunos alumnos con este último nivel. Se trata de un grupo poco motivado por todo lo que no tenga relación directa con el Arte, por lo que presentan desinterés en materias como Filosofía, Lengua, o la nuestra, que son obligatorias pero no están directamente relacionadas con su especialidad. La propuesta de intercambios no ayuda, ya que ninguno de los propuestos para este curso tiene como destino un país francófono. Frente a esta situación, procuramos enfocar el aprendizaje de la lengua y cultura francesa al ámbito artístico, y para ello proponemos, entre otras actividades, la que presentamos a continuación.

Descripción del proyecto

Como proyecto para el Día de la Francofonía, que tendrá también una nota de expresión escrita y de expresión oral de segundo trimestre, les proponemos realizar, en grupos, un proyecto en el que descubrirán artistas francófonos, desarrollarán su competencia comunicativa al tiempo que pondrán en marcha sus habilidades artísticas. Todos los proyectos formarán parte de la exposición “*Art et Francophonie*” en el hall del centro.

Objetivos

- Mejorar las competencias lingüísticas (CO, CE, E/IO, EE).
- Interesarse por el estudio de la lengua y la cultura francófona y descubrir nuevas realidades del mundo relacionadas con el francés.
- Mejorar la competencia cultural.
- Trabajar en equipo y construir un proyecto.
- Realizar una exposición oral sobre un artista francófono y una obra en concreto.
- Poner en práctica las habilidades artísticas y desarrollar la creatividad.
- Compartir el trabajo y aprender del trabajo de los demás.

Materiales

Los proyectos fueron diferentes, pero en líneas generales se utilizó material fungible (papel, cartulina, tijeras, pegamento, témpera, rotuladores, acuarela etc), programas gratuitos de creación de carteles (Picktochart, Canva), etc.

Metodología

La metodología con la que se llevan a cabo los proyectos es activa, participativa y creativa. El profesor se muestra cercano al alumno, promueve que tome la palabra, que se implique en la tarea. Se lleva a cabo una visión pedagógica del error, que se muestra como una ocasión para aprender y mejorar y se da la oportunidad de autocorregirse y reflexionar sobre ellos tanto de manera individual como en grupo. Se pretende además favorecer la expresión del alumnado, hacerle partícipe de su aprendizaje desde el inicio, escuchando sus sugerencias y propuestas y llevándolas a cabo si es posible.

Desarrollo

Aprovechando que todo el grupo tiene una motivación común por el arte, tomamos como tema central los artistas y el arte francófono, proponemos el proyecto en el que, por grupos, pondrán en práctica diferentes aspectos lingüísticos aprendidos durante el curso al tiempo que ampliarán sus conocimientos culturales.

Acción y observación

A continuación, se recogen las competencias y los contenidos de este proyecto. Puesto que se pretende revisar diferentes aspectos aprendidos durante el curso, se ponen en práctica diferentes contenidos que hemos presentado desde la unidad 1 del nivel A1 hasta la unidad 7 del nivel A2 de la propuesta.

COMPETENCIAS				
<p>Lingüísticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Presentar a alguien. -Describir y caracterizar a personas. -Hablar de sus gustos. -Pedir información. -Informarse sobre las cosas/describir y caracterizar cosas. -Hacer una biografía, el retrato de una persona. <p>Culturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - C.M.: Conocer artistas francófonos y algunas de sus obras. -S: Reconocer valores, creencias y comportamientos relacionados con el arte. Identificar e interpretar símbolos que aparecen en obras de arte. -I: Tener consciencia de la diversidad y sensibilidad cultural. Valorar la cultura extranjera. 				
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS			CONTENIDOS CULTURALES	
Gramática	Vocabulario	Sociolingüística	Conocimiento del mundo	Sociocultural
<ul style="list-style-type: none"> -La interrogación. -Los presentativos (<i>c'est, il/elle est, voici, voilà</i>) -Los adjetivos -El masculino y el femenino. -Expresión « Il y a » -Adverbios de lugar (<i>ici, là, en bas, en haut, là-bas</i>) -Preposiciones de lugar (<i>à, au, de, chez, avec, dans, sur, sous, près de, à proximité de, au bord de...</i>) -Descripción de los objetos. -El adjetivo demostrativo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Los países y las nacionalidades. -La fecha. -Los colores -La descripción de las personas: físico, ropa, accesorios. -Los colores, el femenino de los colores. -El estado civil. -Le carácter. -Las profesiones. -La expresión del gusto. 		<ul style="list-style-type: none"> -La Francofonía. -Artistas francófonos. -Obras de arte. 	<ul style="list-style-type: none"> -Valores, creencias y comportamientos relacionados con el arte. -Símbolos en las obras de arte.

Tareas llevadas a cabo

Pre-actividad:

- Lluvia de ideas sobre la palabra arte. Vocabulario al respecto en francés.
- Puesta en común acerca de qué artistas francófonos conocen. Concepto de francofonía.

Actividades:

- Sortear los continentes (siendo conscientes que quizás los de Asia y Oceanía puedan encontrar más dificultad por haber menos lugares francófonos, por lo que podrán cambiar de lugar de no encontrar información). En parejas o grupos de tres máximo, investigar en qué lugares del continente recibido se habla francés y, posteriormente, elegir un artista (escultor, pintor, dibujante de cómic...) de uno de esos lugares.
- Buscar información sobre él/ella.
- Resumir la información en un cartel, en el que no pueden faltar los siguientes datos:
 - ✓ Nombre y apellidos
 - ✓ Edad
 - ✓ Nacionalidad
 - ✓ Descripción física
 - ✓ Carácter
 - ✓ Profesión
 - ✓ Por qué él/ella es famoso/a
 - ✓ Fotos
- Elegir una de las obras del artista y hacer una versión propia de la misma.
- Preparar la presentación oral del personaje, teniendo en cuenta la pronunciación, las pausas y la forma de dirigirse al público...
- Preparar la presentación y explicación de ambas obras (original y su versión) brevemente: expresiones “*Voici, Voilà...*”, qué personajes /objetos aparecen (*dans le tableau il y a...*), disposición en el cuadro (preposiciones de lugar: *à gauche, à droite, au centre, sur, sous, à côté de...*), los colores utilizados, símbolos que aparecen en la obra/qué representa, justificación de la elección.

Explicación de la versión del alumno sobre la obra: qué hay en la versión, qué es diferente, por qué ha decidido hacerlo así, qué materiales ha empleado para su realización.

- Crear tres tarjetas de cartulina con una pregunta y una respuesta en cada una de ellas sobre la información que se presentará (tanto del personaje como de las obras). Estas tarjetas, que pedimos que fueran de 10x8 cm para que fueran todas iguales, sirvieron para que el alumnado estuviera atento a las exposiciones de los compañeros y, al mismo tiempo, para revisar toda la información aprendida, ya que al finalizar se realizaría un juego de preguntas y respuestas por equipos a ver qué habían aprendido y los ganadores conseguirían puntos para su nota.
- Exposición oral en clase de todos los trabajos. Preguntas al respecto, opiniones de los compañeros, preguntas del profesor sobre algunos de los aspectos expuestos para comprobar si todos lo habían entendido, preguntas de los alumnos si hubiera dudas, consejos para mejorar, intercambio de impresiones sobre lo descubierto y sobre la obra del compañero.

Post-actividad:

- Juego de preguntas y respuestas por equipos sobre los trabajos presentados.
- Exposición de los trabajos en el hall del instituto durante la Semana de la Francofonía, alrededor del 20 de marzo.

Reflexión: conclusiones, resultados, puntos a mejorar, puntos a seguir.

La propuesta motivó mucho al alumnado, ya que giraba en torno a su centro de interés: el arte. Sin embargo, constatamos que conocen pocos artistas francófonos y sólo franceses: Monet, Cézanne. Decidimos proponer el trabajo en parejas o grupos de tres para que así pudieran ayudarse unos a otros, ya que la mayoría de alumnos eran principiantes. Tan sólo hubo un grupo que no logró ponerse de acuerdo y que decidió hacer cada uno el trabajo de forma individual. Los demás trabajaron muy bien juntos. Les gustó mucho descubrir tantos artistas de lugares francófonos, aspectos interesantes de su vida, su visión y el valor del arte, ya que muchos eran reivindicativos, estaban comprometidos con causas sociales o fueron perseguidos o censurados, como Ramón

Esono o Zainab Fasiki. Algunos eligieron artistas que habían tenido una fuerte influencia de algún artista francés o habían desarrollado su obra en algún país francófono. Les llamaron la atención tantas obras tan diferentes y sobre todo, todos estaban expectantes ante la versión realizada de la obra original, y muchos mostraban orgullosos, y otros tímidamente, su obra. En este trabajo pudieron comunicarse poniendo en práctica diferentes contenidos aprendidos a lo largo del primer y segundo trimestre, comprobar que eran capaces de comunicarse con sus compañeros en francés, pese a las limitaciones por el nivel, y se esforzaban en la realización de preguntas sobre las exposiciones de los compañeros, además de expresar su opinión sobre lo que acababan de descubrir y sobre la versión de la obra original. Estuvieron muy atentos a las exposiciones y muchos incluso tomaron notas al respecto para preparar mejor el juego posterior. El día del juego final, fueron muy competitivos, todos querían ganar, por lo que hubo que establecer ciertas normas claras para evitar los conflictos entre ellos: se estableció un orden entre los grupos, a los que iría dirigida una pregunta. Si no daban la respuesta en el tiempo dado (20 segundos, en los que podían debatir entre ellos), o fallaban, habría rebote para el grupo siguiente que levantara la mano, que dispondría además de su propia pregunta posteriormente, por lo que podría acumular más puntos. Las respuestas debían ser en francés. Se había propuesto que hubiera preguntas abiertas y cerradas, de respuesta múltiple o de verdadero o falso. Evidentemente, si la de verdadero/falso se fallaba, no habría rebote.

Hemos de puntualizar que este grupo nos causó bastante desconcierto en los inicios de curso, ya que se mostraban totalmente desinteresados por la materia y a menudo teníamos que reprenderles, porque los encontrábamos dibujando en clase en lugar de estar atendiendo. Con este tipo de propuestas conseguimos captar su atención y hacer que lo que antes les hacía distraerse ahora lo utilizáramos como vía para el aprendizaje de la lengua y la cultura. Estamos convencidos de que es vital adaptarse a los diferentes grupos, no sólo a su nivel de lengua, sino también a sus intereses, a sus inquietudes, a sus gustos, para poder aprovecharlos y motivarlos en su aprendizaje. Es por ello que nuestra propuesta organizativa de contenidos es totalmente flexible y puede y debe adaptarse a los diferentes grupos según sus características, consiguiendo de esta forma que mejoren sus competencias lingüísticas y culturales, en definitiva, su competencia comunicativa.

Imágenes del proyecto.



Exposición *Art et Francophonie* en el hall del IES Murillo.



Imágenes de los proyectos del alumnado.



Imágenes de los trabajos del alumnado.

5.2.2.5. Las fiestas francófonas en 1º Bachillerato. Propuesta en dos grupos clase. Nivel A1-A2

Planificación

La presente propuesta tuvo lugar en el IES Pablo Picasso (Sevilla), en el curso 2019-2020, con los grupos de 1º de Bachillerato.

Breve estudio del contexto del centro.

Este proyecto tuvo lugar en el IES Pablo Picasso en el curso 2019-2020, al igual que el proyecto presentado sobre el ABP, es por ello que no nos detendremos en presentar el centro. Únicamente añadiremos que en Bachillerato el centro recibe alumnos de otros centros de la zona que no disponen de Bachillerato, como del IES María Moliner, instituto público, y el Lope de Rueda, colegio e instituto concertado. 1º de Bachillerato es el único curso en el que el segundo idioma, en este caso francés, es obligatorio, por lo que la diferencia de niveles es muy pronunciada. Es por ello que en este centro se propician los agrupamientos de Francés en dos niveles: inicial (alumnos que nunca han estudiado Francés durante la ESO o lo abandonaron en los primeros cursos) y de continuación (alumnado que ha cursado Francés durante toda o casi toda la ESO). En el curso 2019-2020 contamos con tres cursos de 1º de Bachillerato, de los que se dividen a los alumnos en cinco grupos, dos de ellos de nivel de continuación y tres de nivel inicial.

Breve estudio del contexto del aula.

El presente proyecto se llevó a cabo con los dos grupos de nivel de continuación, uno del Bachillerato de Ciencias (que cuenta con 18 alumnos) y otro, mezcla del de Humanidades y Ciencias Sociales (21 alumnos). Durante el periodo de clases virtuales, hubo alumnos que realizaron un trabajo inconstante y que fueron abandonando las tareas especialmente a partir de la publicación del BOJA extraordinario del 30 de abril de 2020⁸⁰. En el número 4 de su octava disposición denominada “Evaluación, calificación, promoción y titulación” se indicaba que

⁸⁰<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2020/522/BOJA20-522-00147.pdf>

En la evaluación ordinaria, así como para la calificación de las distintas áreas, materias o módulos, se tendrán fundamentalmente en consideración los resultados de los dos primeros trimestres y, a partir de ellos, se valorarán las actividades y pruebas realizadas por el alumnado en el tercer trimestre únicamente si tienen valoración positiva. En este sentido, darán traslado a las familias, por los medios que estimen más convenientes, de los ajustes realizados para llevar a cabo dicha evaluación y para determinar la calificación. (Boja del 30/4/2020, p.7)

A partir de la publicación del mismo y su comunicación a las familias, algunos alumnos abandonaron su trabajo o este se volvió más inconstante. Esto hizo que el proyecto fuera llevado a cabo por 17 alumnos de Ciencias y 16 de Humanidades y Sociales. La mayoría del alumnado había cursado los cuatro cursos de Francés en la ESO, con un nivel A1-A2, aunque desde la prueba inicial que se realizó en septiembre se detectó que muchos de ellos cometían errores muy básicos (como la concordancia del sustantivo con el adjetivo, expresión de la hora, conjugación de tiempos de presente y futuro...), y tenían un vocabulario bastante limitado. Comentaron que el curso anterior se habían centrado en listas de verbos y habían hecho muchos exámenes sobre la conjugación del *passé composé*, aunque varios de ellos seguían cometiendo fallos en participios irregulares y en el uso del auxiliar de algunos verbos. La mayoría presentaba indiferencia por la materia, había un pequeño grupo de alumnos que se mostró interesado desde el inicio y otro grupo que manifestaba detestar la materia, ya que las clases, en los cursos pasados, habían sido tediosas o por haber aprobado con dificultades durante la ESO y no presentaba interés por la misma.

La suspensión de las clases presenciales supone la introducción imprevista de una nueva variable que afecta, pero también refuerza, la investigación-acción.

Descripción del proyecto

Este proyecto tuvo lugar desde la mitad del mes de abril (después de las vacaciones de Semana Santa) hasta principios del mes de junio y fue compaginándose con otras actividades de la materia. Consistió en el descubrimiento de diferentes fiestas del mundo francófono, tradiciones, comidas, rituales, vestimentas, etc. relacionados con las mismas, al tiempo que practicaban su comprensión y expresión escrita. Para ello, a

cada alumno se le asignó una fiesta de un país francófono que tuvieron que investigar para resumir los datos esenciales en forma de un cartel. Posteriormente, fueron compartiendo sus trabajos y descubriendo cada día una nueva fiesta a partir de los carteles de los compañeros.

Objetivos

- Mejorar las competencias lingüísticas (CE, EE).
- Interesarse por el estudio de la lengua y la cultura francófona y descubrir nuevas realidades del mundo relacionadas con el francés.
- Mejorar la competencia cultural del alumnado.
- Realizar un cartel que sintetice los datos más importantes de una fiesta francófona y elaborar preguntas sobre el mismo.
- Poner en práctica las habilidades artísticas y desarrollar la creatividad.
- Compartir el trabajo y aprender del trabajo de los demás.

Materiales

Programas gratuitos de creación de carteles (Picktochart, Canva), formularios creados con Google (para los cuestionarios), plataforma Google Classroom (donde suben la tarea y por la que el profesor se comunica con el alumnado).

Metodología

El canal en el que se lleva a cabo esta propuesta es online. Se privilegia una metodología interactiva, creativa y en comunicación constante con el profesor. Se promueve la investigación del alumnado y la importancia de su trabajo, ya que servirá a los demás para acercarlos a una nueva realidad: la fiesta de un país francófono. El trabajo autónomo, impuesto por la pandemia, se combina con un posterior trabajo colaborativo, gracias a las herramientas digitales.

Desarrollo

En una situación de encierro en casa debido a la pandemia, proponemos esta actividad que les permitirá “viajar” y descubrir diversas fiestas del mundo francófono, ampliando así sus conocimientos culturales al tiempo que revisan diferentes aspectos aprendidos durante el curso y ponen en práctica su comprensión y expresión escrita.

Acción y observación

A continuación, se recogen las competencias y los contenidos de esta propuesta. Puesto que es un proyecto que pretende revisar diferentes aspectos aprendidos durante el curso, los aspectos trabajados se corresponden con diferentes contenidos que hemos presentado desde la unidad 1 del nivel A1, hasta la unidad 5 del nivel A2 de la propuesta.

COMPETENCIAS

Lingüísticas:

- Pedir y dar información.
- Contar acontecimientos pasados.
- Informarse sobre una fiesta/presentar una fiesta.

Culturales:

C.M.: Situar una determinada fiesta en el país francófono correspondiente. Conocer la fecha, las actividades y el origen de diferentes fiestas francófonas.

-S.: Reconocer creencias, costumbres y comportamientos en relación con diferentes fiestas francófonas.

-I.: Respetar y valorar la cultura del otro y apreciar la riqueza de la diversidad y de las relaciones interculturales. Manifestar ganas de conocer a personas de otras culturas, comprender algunas de sus creencias y maneras de actuar. Conocer estrategias para integrarse en una determinada fiesta y evitar así ciertos malentendidos culturales.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS			CONTENIDOS CULTURALES	
Gramática	Vocabulario	Sociolingüística	Conocimiento del mundo	Sociocultural
-El <i>passé composé</i> . -Revisión de tiempos verbales. -Indicadores de tiempo (<i>à partir de, dès</i>). -Las preposiciones de lugar. -Expresión de obligación " <i>il faut</i> ".	-La fecha -Los países. -Vocabulario específico de cada fiesta (ropa, comida típica...)	-Expresiones típicas de una determinada fiesta.	-Las fiestas de diferentes países francófonos. -Fecha y actividades de fiestas francófonas. -Origen de diferentes fiestas francófonas.	-Creencias, costumbres y comportamientos en las fiestas.

Tareas llevadas a cabo

Pre-actividad:

- Se introdujo el tema de las fiestas recordando que acababa de pasar la Semana Santa, una de las fiestas más importantes en nuestro país que no se celebró ese año, y se les preguntaba acerca de fiestas que conocieran en otras partes del mundo francófono. Para comprobarlo, realizarían un cuestionario para comprobar sus conocimientos previos. Se insistió en que el cuestionario no tendría nota, que era sólo para saber qué sabían antes de trabajar el tema, para evitar que buscaran información en internet y compartieran aquello que realmente conocían.

Actividades:

- Se asigna una fiesta a cada alumno en un comentario privado en la plataforma Google Classroom, de manera que cada uno pueda ver la que le ha tocado, pero no la de los demás. Se procuró que las fiestas fueran de diferentes países francófonos de los cinco continentes. Se propusieron las siguientes: la fête nationale de Suisse, la Rara de Léogâne (Haïti), la fête nationale du vaudou (Bénin), La fête nationale monégasque, Pâques (France), Fête de la BD (Bruxelles), Fête du Simb (Sénégal), Nagol (Vanuatu), Fête nationale (Luxembourg), Fête des masques dans la région de Man (Côte d'Ivoire), Fête nationale du Québec (Canada), la Chandeleur (France), Le carnaval de Binche (Belgique), Jour de l'indépendance du Liban, Divali (île Maurice), la fête de la musique en France. Se propusieron algunas más pero hemos decidido no poner aquellas fiestas asignadas a los alumnos que no entregaron el trabajo. Cada día de clase cada grupo descubría una nueva fiesta (no necesariamente se hacía coincidir la misma fiesta en ambos grupos), pero debido a la falta de tiempo no se pudo compartir todos los trabajos: faltaron Divali (île Maurice), la fête de la musique en France en ambos grupos, y en 1º A no se vio le Jour de l'indépendance du Liban y en 1º B Le carnaval de Binche (Belgique).
- Cada alumno debía investigar sobre la fiesta asignada, realizar un cartel, empleando programas como Canva⁸¹ o Piktochart⁸², que son gratuitos y fáciles

⁸¹ https://www.canva.com/es_es/

⁸² <https://piktochart.com/>

de utilizar, respondiendo brevemente a las siguientes preguntas-formuladas en francés- e ilustrando con imágenes estos 6 puntos:

1. ¿Qué? Nombre de la fiesta
2. ¿Dónde? País, ciudad...
3. ¿Cuándo? La fecha de la fiesta
4. ¿Qué se hace? Explica un poco lo que es tradicional.
5. Origen (Algún dato sobre la historia/el origen de la fiesta).
6. Algunas pistas que hay que conocer para integrarse bien en la fiesta: si hay que llevar alguna ropa tradicional, decir alguna frase/expresión, desear algo, comer algo típico...)

Se insiste al alumnado en que es importante que la información se aprecie de un vistazo, nada de párrafos demasiado extensos. Es vital comprender primero la información y después hacer el cartel con la información esencial y las imágenes que ilustren la fiesta o el aspecto de ella que se presenta para entenderlo mejor. Deben además añadir en el cartel un pequeño glosario con las palabras traducidas en francés y español que hayan aprendido, para que después sus compañero/as lo puedan entender.

- Una vez acabado el cartel dentro del plazo establecido para ello, deben subirlo a la tarea de Google Classroom creada para este fin y añadir en los comentarios privados de la tarea tres preguntas sobre la fiesta (que se puedan responder a partir de la información que aparece en el cartel), incluyendo además las tres respuestas a las mismas, todo en francés.
- Se corrigen los carteles y las preguntas y, cada día, junto al resto de la tarea, se propone descubrir una de las fiestas de los compañeros. Para ello, todos deberán leer el cartel sobre la misma y contestar a las preguntas de comprensión escrita que se presentan (realizadas por los alumnos y algunas por el profesor, si determinaba que había cuestiones que podían ser interesantes y por las que no se preguntaba). Los alumnos debían copiar estas preguntas en su cuaderno y responderlas y, una vez acabada, subir la foto de la tarea.

Post-actividad:

- Se realiza un formulario de Google en el que aparecen 10 preguntas de respuesta múltiple sobre algunas de las fiestas trabajadas y tres preguntas

abiertas para comprobar lo que han aprendido y sus impresiones sobre el proyecto. En cuanto a las preguntas abiertas, una de ellas pregunta de manera general por fiestas que recuerdan y que no hayan aparecido en el cuestionario, otra trata sobre qué les ha parecido la actividad sobre las fiestas y qué les ha ayudado a aprender, y finalmente la última era sobre si preferían trabajar estos aspectos culturales con este proyecto de los carteles o a través del libro y por qué. Para evitar en la medida de lo posible que consultaran los datos de las fiestas durante el cuestionario, se insistió al alumnado en que el mismo no tendría nota, que únicamente serviría para comprobar lo que habían aprendido a partir del proyecto, por lo que debían hacerlo sin consultar ninguna fuente: aunque antes de realizarlo podían revisar los carteles de las diferentes fiestas, durante la realización del mismo tan sólo debían responder con lo que recordaran. Puesto que el cuestionario no tenía nota, creemos que ni siquiera revisaron los carteles, sino que respondieron con lo que recordaban.

Mostramos a continuación algunos de los carteles realizados por el alumnado:

Naghol/ N'gol

Où et quand le rituel est-il célébré?

Il est célébré chaque année, tous les samedis entre avril et juin.



Le rituel de Naghol, également connu sous le nom de rituel de plongée sur terre, est célébré à Vanuatu (pays d'Océanie), en particulier sur l'île de Pentecôte.



Qu'est-ce qu'on fait?



Ce rituel implique des hommes et des garçons locaux dès l'âge de sept ans sautant de tours en bois de 20 à 30 mètres de haut, avec seulement deux vignes d'arbre attachées à leurs chevilles.



Les plongeurs sautent de différentes hauteurs de la plateforme, en fonction de leur expérience.

Origine?

- Ce rituel a commencé avec l'idée du saut à l'élastique par Kiwi AJ Hackett.
- la construction de la tour prend cinq semaines et il est préférable de la réaliser pendant la saison sèche. Cela représente symboliquement un corps.



- L'impressionnante cérémonie célèbre la récolte de l'igname et est un rite de fertilité pour les hommes

GLOSSAIRE:

- Plongeur: buceador.
- Chevilles: tobillos
- Bois: madera.
- Poitrines: pechos
- Cou: cuello
- Sanglier: jabalí.
- Défenses: colmillos.
- Herbe: hierba.
- Récolte: cosecha.

Source: World Health Organization

Quelques pistes à connaître pour s'intégrer

Il ne faut pas porter de porte-bonheur pendant la plongée.

Avant de sauter, il faut résoudre les problèmes en attente au cas où ils mourraient.

Ils peuvent prononcer des discours et chanter.



Les femmes portent des robes traditionnelles en herbe et des poitrines nues.

Les hommes portent des défenses de sanglier autour du cou et portent des "nambas" traditionnels.



Cartel sobre la fiesta de Naghol, en Vanuatu.

FÊTE NATIONALE DU VAUDOU

vaudou: voodoo
notamment: especialmente
fleuve: río
feu: fuego
pirons: es como un puré algo mas sólido para acompañar la comida
offrandes: ofrenda
esprits: espíritus
cascaides: acrobacias
peignent: pintan

BEMN

En Afrique, notamment à Quidah où Grand-Popo sur la plage entre le fleuve Mono et le golfe de Guinée.

Quand?
 10 Chaque 10 janvier

Qu'est-ce que c'est le vaudou?
 Le vaudou est une religion qui a une connexion avec les éléments de la nature: le feu, la terre, l'air et de l'eau.

NON!!

Qu'est-ce qu'on fait?
 Ils font des offrandes aux esprits et ancêtres.
 Puis ils vont à la plage, où ils dansent, jouent de la batterie, font des cascades...

Pour manger
DAKOUIN
 Sauce tomate aux poissons frais accompagné du piron rouge.

Habillement
 = Les femmes portent le costume africain traditionnel
 = Les hommes portent des vêtements blancs et des amulettes
 = Ils peignent leurs visages blancs

Origine?
 Elle été initiée dans les années 1990 par le président Nicéphore Soglo.
 Cette fête est en l'honneur des esclaves africains qui ont envoyé en Amérique.

Cartel sobre la fiesta nacional del vudú, en Benín

FÊTE NATIONALE DE SUISSE

1 Où?

Elkest célébræen Suisse.



2 Quand?

1er Août.



3 Qu'est-ce qu'on fait?

Chaque commune suisse organise des feux de joie, des défilés de lanternes et des feux d'artifice. Depuis 1993, des déjeuners ont lieu à la campagne ou sur les places de la ville.



4 Origine?

La fête nationale suisse se réfère au Pacte fédéral 1291 de la Confédération 1291 approuvé par les représentants des trois cantons primitifs: Uri, Schwyz et Nidwalden.



5 Défilé

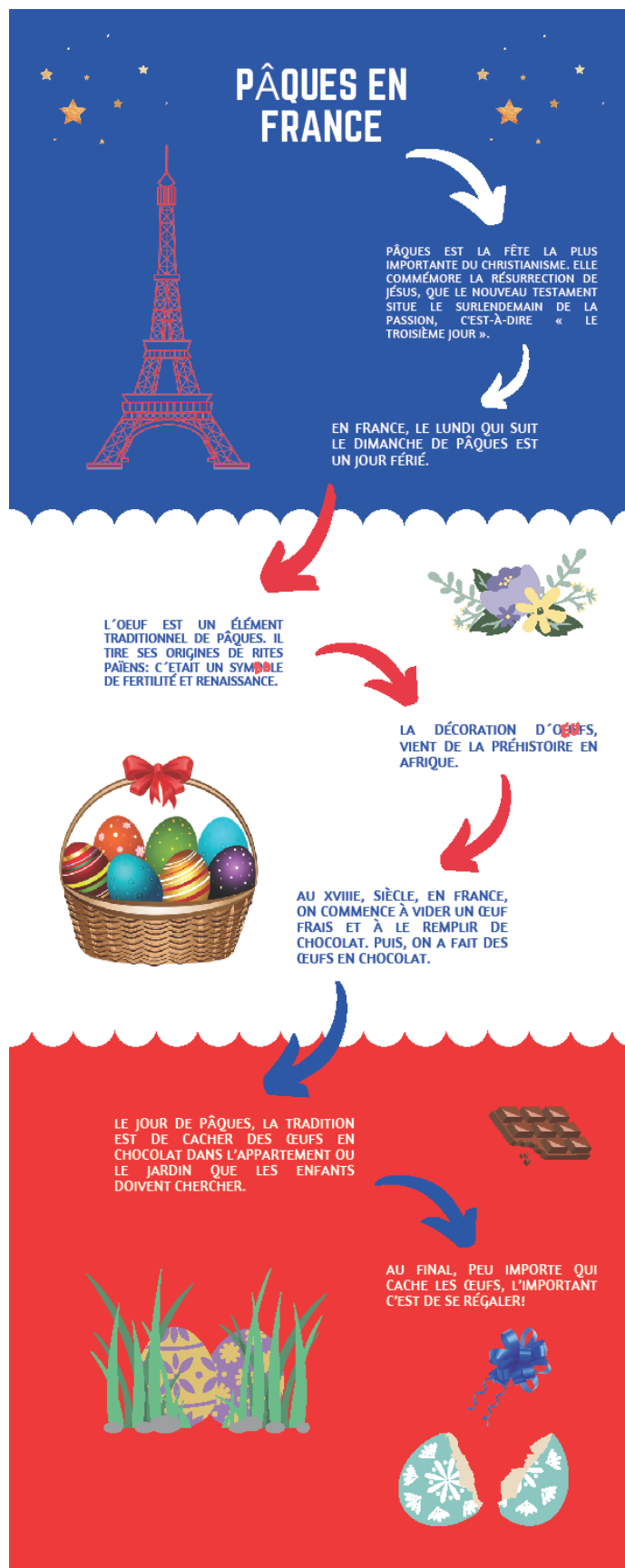
Un défilé est organisé avec des vêtements traditionnels et des uniformes militaires suisses.



Glossaire

Chaque: Cada
Commune: Comuna
Feux de joie: Hoguera
Lanternes: Farolillos
Cantons: Cantones

Cartel sobre la fiesta nacional de Suiza.



Cartel sobre la Pascua en Francia
481

Reflexión: conclusiones, resultados, puntos a mejorar, puntos a seguir.

Para comprobar los conocimientos previos del alumnado sobre el tema de las fiestas francófonas, realizan un formulario de Google con diez preguntas cerradas y tres abiertas. El alumnado participante es de un total de 33: 17 pertenecen al Bachillerato de Ciencias y 16 al Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales.

En el test inicial, los resultados fueron los siguientes:



Veamos a continuación el porcentaje de aciertos en cada pregunta del test inicial:

- La fête nationale de Québec est le... (24 juin) 69,7%
- Depuis quand on fête le 14 juillet, fête nationale de France ? (1880) 32,3%
- C'est une fête haïtienne populaire qui couvre la période de Carême. (La Rara de Léogâne) 42,9%
- Pendant la Chandeleur il est typique... (manger des crêpes) 69,7%
- Si tu es au Carnaval de Binche tu peux voir (image de Gille) 54,5%
- La fête du Nagol ou N'gol est typique de (Vanuatu) 30,3%
- La fête nationale de Suisse est le... (1^{er} août) 66,7%
- Cette fête a été instituée par le président Nicéphore Soglo (Fête nationale du vaudou au Bénin) 27,3%
- La fête de la BD est très célèbre à... (Bruxelles) 59,4%
- Si quelqu'un te dit "Poisson d'avril !" ça veut dire que... (il vient de te faire une blague) 46,9%

En cuanto a las preguntas abiertas, las respuestas son las siguientes:

¿Conoces otras fiestas en lugares francófonos?

De los 33 alumnos, sólo 7 indican que conocen otras fiestas francófonas:

- El día de Canadá (1 de junio): 1
- El aniversario de la abolición de la esclavitud (27 de mayo) (no indica dónde, es en Guadalupe): 1
- El desfile de carnaval de Luxemburgo: 1
- Les fêtes de Saint Louis à Sète : 1
- Carnaval de Niza y Feria de Nîmes: 1
- Fiesta de la independencia de Senegal: 1
- Eid-ul-Adha, Sénégal (fête de l'agneau) : 1

¿Conoces otras comidas relacionadas con fiestas de lugares francófonos?

11 alumnos indican platos francófonos (*ratatouille, fromage, soupe à l'ail, soupe à l'oignon, foie, croissant, Bò Lúç Lâc, crêpes, coq au vin, raclette, graton (sic.) dauphinois*) pero no los ponen en relación con ninguna fiesta. Tan sólo uno de ellos indica la Bûche de Noël. El resto indica que no conoce la respuesta o directamente no responde nada.

¿Conoces otras expresiones que se utilicen en fiestas de lugares francófonos?

Dos alumnos contestan, uno indica que conoce expresiones para felicitar en Navidad como *Joyeux Noël* o *Bonne Année* y otro indica la expresión *Je suis crevé* (que no es propia de ninguna fiesta concreta pero se podría emplear en una fiesta cualquiera para indicar que se está muy cansado).

Una vez acabado el proyecto, se elabora un nuevo cuestionario para cada grupo, centrado en algunas de las fiestas que habían trabajado.

Las preguntas para 1° de Bachillerato A fueron las siguientes:

La fête nationale de Québec est le...

- 24 avril
- 24 mai
- 24 juin

À la Rara de Léogâne...

- On porte des vêtements très colorés
- On porte des masques
- Les deux sont fausses

Pendant la Chandeleur il est typique de...

- Manger une quiche
- Manger des crêpes
- Manger des œufs en chocolat

La fête du Nagol ou N'gol est typique de...

- Seychelles
- Martinique
- Vanuatu

La fête nationale de Suisse est le...

- 1^{er} avril
- 1^{er} août
- 1^{er} décembre

Cette fête a été instituée par le président Nicéphore Soglo:

- La Sainte Barbe (Liban)
- La Rara de Léogâne (Haïti)
- La fête nationale du vaudou (Bénin)

La fête de la BD est très célèbre à...

- Bruxelles
- Monaco
- Sénégal

On exprime sa tendresse à la famille royale et c'est en hommage à l'ancien prince Charles III

- Fête du Nagol
- Fête nationale monégasque
- Fête du vaudou

Les hommes se déguisent en lions

- à la fête du Simb (Sénégal)
- à la Rara de Léogâne (Haïti)
- à la fête des masques (Côte d'Ivoire)

Si tu prends comme petit déjeuner du champagne et des huîtres et que tu vois des "Gilles" dans la rue tu es...

- à la fête de la BD
- au Carnaval de Binche (Belgique)
- à la fête nationale du Québec

¿Conoces otras fiestas en lugares francófonos? ¿Qué recuerdas de ellas (lugares, tradiciones...)?

¿Qué te ha parecido la actividad sobre las fiestas francófonas? ¿Qué te ha ayudado a aprender? ¿Qué dejarías igual y qué cambiarías con respecto a esta actividad?

¿Prefieres investigar, crear tu cartel y aprender a través de los carteles de los compañeros o a través del libro de texto?

- Prefiero investigar, crear mi cartel y aprender de los carteles de los compañeros.

- Prefiero trabajar la cultura a través del libro de texto.
Justifica tu respuesta (carteles o libro)

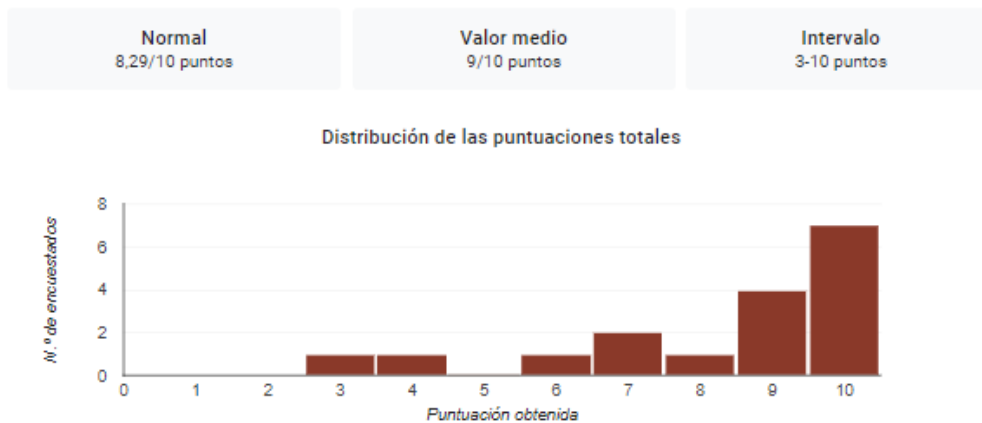
El cuestionario de 1º BC era idéntico a excepción de la última pregunta de opción múltiple, sobre el carnaval de Binche, que no se trabajó en ese grupo y se sustituyó por la pregunta siguiente:

À l'origine de cette fête, on veut rendre hommage aux esprits de la forêt

- La fête de la BD.
- La fête nationale de Suisse.
- La fête des Masques dans la région de Man.

Los resultados del cuestionario fueron los siguientes:

1º Bachillerato A.



En este grupo la puntuación media se encuentra en los 8,29 puntos sobre 10.

La particular situación de enseñanza virtual hace que la comunicación con los alumnos sea a través de plataformas digitales, gracias a las cuales podemos recoger de manera íntegra sus comentarios e impresiones sobre el proyecto. Cuando se les pregunta por otras fiestas que recuerden, once de los diecisiete indican las siguientes:

- “Fiesta de San Luis en Sète, es una fiesta en honor al rey Luis XIV, que fundó la ciudad.”
- “Oui, les carnivals de Nice. ”
- “Pâques, en France, en Pâques est célébrée la résurrection de Jésus-Christ, aussi on célèbre en autres pays par exemple Irlande et Italie. ”
- “la vérité ne savait rien et je les ai découvertes avec ce travail. ”
- “Sí, como La Chandeleur, en la que amigos y familia están juntos y comen crêpes. ”
- “La fiesta de Luxemburgo, en las que cada participante se creaba su propio disfraz y la comida típica son las palomitas”
- “Les carnivals de Nice. Toute la ville se déguise. ”
- “El 14 de Julio es la fiesta por excelencia de Francia. Es el día de fiesta nacional donde se conmemora el recuerdo de la toma de la Bastilla en 1789.”
- “La Pascua y los niños juegan a la caza de los huevos”
- “la fiesta de Pâques en Francia en la que se celebra la resurrección de Cristo.”
- “Otra fiesta sería la Pascua, en la que se celebra la resurrección de Jesucristo, se celebra en muchos países del mundo de forma diferente pero en Francia, por ejemplo, se celebra con huevos de pascua, los niños juegan a esconderlos y encontrarlos y después se los comen porque son de chocolate.”

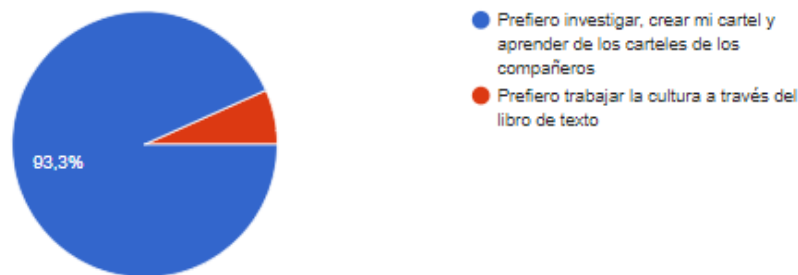
En cuanto a sus impresiones sobre este proyecto, qué han aprendido, qué dejar igual y qué cambiar, dieciséis alumnos contestaron lo siguiente:

- “Me ha gustado mucho porque he aprendido cosas sobre Francia que es uno de mis países favoritos.”
- “Me ha parecido muy bien, ya que además de servirnos para conocer algunas fiestas, sabemos más de cultura y demás.”
- “Me ha encantado la actividad, es una manera muy práctica de aprender cosas nuevas, he aprendido muchísimo, antes no sabía apenas nada sobre otras fiestas francófonas y gracias a esta actividad he aprendido más. En mi opinión, lo dejaría tal como está, así me ha gustado mucho.”
- “Me ha parecido una propuesta muy interesante”

- “L'activité est intéressante et curieuse car elle vous apprend les fêtes d'autres lieux”
- “Ha estado muy bien esta actividad y me ha gustado mucho ya que hemos podido ver aquellas fiestas que se celebran en varios países”
- “Me ha parecido muy útil, tanto de forma cultural como para aprender vocabulario.”
- “Me ha gustado bastante, he aprendido muchas cosas interesantes que no sabía sobre algunas fiestas y tradiciones de otros países y me gustaría volver a repetirla pero con algún otro tema.”
- “Me ha parecido una buena forma de aprender cosas de otros países. Lo que podría cambiar sería que podríamos investigar sobre ciudades de nuestro país para saber más.”
- “A mí me ha parecido muy bien esta actividad, ya que he aprendido muchas fiestas que antes no conocía y he aprendido lugares que no son de Francia, en donde se celebran fiestas francófonas. Yo esta actividad la dejaría igual, así está muy bien y se aprende mucho.”
- “Sinceramente, he aprendido mucho ya que no había tenido ninguna actividad de este tipo en una asignatura de idiomas. No cambiaría nada.”
- “Muy interactiva y distinta de todo lo que hemos hecho otros años.”
- “Me ha parecido una actividad muy interesante porque la cultura es algo que me encanta y siempre me ha gustado aprender cosas diferentes de otros países.”
- “Me ha parecido una actividad entretenida ya que se pueden aprender muchas cosas a través de nuestros propios compañeros, me ha ayudado a aprender más sobre las fiestas francófonas y sus tradiciones. No cambiaría nada de esta actividad.”
- “Me ha parecido correcta la actividad porque se aprenden cosas de otras culturas. La dejaría como está.”
- “Me ha parecido muy buena idea el hecho de poder aprender culturas francófonas de diferentes países en los que se habla francés y además hacerlo para que nos sirva como comprensión escrita, ya que teníamos que sacar información de los carteles para poder responder preguntas sobre ellos. También gracias a todos los glosarios que aparecían en cada cartel, me ha ayudado a

aprender nuevo vocabulario que antes no sabía y por último, creo que no cambiaría en sí nada de la actividad, porque está muy completa como se ha hecho. Lo que sí que podría estar bien es que aunque la asignatura sea francés, podríamos ampliar las fiestas de otros países, fiestas muy conocidas por todo el mundo, que puedan ser interesantes.”

En la pregunta en la que se pretendía saber si preferían trabajar a través de los carteles o a través del libro de texto, de los quince alumnos que contestaron, 14 indicaron que preferían investigar, crear su propio cartel y aprender a través de los carteles de los compañeros, tan sólo un alumno indicó que prefería trabajar la cultura a través del libro de texto, pero no justificó su respuesta.



En la justificación sobre su elección, contestaron catorce alumnos:

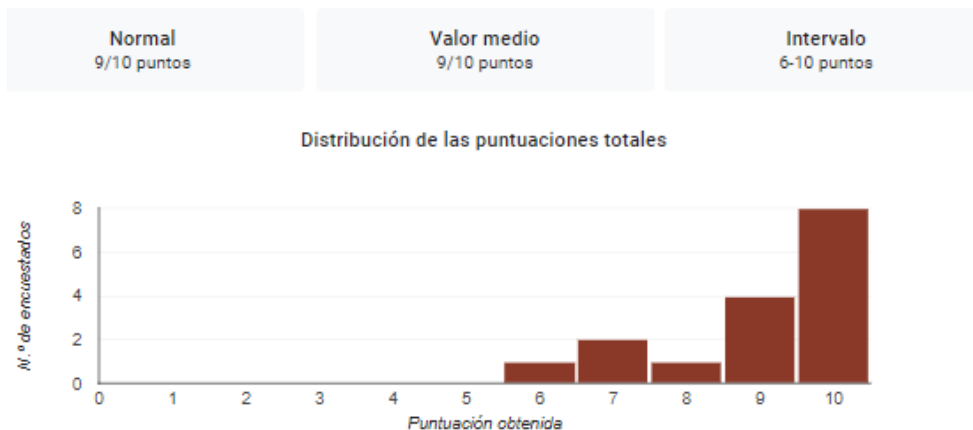
- “Prefiero así, ya que entre nosotros nos entendemos mejor y tenemos una imaginación entre nosotros de imágenes y eso. ”
- “Carteles ya que me parece muy original y divertido”
- “Prefiero carteles ya que se ve la información más directa y la más importante. ”
- “Je préfère les œuvres car elles sont meilleures visuellement et quand il s'agit de comprendre c'est plus facile”
- “Prefiero carteles ya que así también mejoro mi comprensión escrita, y además es más divertido que aprender la cultura por el libro. En mi opinión es mejor trabajar por carteles. ”
- “Pienso que es mejor investigar y crear mi cartel y con los compañeros ya que en un libro de texto, al no hacerlo tú se puede acabar olvidándose, pero al hacer un cartel propio aprendes lo primero a buscar información, a elegir lo más

importante y al esforzarte por hacer la actividad aprendes cosas nuevas y te da más curiosidad a la hora de buscar otras fiestas relacionadas. ”

- “Creo que todo es más dinámico y atractivo si lo trabajamos nosotros, porque a la vez que estamos buscando información sobre la fiesta o sobre cualquier actividad, estamos aprendiendo y nos tenemos que esforzar mucho más porque no tenemos el apoyo de la información, todo hay que hacerlo de cero y se rinde mucho más de esta forma, además es una idea muy original y diferente a lo habitual. ”
- “Prefiero carteles porque así las tareas son más didácticas y divertidas y todo el mundo trabaja, ya que tienes que hacer también tu propio cartel. ”
- “Me parece una forma bastante original de aprender y bastante entretenida.”
- “Carteles porque podemos darle nuestro propio toque e incitar más a la lectura. ”
- “Porque es más interesante y divertido hacer tu cartel y ver el de los compañeros. ”
- “Carteles ya que la información es más escueta y es una forma más práctica de aprender. ”
- “Creo que es divertido y entretenido. Por lo menos nos divertimos mientras hacemos nuestro trabajo. ”
- “Carteles porque la información es mucho más visual y no tan concentrada como en los libros. ”

En 1º de Bachillerato BC los resultados fueron los siguientes:

1º Bachillerato BC



La media de aciertos una vez trabajadas las diferentes fiestas fue de 9 sobre 10, un resultado que consideramos muy positivo. Cuando se les preguntó qué otras fiestas recordaban, además de las que ya habían aparecido en el cuestionario, los alumnos contestaron lo siguiente:

- “No, no conozco más lugares francófonos, aunque me gustaría conocer algunas más. ”
- “El carnaval de Binche en Belgique. ” * (esta fiesta no se trabajó en este grupo y tampoco apareció en el cuestionario previo, pero si en 1º de Bachillerato A, por lo que entendemos que hablaron de su proyecto con sus amigos del otro Bachillerato, algo que interpretamos de manera positiva si les interesó el proyecto, que puede ir más allá del aula.)
- “No conocía fiestas de lugares francófonos, ha sido este año cuando he conocido muchas de ellas. ”
- “No conozco mucho de la cultura francesa (fuera de Francia) ”
- “Poisson d'avril, en esta fiesta es típico gastar bromas a la personas y luego ponerle el dibujo de un pescado pegado en su espalda. ” (*Esta fiesta se propuso a alumnos que finalmente no la trabajaron, por lo que no se pudo compartir su cartel, sin embargo sí aparecía en el cuestionario inicial. Entendemos que, tras

realizarlo, buscaron información sobre esta fiesta, por lo que el mismo cuestionario inicial ya llamó la atención de algunos alumnos).

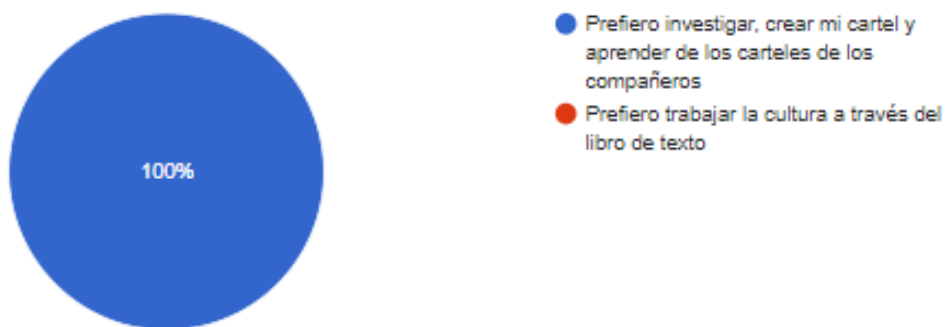
- “Le poisson, es como el día de los inocentes aquí en España, la tradición es regalar pescado para hacer bromas. ”
- “Fiesta Nacional de Luxemburgo. Todos van muy arreglados, es muy común el pescado frito...”
- “La fiesta nacional de Francia, es el 14 de julio. Celebran el fin de la monarquía absoluta en 1880.”
- “La pascua.”
- “Pâques et la Fête de l’indépendance du Liban”
- “Sí, en lugares como en la isla Martinica hay lugar en la isla donde habitan seres que siguen en la prehistoria.”
- “No conozco ninguna fiesta francófona más aparte de las aprendidas con la actividad. ”
- “La Fiesta de la música, salen músicos a tocar a la calle, se organizan conciertos”

En cuanto a su impresión sobre el proyecto, qué habían aprendido y qué dejarán igual o cambiarían, las respuestas fueron las que siguen:

- “Que ha estado genial y que ha sido más divertido estudiar así las diferentes fiestas francófonas.”
- “Me ha parecido genial y divertido. Esto me ha ayudado a conocer más cosas sobre otros países y sus tradiciones (en este caso francesas). En mi opinión, no cambiaría nada en los trabajos que hemos estado haciendo en el tercer trimestre.
- “Me ha gustado mucho. Me ha ayudado a saber más sobre las fiestas francófonas de la manera más entretenida posible.”
- “Me ha parecido una buena idea ya que me ha ayudado a conocer nuevas fiestas y distintas culturas. Por mí yo dejaría igual la actividad y no cambiaría nada
- “Me ha gustado porque he aprendido mucho sobre otros países, sus tradiciones y cultura en general.”

- “La verdad que me ha parecido bastante interesante y curiosa. Me ha ayudado a aprender más sobre el mundo que nos rodea y que no sólo están las fiestas típicas que todo el mundo conoce. Yo la verdad que lo dejaría todo igual, me ha parecido una idea muy original y para romper la rutina de trabajo.”
- “Me ha parecido una actividad interesante tanto a la hora de hacerla como a la hora de responder a las preguntas. Me ha ayudado a aprender algunas nuevas palabras y además cosas interesantes sobre distintas fiestas. Dejaría igual la actividad en todos los aspectos y lo que cambiaría, aunque no es de los carteles, es hacer más actividades de este tipo. Algunas cosas interesantes de Francia hacerlas mediante cartelitos para que sea más fácil de aprender.”
- “Me ha gustado mucho, porque aprendes sobre otras culturas que no conocías.”
- “Me ha parecido muy interesante, he aprendido mucho sobre las diferentes fiestas francófonas.”
- “Está muy bien la actividad y te enseña las fiestas de otros lugares del mundo que es muy interesante.”
- “Me ha parecido interesante y he descubierto cosas que no sabía sobre estos países.”
- “Me parecido buena idea, me ha ayudado a aprender mucho de ciertos lugares que no sabía, cambiaría el lugar donde se encuentra y dejaría todo igual.”
- “Es una actividad muy educativa y me ha permitido saber de fiestas y tradiciones de muchos lugares Francófonos.”
- “Me ha parecido una actividad muy interesante que me ha ayudado a aprender sobre otras culturas diferentes. Lo dejaría todo igual lo único que cambiaría sería que las preguntas se recogieran en un test como este para hacerlo por ordenador.”

Cuando se preguntó a este grupo si preferían trabajar la cultura a través de los carteles que se habían creado o a través del libro de texto, el 100% de los alumnos (los 16 que realizaron el cuestionario) contestó que a través de los carteles.



Las justificaciones a esta cuestión fueron:

- “Al hacer tu propio cartel tienes que aprenderte bien la fiesta que te ha tocado y con los carteles del resto es más fácil que se te quede la información ya que está resumida.”
- “Como comenté antes, me resulta más fácil de aprender mediante fotos, dibujos... como lo hemos estado haciendo con las fiestas. Me gusta esta idea porque los carteles los hemos realizados nosotros mismos y pienso que el nivel de "dificultad" es menor que si lo vemos directamente desde el libro, ya que casi todos tenemos el mismo nivel y optamos por aquellas palabras que son más fáciles de leer y de entender.”
- “Carteles, porque así, de alguna manera, puedo interactuar con los compañeros.
- “Carteles es una forma más creativa y menos habitual.”
- “Prefiero los carteles porque son más divertidos y son más cortos.”
- “Por el motivo que he dicho antes.”
- “Es más fácil retener la información porque esta resumida y con la ayuda de las fotos es se hace más ameno además es una actividad entretenida realizar los carteles a tu propio gusto.”
- “Es más interactivo e investigando yo aprendo más y pongo más interés.
- “Me resulta más divertido.”
- “Prefiero investigar y aprender de los carteles de mis compañeros porque en los libros apenas vemos ejemplos de países de tradición francófona. Además, suele venir muy poca información y a veces ninguna.”

- “Porque es algo diferente a los típicos ejercicios en el libro y cambiar de vez en cuando es un buen estímulo para seguir trabajando.”
- “Estoy más acostumbrado a estudiar de libro que de un cartel pero no me ha parecido mala idea.”
- “El cartel me parece algo más entretenido y llamativo a la hora de tener que mirarlo, además, como dije en la pregunta anterior es una manera de romper la rutina de trabajo y es mucho más divertida y se hace más a mena.”
- “Prefiero los carteles porque se hace menos aburrido. Por el libro será algo más teórico, o eso pienso yo, y entonces es más pesado.”
- “Prefiero carteles ya que se aprende más.”

En cuanto a la expresión escrita, esta actividad sirvió al alumnado, fuera o no consciente de ello, para retomar muchos aspectos lingüísticos trabajados durante el curso: la fecha, las preposiciones de lugar, los países, los tiempos verbales para explicar lo que es tradicional en la fiesta y el origen de la misma, elaboración de preguntas, expresión de obligación “*il faut*” cuando indican algunas pistas para integrarse en la fiesta, vocabulario sobre la ropa tradicional, colores, comida típica y también nuevo vocabulario aprendido a raíz de la elaboración del trabajo, como realidades o expresiones utilizadas en la fiesta. Este proyecto les obligó también a leer de diferentes fuentes y sintetizar la información más importante en un cartel, donde la información fundamental estuviera apoyada por imágenes y un pequeño glosario con términos en francés y español que hubieran descubierto a partir de la elaboración del trabajo y que facilitaran la comprensión a sus compañeros. La manera de expresar las ideas debía además ser clara, pues sabían que estos carteles se compartirían con los compañeros, así que ellos debían primero comprender la información y después expresarla de la forma más clara posible.

En lo que a la comprensión escrita se refiere, tuvieron que responder las preguntas formuladas por los compañeros y algunas del profesor, a partir de la información presentada en el cartel. Se pedían tres preguntas para cada cartel, en cada grupo se trabajaron 12 fiestas, lo que hace un total de 36 preguntas. El porcentaje de aciertos fue del 99%, comprendieron la información esencial por la que se les

preguntaba. Algunos de ellos cometieron algunos errores gramaticales que fueron corrigiendo a medida que trabajaban nuevas comprensiones.

En este proyecto, exponemos detalladamente las valoraciones de los alumnos, algo que no habíamos hecho anteriormente. Esto se debe al carácter extraordinario de la docencia en esta ocasión, ya que fueron clases en las que se utilizaron herramientas digitales *online*, como es el caso de los Formularios de Google, que posibilitaron recabar las valoraciones del alumnado de manera literal. En las anteriores ocasiones, después de hacer los proyectos, se compartieron las impresiones sobre los mismos en clase, y en el dinamismo del intercambio de opiniones y sensaciones, no pudimos anotar de manera literal cómo se expresaba cada uno de los alumnos. Este tipo de proyecto, a desarrollarse de manera telemática, ha lidiado con las dificultades que este medio de enseñanza implica (entre otras, que el alumnado se desconecte de la enseñanza con mayor facilidad o que no pueda haber un intercambio constante y tan dinámico como en una clase presencial). Por otra parte, podemos considerar de manera positiva el haber utilizado estas herramientas digitales que recogen con precisión las valoraciones del alumnado.

Para concluir, determinamos que este proyecto ha resultado interesante para el alumnado, le ha ayudado a descubrir diferentes aspectos culturales (fiestas del mundo francófono y todo lo relacionado con ellas: su origen, las tradiciones, comidas, ritos, vestimentas tradicionales, etc.) al tiempo que ponían en práctica su expresión escrita (en la redacción del cartel y en las respuestas a las preguntas) y comprensión escrita (en la búsqueda de información y la lectura de los carteles de los compañeros). Queda claro que la mayoría del alumnado prefiere trabajar de esta forma en lugar que con el libro de texto, ya que como indicaban “en un libro de texto, al no hacerlo tú se puede acabar olvidándose, pero al hacer un cartel propio aprendes lo primero a buscar información, a elegir lo más importante y al esforzarte por hacer la actividad aprendes cosas nuevas y te da más curiosidad a la hora de buscar otras fiestas relacionadas”, “podemos darle nuestro propio toque e incitar más a la lectura” y “mejoro mi comprensión escrita, y además es más divertido que aprender la cultura por el libro”. Destacamos también, tal y como ya comprobamos en el análisis de los manuales (en el capítulo 2 del bloque I de

nuestra tesis), la impresión de uno de los alumnos que indicaba que “en los libros apenas vemos ejemplos de países de tradición francófona. Además, suele venir muy poca información y a veces ninguna.” Por último, este proyecto tuvo lugar durante los meses de abril y mayo, alternándolo con otras actividades, de manera telemática, debido al estado de alarma que impedía las clases presenciales, por lo que este proyecto contribuyó, tal y como indicaba uno de los alumnos, a que “de alguna manera, puedo interactuar con los compañeros.” La necesidad de trabajar de forma autónoma, impuesta por la pandemia, fue compatible con el trabajo colaborativo posterior.

5.3. Actividades prácticas en el ámbito universitario. Nivel A2.

5.3.1. Descripción del contexto.

En los Grados relacionados con las lenguas de la Universidad de Sevilla, existe una asignatura de carácter obligatorio tanto en primero como en segundo denominada *Idioma Moderno* (I y II respectivamente) con una carga de 120 horas lectivas cada una, lo que equivale a dos asignaturas anuales que se imparten tres días por semana una hora y media cada día. Una de las lenguas que se ofertan es francés. Debido al interés de nuestra investigación por los niveles iniciales, centraremos nuestra práctica en *Idioma Moderno I*, donde el manual empleado en el curso 2015-2016 (*Alter Ego 2*) anuncia un nivel A2. Tal y como señalamos en el apartado 1.3.2 de la fundamentación teórica (bloque I), la cultura aparece de manera muy limitada en el programa de la asignatura y relacionada únicamente con Francia, puesto que así es como se presenta en el manual.

Normalmente, el alumnado que cursa esta materia ha cursado Francés en el instituto, pero no es una condición, por lo que encontramos una diversidad parecida a la comentada en 1º de Bachillerato: principiantes (porque en su centro la segunda lengua obligatoria no fuera el francés, aunque son los casos menos usuales), alumnos que han cursado Francés durante al menos en 1º de Bachillerato y otros que ha cursado Francés durante toda la ESO y Bachillerato, incluso algunos que provienen de colegios e institutos que sean bilingües en francés (casos puntuales).

Las clases del grupo de mañana tienen lugar en un aula tipo anfiteatro, con la mesa del profesor y la pizarra abajo y las bancas del alumnado en escalera hacia arriba. El grupo de tarde es menos numeroso y la clase tiene lugar en un aula con unas dimensiones más reducidas y en la que el profesor y el alumnado están a la misma altura y más cercanos. Ambas aulas cuentan con un ordenador y un proyector, además de una pizarra.

5.3.2. Propuesta

5.3.2.1. Publicidad vs vida.

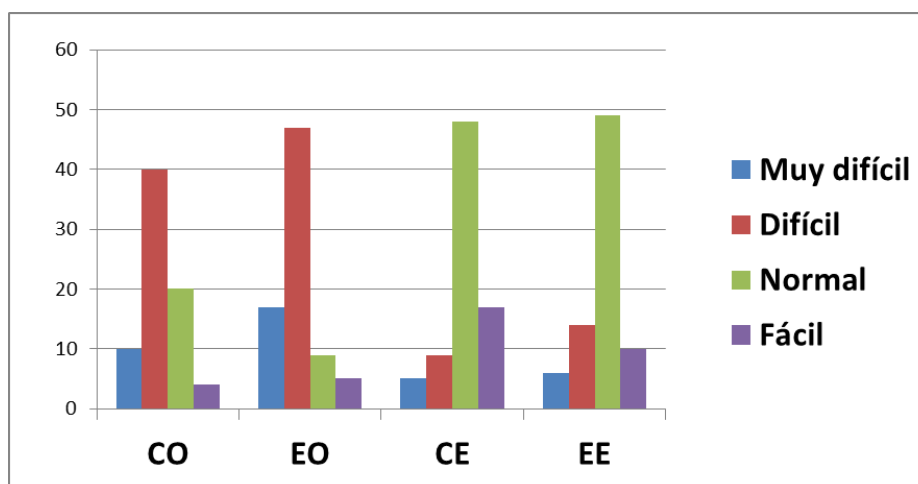
Planificación

La presente propuesta tuvo lugar en la Facultad de Filología de Universidad de Sevilla, en el curso 2015-2016, con los grupos de *Idioma Moderno I (Francés)*.

Breve estudio del contexto del aula

Este proyecto fue llevado a cabo con 79 alumnos de *Idioma Moderno I (Francés)* de la Universidad de Sevilla, con un nivel A1-A2. Se trata de dos grupos de 48 y 31 alumnos respectivamente que han elegido el francés como segundo idioma para completar sus estudios en las diferentes ramas de la Filología: Árabe, Clásica, Hispánica, Inglesa... Tras haber observado ambos grupos se detectó una serie de problemas en cuanto a la capacidad de comprender, hablar e interactuar en lengua francesa, lo que se ratificó en las encuestas de autoevaluación que se pasaron al alumnado en las que se preguntaba cómo consideraban las diferentes competencias lingüísticas (desde muy difícil a fácil).

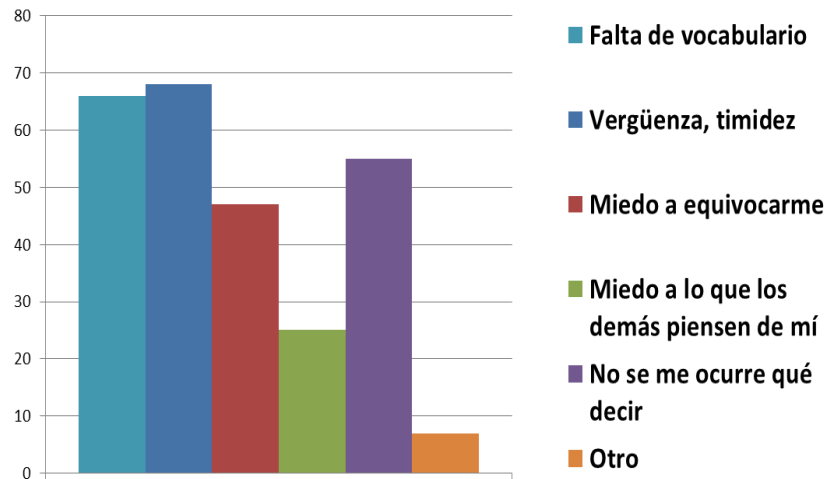
Autoevaluación inicial



Como muestra el gráfico, la competencia que les resulta más difícil es la expresión oral, seguida de la comprensión oral. Según los alumnos, dichas deficiencias

se deben a la falta de práctica en el instituto, así como a la timidez generalizada y a la falta de vocabulario para poder expresarse de manera inmediata.

Motivos que impiden a alumno la expresión oral en francés (más de una respuesta es posible)



Otra gran parte del grupo añadía que, a menudo, no se les ocurría qué decir, además de tener miedo a equivocarse cuando se expresaban oralmente. Hemos de destacar que se trata de una clase de primer año de universidad, en la que los alumnos apenas se conocen y esto, unido a la alta ratio, dificulta el correcto desarrollo de las destrezas orales.

Por otra parte, el manual utilizado no les motiva y, según ellos, poco les ayuda, en general, en su aprendizaje. En cuanto a la cultura, al inicio de curso se les preguntó en clase sobre qué conocían de la realidad francófona. Algunos alumnos manifestaron haber viajado en alguna ocasión a Francia o Bélgica con la familia. Antes de realizar las diferentes tareas culturales, les preguntamos acerca de qué conocen sobre temas como el papel de la mujer en Francia, los tipos de familias, los estereotipos culturales, los símbolos de Francia, etc. La mayoría coincide en que los franceses suelen vestir con camiseta de rayas y boina, algunos conocen que el himno de Francia es la Marsellesa y que su capital es París, la ciudad del amor. Por lo demás, desconocen el papel de la mujer en la sociedad, los tipos de familias y cualquier otro estereotipo o símbolo cultural. Consideramos que deberían tener más nociones sobre Conocimiento del

Mundo. Entendemos que como eran muchos alumnos en clase, por temor a equivocarse, prefirieron no decir nada si no estaban seguros.

Descripción del proyecto

A partir de las necesidades detectadas en los alumnos, decidimos poner en marcha un proyecto que le ayude a desarrollar sus competencias, especialmente la expresión y comprensión oral. De esta forma, pretendemos que se acostumbren a hablar en público en francés y superen así esta vergüenza/timidez a la que aludían como impedimentos para expresarse, que aumenten su vocabulario y desarrollen su creatividad. Al mismo tiempo, proponemos que el alumnado descubra diferentes aspectos culturales, ya que, como vimos en los cuestionarios analizados en el capítulo 3 del bloque I, el alumnado suele tener una competencia cultural francófona muy baja. Para ello, decidimos vincular ambos proyectos a la publicidad.

En el nivel A2 del Marco Común Europeo se nos describe un usuario elemental de la lengua extranjera. En los niveles comunes de referencia (apartado 3.3 del Marco Común Europeo), se indica lo siguiente en cuanto a las competencias de comprensión y expresión oral del nivel A2:

COMPRENDER	Comprensión auditiva	“Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.”
	Comprensión de lectura	“Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.”
	Interacción oral	“Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos

HABLAR		cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.”
	Expresión oral	“Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual, o el último que tuve.”

Constatamos pues que el usuario A2 de la lengua debe poder expresarse y comprender informaciones sencillas sobre su ámbito más cercano. La publicidad es un medio ideal para la enseñanza de la lengua en este nivel, en el que el usuario de la lengua es capaz de expresarse en relación con su medio más cercano. En ella se abordan tanto el mundo familiar como los viajes, los productos más dispares, en definitiva, todo aquello que nos rodea. Creemos que este tipo de público no sólo es capaz de encontrar una información elemental, como propone el Marco, sino que con su bagaje personal es también capaz de interpretar, guiado al menos por el docente, los diferentes entresijos de un anuncio publicitario: el mensaje, el porqué de los distintos elementos utilizados, la música, el color, los actores... Aumenta de esta forma el interés y el reto. Las estructuras lingüísticas para expresar todo esto no son difíciles y están adecuadas al nivel exigido (A2): frases simples, empleo de la comparación, descripción, argumentación... Planteamos de esta forma trabajar con mensajes publicitarios para desarrollar la competencia comunicativa más allá de la simple lectura selectiva (identificación de información). Además, para una comprensión completa de la publicidad será, en ocasiones, necesario desarrollar la competencia cultural. Podemos aprovechar que este tipo de documento está cargado de nociones culturales y así mostrar al alumnado la importancia que tiene no sólo la lengua sino la cultura para poder comunicarse y comprender la totalidad del mensaje, y que desarrollen así no sólo la competencia lingüística sino también la cultural.

Objetivos

- Mejorar las competencias lingüísticas (especialmente CO y E/IO).
- Interesarse por el estudio de la lengua y la cultura francófona y descubrir nuevas realidades del mundo relacionadas con el francés.
- Mejorar la competencia cultural.
- Trabajar en equipo y construir un proyecto.
- Poner en práctica las habilidades artísticas y desarrollar la creatividad.
- Compartir el trabajo y aprender del trabajo de los demás.
- Mejorar la competencia comunicativa.

Materiales

Material fungible (papel, bolígrafos, rotuladores, etc.), proyector para mostrar el Power Point y los documentos (audio)visuales, trozos de papel donde aparecen distintos eslóganes, fotocopias con eslóganes y marcas, anuncios publicitarios (imágenes y vídeos), fotocopia con cuadrícula para analizar los anuncios publicitarios, vídeo de “Un jour, une question” : *À quoi ça sert, la pub?*, vídeo de Cyprien : *Les pubs vs la vie*.

Metodología

Se lleva a cabo una metodología activa y participativa, trabajando por tareas que desarrollen su competencia comunicativa, especialmente la expresión oral, y privilegiando el uso de documentos auténticos, como los anuncios publicitarios. Un documento auténtico es, según Cuq (2003), “tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n’est pas conçu à l’origine pour la classe.” (Cuq, 2003: 29) Traer la realidad de algo tan cotidiano como un anuncio publicitario a la clase es traer también esa cultura cotidiana, expresiones del día a día, referencias, símbolos, las relaciones entre individuos, dobles sentidos, expresiones, lugares, acontecimientos, comportamientos, lenguaje corporal, etc. Al mismo tiempo, el alumnado puede desarrollar su comprensión oral/escrita a

través de un elemento atractivo (puesto que la publicidad está concebida para llamar la atención del consumidor y así conseguir su objetivo: hacer que éste lo compre).

Son numerosas las ventajas del uso de documentos auténticos en el aula. Sin embargo, tal y como resume Martínez Sallés:

Algunos docentes se cuestionan el uso de este tipo de documentos argumentando que enfrentan a los estudiantes a un vocabulario, unas estructuras o unas connotaciones culturales que todavía no conocen, con el consiguiente desconcierto que eso puede representar. También objetan que, al ser unos documentos no pensados para el aula, son a menudo políticamente incorrectos y puede acarrear repercusiones no deseadas, en según qué contextos académicos. (2012:1-2)

A pesar de estos inconvenientes, consideramos de vital importancia el uso de documentos auténticos en todos los niveles de aprendizaje de lenguas extranjeras. Lo importante es saber elegir el documento que más pueda ayudarnos en cada etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque actualmente el uso de documentos auténticos en el aula goza de un gran auge, su presencia en los niveles iniciales de la lengua francesa es escasa, fundamentalmente por las razones anteriormente comentadas. Hay aún un cierto “temor” a que los alumnos no comprendan todo, a que el documento no responda al 100% a lo que pretendemos enseñar, a que el ritmo y la entonación sean inadecuados, en el caso de los documentos orales/audiovisuales, a que el vocabulario que aparece sea demasiado difícil, que se trate de un texto demasiado extenso, etc.

Efectivamente, algo debemos tener claro si pretendemos trabajar con documentos auténticos en el aula: no todo vale. El hecho de elegir un documento auténtico al azar, por el hecho de que posiblemente motive más puede volverse en nuestra contra y provocar problemas de comprensión, además de generar frustración en nuestro alumnado. Por otra parte, puede incluso desviar la atención de los objetivos de aprendizaje o distorsionarlos. Por este motivo, una correcta selección de los documentos auténticos que se van a emplear es fundamental.

Un anuncio publicitario (audiovisual) es un documento auténtico que no dura más de un minuto por lo general. Si se trata de un cartel, se puede apreciar con un

simple vistazo. La información es breve y directa y las palabras siempre están acompañadas por un soporte (audio)visual. La publicidad es además atractiva: ese es su objetivo fundamental, captar la atención del público e invitarlo a consumir su producto, creando un mundo perfecto a su alrededor para hacerlo más deseable. Para ello no duda en utilizar estrategias tales como el humor o los estereotipos, apelando a nuestros deseos más vitales y sentimientos más primarios. Podemos encontrar anuncios publicitarios de casi cualquier tema. Es un filón nada despreciable para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua y cultura extranjera. Se puede abordar desde distintas ópticas, todas ellas complementarias: la forma y el fondo de la publicidad, la fantasía que pueden, en algunos casos, evocar sus eslóganes, así como los recursos para construir los mismos (la rima, los juegos de palabras, los símiles, las comparaciones...).

Otra ventaja de utilizar este medio es la diversidad que ofrece, así como la actualización constante de las producciones, que pueden verse cada día tanto en las televisiones como en internet. Se trata además de un documento auténtico, lo que motiva al alumnado haciéndole consciente de su capacidad de comunicación en un entorno natural, en el mundo real, más allá de las actividades de clase. Además, le hace partícipe de la realidad francófona y, por tanto, de su cultura. He aquí uno de los puntos que nos parecen más fundamentales de nuestra investigación: la unión de la competencia lingüística con la competencia cultural e intercultural. Como indica D. Bailly,

Les contenus culturels à enseigner doivent être aussi substantiels que les contenus de langue : il faut munir l'élève d'une compétence interprétative- liée à la connaissance des savoirs factuels de base- concernant la culture-cible (« compétence culturelle » stricte) ainsi que d'une « compétence interculturelle » permettant à l'élève de comparer culture-source et culture-cible avec ouverture, tolérance, et de surmonter ou relativiser un certain nombre de stéréotypes. (1999:11)

La publicidad nos permite adentrarnos en ese laberinto en el que podemos apreciar y descubrir mucho más que unas bonitas imágenes y unas frases nada inocentes.

La publicidad intenta atraer nuestra atención, por ello no duda en servirse de elementos polémicos. No debe verse este aspecto como algo negativo, sino como una

fuelle que puede suscitar interesantes reflexiones e intercambio de opiniones entre nuestros alumnos, estudiantes adultos en un marco de Enseñanza Superior. Además, siempre podemos ir un paso más allá: comparar ese mundo que nos ofrece la publicidad con la realidad, como veremos en nuestra propuesta didáctica.

Desarrollo

Acción y observación

A continuación, se recogen las competencias y los contenidos de este proyecto, que se corresponden en su mayoría con la unidad 7 del nivel A2 de la propuesta.

COMPETENCIAS

Lingüísticas:

- Hablar de sus gustos, de sus proyectos.
- Pedir o proponer ayuda.
- Dar una razón, explicar sus elecciones.
- Expresar la reserva, la oposición.
- Hablar de lo que ha gustado y de lo que no.
- Expresar el interés, la indiferencia.
- Organizar algo, discutiendo de lo que hay que hacer.
- Comparar cosas, personas, etc.
- Pedir/dar una explicación, precisiones.

Culturales:

- C.M.: Conocer qué es la publicidad, algunos anuncios publicitarios, algunas marcas y los productos que ofrecen.
- S.: Reconocer símbolos presentes en algunos anuncios publicitarios, además de reflexionar acerca de los colores, símbolos, estereotipos etc. empleados en su creación e interpretar el mensaje que estos quieren transmitir.
- I.: Establecer conexiones entre la cultura de origen y la cultura extranjera. Reconocer estereotipos sociales y culturales y ser capaz de sobrepasarlos.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS			CONTENIDOS CULTURALES	
Gramática	Vocabulario	Sociolingüística	Conocimiento del mundo	Sociocultural
-Los pronombres posesivos -Le but (pour + nom/inf) -Conectores lógicos de oposición: <i>mais, cependant, en revanche, alors que</i> . -La causa (parce que, à cause de, car, grâce à) -La consecuencia (<i>c'est pour ça, donc, c'est pourquoi, par conséquent</i>) -La comparación	-Los objetos personales/cotidianos. -Descripción de los objetos (peso, forma, material, colores...) -La publicidad.	-Registros de lengua: el argot -Las fórmulas sociales (tú/usted)	-La publicidad. -Youtuber: Cyprien	-Los símbolos en la publicidad. -Estereotipos sociales y culturales -Tipos de familias

Tareas llevadas a cabo

1. El eslogan y la marca.

Pre-actividad:

- A partir de dos eslóganes franceses conocidos (“*J’adore*” y “*Parce que vous le valez bien*”) se invita a los alumnos a intentar adivinar la marca (Dior y L’Oréal respectivamente). Se introduce así al alumnado en el tema de una manera cercana, a través de unos eslóganes que pueden reconocer más o menos fácilmente. Queremos partir de sus conocimientos previos y construir así un aprendizaje significativo. Es interesante la comparación del eslogan de L’Oréal en francés con su traducción en español (“Porque YO lo valgo” en lugar de “Porque USTED lo vale”) y la diferencia cultural del trato, mucho más directo en español que en francés.

Actividades:

- Posteriormente, se favorece el intercambio entre los estudiantes, invitándolos a cambiar de sitio y sentarse con un compañero al que apenas conozcan. A cada pareja se le reparte un eslogan. En un primer momento, deben tratar de comprenderlo juntos (en general el vocabulario empleado en los eslóganes utilizados es asequible para el nivel del alumnado, se trata de vocabulario de nivel A1-A2) y tratar de deducir el significado de aquellas palabras que no entienden a partir de las que sí, por el sentido de la frase. Tras esto, intentan adivinar qué tipo de producto publicita, qué les sugieren esas palabras y, si se atreven, proponer la marca a la que se refiere. En la puesta en común, el resto de alumnos debe dar también su opinión en francés sobre el eslogan de sus compañeros, una vez lo hayan presentado.
- Se reparte un documento en el que pueden encontrar en una columna los eslóganes sobre los que se ha hablado y en otra las marcas, desordenados. Los alumnos deben poner en relación ambos elementos, la marca con el eslogan a la que creen que corresponde y justificar (oralmente) por qué han realizado esta unión. El intercambio de impresiones entre los alumnos debe ser únicamente en

francés, estando el profesor presente entre los grupos para solventar las posibles dudas de expresión.

Post-actividad:

- La reflexión sobre por qué han decidido unir un determinado eslogan con una marca se aprovecha para dar un paso más: se pide al alumnado que analice los diferentes mecanismos que se usan en la construcción de un eslogan publicitario a partir de los ejemplos que tiene delante. La tarea se hace en pequeño grupo y se pone posteriormente en común con el resto de la clase, favoreciendo el intercambio de impresiones en francés.

2. El eslogan y la imagen.

Pre-actividad:

- Una vez analizado el proceso de construcción de un eslogan y su relación con la marca, avanzamos un paso más: invitamos a los alumnos a construir ellos mismos su propio eslogan. Para ello se reparte a cada grupo de tres alumnos una imagen de un anuncio publicitario al que se ha quitado el eslogan. Así, deben describir qué ven, hacer una lluvia de ideas sobre lo que les evoca e inventar un eslogan teniendo en cuenta la imagen.

Actividades:

- Cada anuncio se ha repartido a dos grupos diferentes, que salen juntos para presentar el resto de la clase sus propuestas para la campaña publicitaria y defenderla, describiendo también la imagen y aquello que les sugiere. Deben convencer al público (el resto del alumnado) de que deben escoger su propuesta, empleando así diferentes conectores de causa y consecuencia, que se presentan a través de diapositivas.
- Una vez expuestos ambos, cada grupo votará una de las opciones argumentando el porqué de su elección. Finalmente, se descubre el eslogan original de la publicidad.

Post-actividad:

- Análisis de los distintos símbolos y estereotipos que se veían en las imágenes publicitarias. Por grupos, deben investigar en internet acerca de los elementos presentes en su imagen: la figura de la mujer, tan presente en diferentes publicidades, el estereotipo de mujer perfecta, la figura de la “*femme fatale*”, los símbolos de Francia, el uso los colores y su significado en la cultura francesa... Gracias al aprendizaje de estos elementos culturales se podía llegar al total descubrimiento del mensaje. De esta forma, cada grupo expone lo que ha aprendido a los demás y en qué este descubrimiento cultural les ha ayudado a desvelar parte del mensaje publicitario.

3. La publicidad vs la vida.**Pre-actividad:**

- Se lanza en clase la siguiente pregunta: *quelles sont les caractéristiques d'un spot publicitaire?* En grupos, tienen tres minutos para hacer una lluvia de ideas sobre un anuncio: *vendre, court, attirant, raconter une histoire, drôle...* Estas ideas se ponen en común y se solventan dudas de vocabulario. Se anuncia que, tras el trabajo sobre anuncios (carteles, anuncios de prensa), pasaremos al trabajo sobre anuncios publicitarios audiovisuales.

Actividades:**La forma y el fondo.**

- En primer lugar, se utilizó un anuncio de Coca Cola⁸³ para que los alumnos identificaran las diferentes partes o elementos que lo constituyen. Para ello, debían rellenar la siguiente tabla con la forma de la publicidad: lo que veían, lo que escuchaban, atendiendo a varios ítems: los personajes, el lugar, los colores, el tono, el producto, el eslogan, la marca.
- Una vez que se puso todo en común, por grupos intentaron analizar el “fondo” de la publicidad: ¿por qué utilizaba esos elementos? ¿Qué mensaje quería transmitir? ¿Qué símbolos y estereotipos se encontraban? ¿Qué fantasía querían

⁸³ <https://www.youtube.com/watch?v=45y8q2h1HGI>

vender? Las reflexiones se suceden y se completan unas a otras prioritariamente en francés y, si había aspectos que no sabían expresar, se apelaba a la ayuda de los compañeros y del profesor. Posteriormente se visionaron dos anuncios más, uno de Barbie⁸⁴ y otro de Cochonou⁸⁵, y se procedió de la misma manera.

La publicidad vs la vida.

- ¿Qué es la publicidad? “*Un jour, une question*” es una página web dedicada a explicar a los más jóvenes la realidad del mundo. Como ya comentamos en la propuesta sobre el ABP (5.2.2.3), los niños francófonos preguntan sobre diferentes temas y se intenta darles respuesta a través de vídeos y explicaciones adaptadas a ellos. Este elemento resulta de gran utilidad para alumnos que poseen aún un nivel elemental de francés, ya que la dicción es lenta y está apoyada por imágenes. Aprovechamos un vídeo de esta cadena llamado *À quoi ça sert, la pub?*⁸⁶ para realizar una comprensión oral y discutir sobre el tema.
- Enlazando con los anuncios publicitarios analizados vemos que la publicidad nos vende una sensación, un mundo idílico...algo que pocas veces se corresponde con la realidad. Para ver más claramente esta diferencia se visiona un vídeo⁸⁷ de un joven *youtuber* francés, Cyprien. En él, da su opinión sobre la publicidad y, en clave cómica, contrapone la publicidad y la vida real. Aprovechamos así para introducir conectores que marquen la oposición, que reutilizarán para explicar lo que han visto y dar su opinión sobre el tema.
- Con la transcripción de los primeros anuncios que aparecen en el vídeo de Cyprien, aprovechamos para ver algunas palabras del “argot” francés y hablar sobre los diferentes registros lingüísticos. Además realizamos una lectura expresiva de los diferentes anuncios. Aunque al principio se muestran más tímidos, poco a poco todos entran en el juego, especialmente si ven que el propio profesor se presta a ello. La risa favorece la relajación y la pérdida progresiva de la timidez.
- Expresar la oposición y la similitud. Para manifestar los contrastes, se

⁸⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=Ci6wM1w6aVI>

⁸⁵ <https://vimeo.com/274111812>

⁸⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=DWeBrVdYTbI>

⁸⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=cjGZltVZORA>

empleó una diapositiva.

- Para ponerlo en práctica, se pidió que, por grupos, establecieran contrastes sobre los diferentes aspectos culturales que apreciaran en ciertos anuncios publicitarios, completando con información de Internet para poder profundizar más en el tema y tener más datos para establecer estos contrastes.
- Una vez realizada la tarea, se pone en común. Se preguntó en clase por qué pensaban que había estas diferencias en los anuncios publicitarios, por qué la mujer, por ejemplo, aparecía como ama de casa en unos anuncios de una cultura y en otra como mujer de negocios, los diferentes tipos de familias en Francia, el cuidado de los hijos, etc. El objetivo es hacerles reflexionar acerca de la diferencia cultural en diferentes lugares o en el mismo, pero en diferentes momentos históricos.
- Expresión de la similitud. En un segundo tiempo, debían ver las similitudes que había entre los diferentes anuncios. Por ejemplo, en anuncios franceses más antiguos, la mujer aparece más comúnmente en la cocina, al igual que los anuncios africanos; las mujeres aparecen como figuras perfectas, siempre arregladas y bellas, etc. Para ello, se introdujeron algunas conjunciones y expresiones.
- La comparación. En un último tiempo, se pide que establezcan comparaciones entre los aspectos culturales vistos en las publicidades en relación con su país de origen. Por ejemplo, hoy en día en Francia y en España, en los anuncios de cocina aparecen tanto hombres como mujeres, la mujer tiene otro rol en la sociedad más allá de madre y ama de casa y resulta incluso ofensivo que se la encasille en ese papel actualmente en ciertas culturas, mientras que para otras es el papel común de la mujer, en España hay más familias tradicionales que en Francia, etc. Para ello se introduce la comparación a través de diapositivas.

Con estas actividades se pretendía desarrollar su competencia cultural y su consciencia intercultural al tiempo que aprendían a expresar la oposición, la similitud y la comparación.

Post-actividad:

El proyecto: actores, directores y publicistas por un día. El proyecto final consiste en realizar, por grupos, dos vídeos: uno de un anuncio publicitario y otro de cómo sería en la vida real. Para ello, deberán seguir los pasos que se han visto en clase: elegir un producto (qué características tiene, para qué sirve, cómo está hecho...), inventar un eslogan y una marca. Posteriormente, crear un vídeo de un minuto aproximadamente promocionando dicho producto y otro vídeo diferente, de un minuto aproximadamente también, de cómo funcionaría ese producto en la vida real (siguiendo el estilo del vídeo de Cyprien que se ha trabajado previamente).

En la fecha acordada, deben presentar ambos vídeos a sus compañeros y posteriormente analizar su anuncio tal y como habían hecho anteriormente con los anuncios visionados en clase, además de comparar la publicidad y la vida real. Finalmente, deben explicar cómo se desarrolló el rodaje y lo que han aprendido con el proyecto. Cada grupo debe proponer, previamente al visionado, tres preguntas sobre lo que va a presentar, que se recogerán en un documento y se repartirá el día de la presentación para que el resto del alumnado responda a estas cuestiones con lo que han comprendido.

Tras cada presentación se abre un turno en el que cada grupo debe expresar qué le ha parecido la presentación y el proyecto, realizar una pregunta acerca de algún aspecto del producto o del proyecto (que no hayan entendido o que les llame la atención). Finalmente los diferentes grupos proponen las respuestas que han encontrado a las preguntas que se habían formulado como comprensión oral y el grupo que ha presentado el proyecto indica si es correcto o no, corrigiéndose así las preguntas y solventando las dudas. De esta manera, proponemos una actividad que se compone de diferentes ejes: expresión oral en vídeo y en directo (con la exposición en clase), comprensión oral (de todo lo presentado, a través de las preguntas sobre lo expuesto), interacción oral no preparada (a través de las preguntas espontáneas generadas tras la presentación del proyecto y la impresión sobre el trabajo de los demás). Por otra parte, la consciencia de los elementos culturales empleados y su significado: cuando analicen su anuncio publicitario, deben, entre otros, analizar los estereotipos culturales que aparezcan, el porqué de los colores predominantes utilizados y su simbología y qué quieren transmitir con estos elementos empleados.

Reflexión: conclusiones, resultados, puntos a mejorar, puntos a seguir.

En la pre-actividad, la interacción entre alumnos que no se conocen se inicia en francés, expresando y preguntando la opinión del otro (*Qu'est-ce que tu penses ? Je crois que...peut-être que... je pense que ça veut dire...*) a través de un tercer elemento, ajeno a ambos, evitando en un primer tiempo la “intrusión” en el ámbito personal. Ambos deben colaborar para conseguir averiguar lo que se les pide.

Durante la corrección de la actividad sobre la unión de eslogan y marca, se intercambian las reflexiones que han conducido a unir un eslogan con una marca determinada. Hay una pauta clara y constante: sólo se puede hablar en francés. El profesor anima a los alumnos a pedir ayuda en voz alta al resto de la clase cuando no sepan cómo expresar algo, procurando la ayuda entre iguales y estando siempre el profesor atento, por si algo no fuera correcto, poder ayudar. Además, pueden buscar la palabra que necesiten en el diccionario o en Internet con sus móviles si es necesario. Se les recomienda el diccionario en línea Larousse⁸⁸. En su cuaderno debían realizar un glosario con las expresiones/ palabras aprendidas con el objetivo de reutilizarlas e integrarlas en su vocabulario.

En cuanto a la reflexión sobre los procesos de construcción de un eslogan, los resultados fueron múltiples: uso de la repetición, juego de palabras, la rima, evocación de mundos idílicos, resaltar una cualidad del producto, frases célebres, etc. Los alumnos volvieron a constatar estos mecanismos de la publicidad buscando otros eslóganes conocidos en su propia lengua y comentando en francés qué método se ha usado para construirlo. Todo esto favoreció la práctica de la lengua extranjera. En el caso de “*Bic fait, bien fait*”, se tuvo que explicar en clase la expresión “*Vite fait, bien fait*”, ya que los alumnos no la conocían y el juego de palabras que hacía la marca Bic. Se sorprendieron además al descubrir que algunas de las marcas que se presentaban, tan conocidas para ellos en España, como Fnac, Bic o Leroy Merlin son en realidad francófonas. Como punto de mejora, se podrían proponer exclusivamente marcas que fueran francófonas, aunque inicialmente la idea principal es que les sonaran la mayoría de las marcas para así llamar su atención, independientemente de su origen.

⁸⁸ <https://www.larousse.fr/es/diccionarios/espanol-frances>

En la actividad en la que tuvieron que inventar un eslogan a partir de la imagen que la publicidad que se les ofrecía, los resultados fueron bastante sorprendentes: “*Paris vaut bien une bière*” (haciendo alusión a la célebre frase de Henri IV “*Paris vaut bien une messe*”), “*Le ciel en rose*” (haciendo un guiño a la célebre canción de Edith Piaf), “*Une bouchée de nuages pour un plaisir sans héritage*” (referido a unas galletas que no engordan y no te dejan así su “herencia”), incluso juegos con la marca (“*ALLUmme ta matinée avec LU-mière*”). Cuando tuvieron que defender su opción (habían podido preparar antes los puntos fuertes de su propuesta, pero también tenían que reaccionar ante la propuesta del otro grupo sobre la marcha, ya que no la habían visto con anterioridad), reutilizaron las expresiones de causa y consecuencia propuestas, y se prohibió utilizar “*parce que*”, que conocían bien, forzándolos a emplear las nuevas expresiones.

En cuanto a la investigación sobre los símbolos y estereotipos presentes en sus anuncios publicitarios, en un primer momento tuvieron que identificar cuáles eran y después se repartieron la tarea buscando en diferentes fuentes. El trabajo en grupo ayudó mucho en esta tarea, según los alumnos, ya que cada uno aportaba su visión y completaba lo que el otro había descubierto. La búsqueda debía hacerse en francés, y en ocasiones los artículos encontrados eran demasiado complicados, por lo que se empleó más tiempo del estimado, y, en ocasiones, algunos grupos admitieron haber buscado información en español y después la tradujeron al francés. Esto ratifica la importancia que tiene una selección adecuada de los documentos auténticos que se pretende emplear: en este nivel y siendo algunos temas tan extensos y complejos, sería conveniente que el profesor seleccionara previamente diferentes fragmentos de artículos en francés sobre los distintos temas para que se trabajaran en clase y se asegurase así el trabajo de comprensión escrita y de síntesis de las ideas. Por otra parte, en la sociedad actual de comunicación constante en la que vivimos, es importante que el alumnado se acostumbre a buscar información por sí mismo, contrastarla y seleccionar lo importante, sintetizando las ideas principales. Cada anuncio fue trabajado por dos grupos diferentes, lo que posibilitó el contraste inmediato de la información encontrada, los puntos en común y las posibles divergencias. En cualquier caso, la exposición sobre lo que cada grupo había descubierto de su anuncio resultó interesante al alumnado y reconoció que,

conociendo estos símbolos y estereotipos, el anuncio publicitario transmitía más de lo que les pareció la primera vez que lo vieron.

La actividad sobre el análisis de los spots publicitarios gustó especialmente al alumnado. Cada uno se visionó entre dos y tres veces para que les diera tiempo de comprender todo y rellenar la tabla propuesta. Tras cada anuncio, tenían un tiempo para rellenar la columna de la derecha, donde debían indicar su reflexión acerca de lo que habían visto y escuchado. A la hora de la puesta en común, estas reflexiones se sucedían unas a otras y se completaban. El profesor se encargaba de añadir información acerca de cuestiones culturales que no hubieran comprendido bien y, tras comprender todo el mensaje, se volvía a visionar una vez más el anuncio y se intercambiaban las últimas impresiones. Los alumnos sacaron diferentes conclusiones tras el análisis y la reflexión sobre los anuncios publicitarios:

- En ocasiones, es fundamental conocer los aspectos culturales de la sociedad de origen del anuncio para poder comprender la totalidad del mensaje. Por ejemplo, en el anuncio de Cochonou, no comprendían bien la relación entre el salchichón y las diferentes situaciones que aparecían. Sin embargo, al explicarles que estas situaciones eran estereotipos de los franceses (que los camareros no son atentos, que protestan mucho, que no saben hablar bien inglés...), comprendieron el mensaje que la marca de salchichón quería transmitir: que, sin duda, lo mejor de Francia es su salchichón Cochonou.
- Hay estereotipos/símbolos culturales que se repiten en Francia y en España: la vinculación del rosa a las niñas, ciertas profesiones siguen incluso hoy en día más asociadas a las mujeres (veterinaria, profesora), la diversión se relaciona con la juventud, por eso aparecen prioritariamente jóvenes en el anuncio de Coca Cola, etc.

La actividad sobre el vídeo del youtuber Cyprien (*Les pubs vs la vie*) sirvió como antecedente al proyecto final. Por una parte, se aprovechó para practicar la pronunciación expresiva a partir de la lectura teatralizada de los diferentes momentos. Por otro, se mostró la diferencia de diferentes registros en francés y algunas palabras en argot. Además, se aprovechó para que el alumnado aprendiera a expresar un contraste.

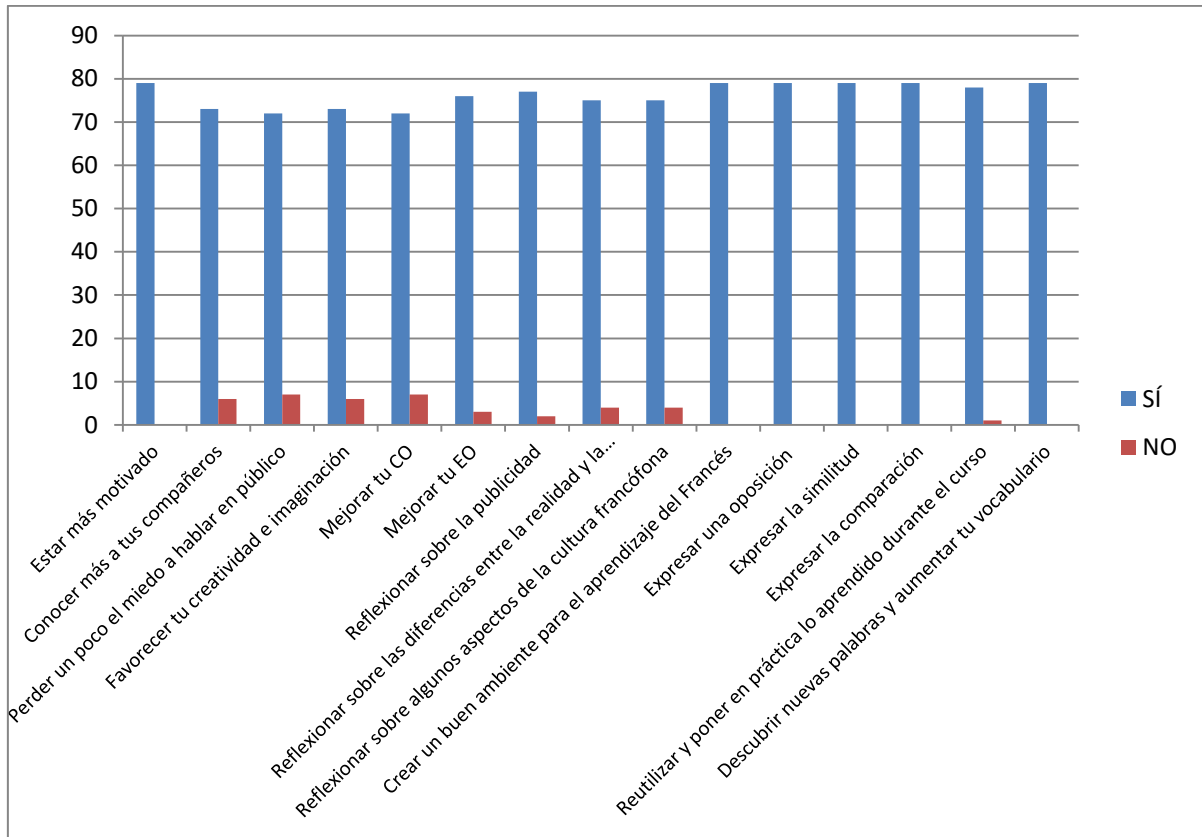
De ahí partimos a la expresión de la similitud y la comparación a partir de diferentes anuncios publicitarios con una gran carga cultural y se procedió a la reflexión intercultural, pasando de las diferencias entre ellas a los puntos de conexión y similitudes con la cultura propia. De esta forma se fueron trabajando los diferentes aspectos lingüísticos y culturales que culminarían en el proyecto de *la pub vs la vie*. De manera gradual, se fue trabajando la expresión oral constante en el aula, al tiempo que descubrían diferentes aspectos culturales y reflexionaban sobre ellos y, además, se fomentaba su creatividad.

Para futuras puestas en práctica, sería interesante incluir publicidad de diferentes lugares francófonos, para favorecer el aprendizaje de diferentes culturas francófonas y la consciencia intercultural, ya que la mayoría de los anuncios eran franceses.

Para analizar los resultados, además de observar y tomar notas durante el desarrollo de las sesiones, pasamos un cuestionario de autoevaluación al alumnado en el que se le preguntó cómo este proyecto le había ayudado a desarrollar una serie de competencias y a sentirse más cómodo y motivado por el francés. Esta reflexión nos parece fundamental, ya que a menudo uno de los problemas de nuestros alumnos es la falta de conciencia de su propio aprendizaje. Al reflexionar sobre lo que saben, su motivación puede aumentar, y ser conscientes de sus logros y de sus dificultades, además de propiciar una reflexión crítica sobre su propio aprendizaje.

Los resultados de la autoevaluación, en la que se les preguntaba si este proyecto les había ayudado en diferentes aspectos, se refleja en el siguiente gráfico:

Autoevaluación sobre el proyecto “La pub vs la réalité”



Los resultados fueron muy satisfactorios. Los alumnos, que se mostraban tímidos al principio, fueron ganando confianza y tomando cada vez más la palabra e implicándose cada vez más en las diferentes tareas. El trabajo en grupo posibilitó que fueran conociendo a los diferentes compañeros (ya que los grupos se asignaban de manera aleatoria, por lo que el alumnado iba trabajando con diferentes compañeros a lo largo de las sesiones). Este encuentro con el otro, a pesar de ser en su gran mayoría españoles (sólo había una alumna extranjera, italiana), favorecía el intercambio de impresiones culturales (pues, pese a compartir una misma cultura base, la experiencia personal puede ser diferente: viajes, encuentros con extranjeros, etc.). Sus conocimientos culturales se fueron ampliando progresivamente a través de diferentes tareas, siendo los alumnos figuras activas en la enseñanza de los demás, al compartir sus descubrimientos culturales sobre las publicidades trabajadas y aprender de lo descubierto sobre símbolos y estereotipos en los anuncios publicitarios. La rutina de un

intercambio diario y constante en francés, escuchar a los compañeros participar pese a sus dificultades, la oportunidad de llenar lagunas de vocabulario al poder consultar diccionario en papel u *online* o pedir ayuda a un compañero o al profesor hacía que la expresión no se frenara porque faltara algún término. El tema les resultaba lo suficientemente atractivo como para querer dar su opinión a pesar de no disponer siempre de todo el vocabulario para ello, y el vocabulario se fue adquiriendo progresivamente debido a la necesidad de expresarse y no debido a un examen, al igual que la gramática: expresión de la oposición, similitud, comparación, pero también empleo de los tiempos verbales y de diferentes aspectos aprendidos con anterioridad, que ahora se antojaban necesarios para poder comunicarse. El hecho de presentar su trabajo a los demás de manera habitual les hizo trabajar esforzándose porque este fuera original, atractivo, estuviera bien expresado y gustara al resto de los grupos. Además, el apoyo de sentirse miembro de un grupo en una clase con otros grupos, con alumnos con los que progresivamente se había ido trabajando, en lugar de un individuo frente a una masa de alumnos desconocidos, liberó de tensión a la mayoría del alumnado, proveyéndoles progresivamente de confianza a la hora de expresarse.

Consideramos pertinente, por otra parte, preguntarles sobre esta metodología a la hora de trabajar en el aula de FLE: “¿Te resultan útiles este tipo de proyectos? ¿Te gustaría seguir trabajado por proyectos? ¿Por qué?” El 100% de los alumnos contestaron que sí. Entre sus comentarios, destacaban el hecho de que, gracias a este tipo de proyectos, podían aprender mucho vocabulario sin darse cuenta, que gracias a las interacciones con los compañeros habían desarrollado sus competencias orales, habían descubierto diversos aspectos culturales que no conocían, además de favorecer un mejor ambiente en la clase y lograr así una mayor motivación e interés por el aprendizaje del francés.

A partir de esta experiencia, llegamos a varias conclusiones. En primer lugar, que el enfoque por tareas es realmente útil y motivador a la hora de la enseñanza del francés en la Universidad. Nunca debemos cesar en nuestro empeño de sorprender al alumno, de dejar en ocasiones el manual a un lado y complementarlo con documentos auténticos, reales, provistos de carga cultural. Podemos desarrollar las competencias

lingüísticas de nuestro alumnado a través de proyectos que tengan en cuenta el aprendizaje de la cultura y que muestren al alumnado que conocer los símbolos, los estereotipos, los rasgos de la cultura del otro les ayudará a comprender mejor la lengua meta y la totalidad del mensaje. Además, el trabajo sobre la significación de los textos y la interpretación de los mensajes es especialmente relevante en el ámbito filológico. Por otra parte, el hecho de que nuestros alumnos posean un nivel inicial de la lengua no significa que no podamos proponerle tareas que les permitan descubrir parte de la realidad cultural de otros lugares, que apelen a su intelecto, pongan en marcha su capacidad de reflexión y activen su creatividad. La publicidad es una ventana por la que asomarse, accesible en estos niveles iniciales, para descubrir y reflexionar sobre la cultura del otro y sobre la cultura propia. Debemos hacer que el aprendizaje de nuestros alumnos sea significativo, que parta de sus conocimientos previos y vaya más allá, hacia temas que llamen su atención, de manera que quieran expresarse y aprender, no sólo para aprobar la asignatura, sino porque sientan la necesidad de comunicarse, de compartir sus ideas y su visión sobre el tema, por el placer de lo que descubren y las ganas de comprometerse en las tareas, porque les resulten atractivas. Como comenta Ballester,

las situaciones abiertas de aprendizaje, a partir de experiencias y emociones personales, con estímulo del pensamiento divergente en que el alumnado proyecta sus ideas, potencian la diferencia individual y la originalidad y se convierten en hechos clave y decisivos para una enseñanza activa y creativa. (2002, p. 72).

5.4. Otras propuestas.

El trabajo de experimentación de nuestro proyecto es mucho más amplio y no se limita exclusivamente a las actividades presentadas en este capítulo. Estas han sido seleccionadas para ofrecer una serie de ejemplos de aplicación de la enseñanza conjunta de lengua y cultura en el nivel inicial en diferentes ámbitos y cursos de Educación Secundaria, Bachillerato y en la Universidad. A continuación presentamos brevemente otras propuestas de integración de la cultura en el nivel inicial que hemos llevado a cabo, la mayoría de ellas con diferentes grupos y en diferentes ocasiones, puesto que han tenido buena acogida por parte del alumnado y han demostrado ser útiles para la enseñanza de la lengua y la cultura. Esperamos que estas propuestas, junto con todas las presentadas en este capítulo, contribuyan a animar a los docentes de FLE en su apuesta por la competencia cultural desde el nivel A1.

5.4.1. Éco-bingo

Título	Éco-bingo
Nivel	A1
Duración	15-30 min.
Objetivos	-Comprender/expresar los números (0-100). -Comprender/expresar acciones ecológicas.
Contenidos lingüísticos	-Gramática: Presente de verbos en –er. -Vocabulario: los números (0-100), acciones ecológicas.
Contenidos culturales	-La ecología.
Materiales	-Fotocopias emulando cartones de bingo alternando imágenes con gestos ecológicos y números. -cartas con los números (0-100) y cartas con las imágenes de los gestos ecológicos. -Herramienta digital colaborativa: <i>Padlet</i> ⁸⁹ .
Breve descripción de la propuesta	-Cada alumno recibe una fotocopia con una serie de números y acciones ecológicas. El profesor va sacando las tarjetas con los números y con las acciones ecológicas, alternando uno y otro. Los alumnos deben comprender las acciones y números que el profesor enuncia e ir tachando aquellos que tienen. Deben avisar cuando tengan línea (<i>Ligne!</i>) y cuando consigan el bingo (<i>Éco-bingo!</i>). Se comprobará que el alumno ha comprendido y que todo es correcto. La actividad se puede repetir al final de varias clases, a modo de repaso. También se puede proponer que, por turnos, cada alumno tome el papel de cantar los números y las acciones, reforzando así su pronunciación. Esta actividad se puede llevar a cabo como actividad de repaso del vocabulario al final de cada tema, modificando las tarjetas (incluso el propio alumnado puede elaborar sus

⁸⁹ <https://es.padlet.com/>

	<p>tarjetas para el juego).</p> <p>-Posteriormente, elaboración de un tablón digital colaborativo (con la herramienta <i>Padlet</i>) donde cada alumno cuelga una foto suya realizando una acción ecológica y escribiendo debajo la acción que realiza en presente de indicativo.</p>
--	---

5.4.2. Le défi final!

Título	<i>Le défi final!</i>
Nivel	A1 y A2
Duración	60-120 min.
Objetivos	-Revisar todo lo aprendido en un tema/el trimestre/todo el curso.
Contenidos lingüísticos	-Todos los trabajados hasta el momento.
Contenidos culturales	- Todos los trabajados hasta el momento.
Materiales	-Pizarra. -Proyector. -Dado. -Tarjetas con el contenido de los desafíos.
Breve descripción de la propuesta	<p>-Se organiza a los alumnos para que revisen los temas vistos hasta el momento y propongan diferentes tarjetas, cada una con una actividad al respecto, sobre los contenidos trabajados, clasificándolos en seis montones: gramática, verbos, vocabulario, sociolingüística, cultura y situaciones. Esto les permite ser conscientes de todo lo trabajado, revisan y crean el juego. El profesor va revisando las tarjetas que cada grupo va creando.</p> <p>-El profesor recoge todas las tarjetas, organizadas por ámbitos, y proyecta la rueda del desafío final, donde hay seis pruebas diferentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leer los labios (prueba asociada a las expresiones sociolingüísticas aprendidas: <i>expressions imagées, dictons, proverbes, formules...</i>) El alumno que realice el desafío debe pronunciar la expresión sin emitir sonidos, los demás miembros de su equipo deben leerle los labios y decir la frase- correctamente pronunciada-en voz alta). 2. Dibujar (donde deben dibujar en la pizarra la palabra de

	<p>vocabulario que aparece en la tarjeta, los demás miembros deben adivinarla).</p> <p>3. Mímica y sonidos (asociados a los verbos).</p> <p>4. Gramática: algún ejercicio concreto propuesto por los estudiantes.</p> <p>5. Pregunta: pregunta de contenido cultural trabajado. Puede combinarse con otra prueba: “Palabra tabú”, donde aparece un personaje francófono y deben explicar quién es sin decir un par de palabras prohibidas.</p> <p>6. Actúa: se plantea una pequeña situación, que puede tener contenido sociocultural, que deben representar/resolver.</p> <p>-Se divide la clase en dos o tres equipos, según el número de alumnos.</p> <p>-Por turnos, se tira el dado, y cada número está asociado a una de las pruebas - para no olvidar de qué tratan, estas se proyectan en la pizarra, con su nombre y explicación -.</p> <p>- Se va alternando el turno entre los diferentes equipos y los miembros del mismo. Todos deben estar atentos, ya que si el equipo falla, el/los otro(s) equipo(s) pueden optar a responder, sin perder además su turno.</p> <p>-Cada prueba se realiza en un máximo de 20-30 segundos (según el tiempo disponible y las características del grupo clase).</p> <p>-Cada respuesta correcta supone un punto para el equipo. Se lleva la cuenta en la pizarra. Si se ve que hay mucha diferencia entre los equipos, se puede proponer alguna prueba con doble puntuación para motivar a aquellos que van más atrasados en el marcador.</p> <p>-Para evitar las quejas entre los equipos, se indica que estas se penalizarán, quitando un punto al equipo.</p>
--	--

5.4.3. Échange (virtuel)

Título	Échange (virtuel)
Nivel	A1-A2
Duración	A lo largo del curso escolar.
Objetivos	-Practicar la comprensión y expresión oral/escrita. -Desarrollar la competencia cultural.
Contenidos lingüísticos	-Los propios del nivel elegido.
Contenidos culturales	-La identidad, los lugares, las tradiciones...diferentes aspectos de la cultura meta. La relación con el otro.
Materiales	-Cartas. -Vídeos. -Actividades de comprensión oral. -Email.
Breve descripción de la propuesta	-Se pone en contacto a alumnos de un centro francófono (en nuestro caso fue con un centro de Estrasburgo, Francia) con alumnos de nuestro centro. -Intercambio de cartas donde se presentan y se tratan diferentes aspectos lingüísticos y culturales a convenir según el nivel. -Realización de vídeos en el que se explican diferentes aspectos de la vida en el país de origen: cómo es el lugar en el que viven (ciudad, pueblo, monumentos, personalidades célebres), sus tradiciones, presentación de su instituto y su día a día, etc. Los vídeos que se realizan en español se envían con una comprensión oral al respecto, y los alumnos reciben un vídeo de sus homólogos francófonos con su comprensión oral al respecto. Los vídeos que se realizan en la lengua meta deben generar una respuesta (en forma de email/carta al corresponsal) comentando aquellos aspectos que más le han llamado la

	<p>atención, estableciendo conexiones con la situación en su país de origen, realizando preguntas sobre aspectos que no hayan entendido bien, etc.</p> <p>-Propuesta de temas de conversación a través de Whatsapp o correo electrónico.</p> <p>-Si hay posibilidad, el intercambio puede realizarse de manera presencial, permitiendo así descubrir el día a día en un país de la lengua meta, visitar diferentes lugares, etc. En el curso 2018-2019, realizamos un intercambio con alumnos de 3º de ESO de un centro de Educación Secundaria de Bélgica.</p>
--	---

5.4.4. Qui est-ce?

Título	Qui est-ce?
Nivel	A1
Duración	-Investigación y redacción en casa, el tiempo que cada alumno necesite. -Juego en clase (según el número de alumnos, entre 60- 90 min.)
Objetivos	-Practicar las presentaciones (expresión oral y escrita). -Descubrir personajes francófonos.
Contenidos lingüísticos	-Gramática: verbos être, avoir, naître, aimer, détester... -Vocabulario: fecha, nacionalidades, países, ciudades, profesiones, gustos, ocio, físico, carácter, estado civil...
Contenidos culturales	-Personajes francófonos
Materiales	-Ficha a rellenar. -Imágenes de los personajes francófonos.
Breve descripción de la propuesta	-Cada alumno elige un personaje francófono, en el que se “convertirá”. Para ello, debe informarse sobre diferentes aspectos de su vida (fecha de nacimiento, nacionalidad, profesión, gustos, físico, carácter, estado civil, etc.). Debe mantener el personaje elegido en secreto y presentar una redacción sobre él al profesor, que corregirá la misma y se la devolverá para que pueda trabajarla antes del juego, además de una fotografía sobre el personaje, con el nombre del mismo por delante, y el nombre del alumno por detrás. -Juego: el día acordado, los alumnos tendrán pequeñas entrevistas, a modo de <i>speed-dating</i> . Deben realizar preguntas a su pareja para obtener la mayor información posible sobre él y rellenar su ficha, que les servirá para determinar posteriormente qué personaje francófono se esconde detrás de cada compañero de clase. Por supuesto,

	<p>el único dato prohibido es decir el nombre/apellido del personaje. Para darle más realismo, los alumnos podrán interpretar la manera de hablar del personaje que les ha tocado. Cada dos minutos - o dos minutos y medio (según el grupo) - suena una alarma (que se puede programar en el móvil del profesor) y en ese momento se debe cambiar de pareja de manera ordenada y continuar la investigación. El profesor va escuchando a las diferentes parejas y tomando notas sobre su expresión. En las últimas rondas, el profesor aprovechará para pegar en la clase las imágenes de los diferentes personajes francófonos (o las puede tener pegadas al inicio de la clase). En los últimos cinco minutos de clase se indicará a los alumnos que pueden moverse libremente por el aula y tratar de identificar, según las notas tomadas y las imágenes que ven, en qué personaje se ha convertido cada compañero. Finalmente, se ponen en común los datos recabados - los alumnos pueden intercambiar sus fichas entre ellos para la corrección -, se identifica quién es quién y se solucionan las dudas que surjan sobre los diferentes personajes.</p>
--	--

5.4.5. La vidéo-recette du jour!

Título	La vidéo-recette du jour!
Nivel	A1-A2
Duración	-Preparación del proyecto: 120 min. aprox. -Realización y grabación de la receta, montaje del vídeo y elaboración de las preguntas (tiempo variable según la receta y el grupo). - Proyección de los vídeos, contestar a las preguntas, degustación de los platos (alrededor de 15-20 min. por grupo).
Objetivos	-Descubrir/elaborar/degustar recetas francófonas.
Contenidos lingüísticos	-Gramática: partitivos, cantidades, pronombre en, imperativo, conectores articuladores del discurso. -Vocabulario: utensilios de cocina, ingredientes, verbos relacionados con la cocina (<i>couper, mélanger, ajouter...</i>), expresión del consejo, expresión del gusto. -Sociolingüística: refranes/dichos/expresiones en relación con la comida.
Contenidos culturales	-Recetas del mundo francófono. -Costumbres en relación a la comida. -Curiosidades culinarias.
Materiales	-Vídeo. -Ingredientes de la receta y cocina. -Cuestionario.
Breve descripción de la propuesta	-Partir de un breve vídeo de elaboración de una receta francófona. -Aprendizaje/ revisión de los diferentes contenidos con el objetivo de realizar una receta francófona en grupo, grabarla y degustarla en clase. -División de la clase en continentes, búsqueda de países francófonos y elección de una receta.

	<p>-Investigar el origen de la receta, determinar los utensilios e ingredientes necesarios para realizarla, organizar la explicación de la misma en imperativo, dar algún consejo al respecto, emplear y explicar alguna expresión/refrán/dicho del país elegido relacionada con la comida.</p> <p>-Elaborar la receta y grabar el proceso. Editar el vídeo. Proponer tres preguntas sobre algunos aspectos expuestos en el vídeo.</p> <p>-Proyectar el vídeo en clase, compartir la receta. Los demás deben comprender el vídeo, responder a las preguntas, preguntar las dudas al respecto y expresar su impresión sobre el proyecto expuesto y sobre el plato que han probado (expresión del gusto).</p> <p>-Una vez expuesto todos los trabajos, recapitulación sobre todo lo aprendido y las diferentes impresiones y propuestas de mejora sobre el proyecto.</p>
--	--

5.4.6. Jeux du film/court-métrage

Título	Jeux du film/court-métrage
Nivel	A1-A2
Duración	-Tiempo de duración de la película/corto- que puede ir parando para hacer preguntas a los alumnos y resolver dudas-. -Juegos: 60 min. aprox. cada uno. -Proyectos de investigación y exposiciones (variable).
Objetivos	-Hacer preguntas. -Descubrir películas francófonas. -Practicar la comprensión oral. -Aprender nuevas expresiones. -Reconocer diferentes acentos.
Contenidos lingüísticos	-Revisión general.
Contenidos culturales	-Descubrir diferentes aspectos de la realidad francófona.
Materiales	-Películas/cortometrajes.
Breve descripción de la propuesta	-Juegos: <ul style="list-style-type: none"> a) Los alumnos van tomando notas - que pueden ser en español - durante la visualización de la película. Posteriormente se reúnen en grupos, ponen en común las preguntas y las traducen juntos al francés, si no las habían realizado ya en esa lengua. Posteriormente, por turnos, plantean sus preguntas a los diferentes grupos, y obtienen puntos por las respuestas correctas. b) El profesor prepara un cuestionario de opción múltiple sobre la película y al final de la misma organiza un concurso por grupos, donde se plantean las preguntas a todos (se reparte por escrito, se proyecta en la pizarra, se lee en voz

	<p>alta...)). Se deja un minuto para discutir en grupo la respuesta y escribir en una cuadrícula, junto al número de la pregunta, la letra de la respuesta elegida. Al terminar, cada grupo cambia su hoja de respuestas con otro para la corrección. Se vuelven a proponer las preguntas en voz alta, y se van otorgando puntos por las respuestas correctas. Finalmente, se cuentan los puntos y se proclama un equipo vencedor.</p> <p>-Propuestas de investigación y presentación sobre diferentes aspectos culturales que aparecen en la película/corto.</p>
--	---

5.4.7. Concours de courts-métrages

Título	Concours de courts-métrages
Nivel	A1-A2
Duración	-Duración del vídeo: mínimo un minuto por miembro del grupo. -Intercambio de impresiones, comentarios, autoevaluación y coevaluación: 5-10 minutos por grupo.
Objetivos	-Revisar todos los contenidos aprendidos durante el curso (lingüísticos y culturales).
Contenidos lingüísticos	- Revisión general.
Contenidos culturales	-Idem.
Materiales	-Cámara de vídeo/móvil con cámara. -Editor de vídeo.
Breve descripción de la propuesta	-Invención de una historia, en grupo, a partir de los contenidos lingüísticos y culturales aprendidos durante el curso. -Grabación de un cortometraje. -Proyección en clase. Intercambio de impresiones en francés, autoevaluación y coevaluación.

5.4.8. Les chansons

Título	Les chansons
Nivel	A1-A2
Duración	60 min.
Objetivos	-Descubrir canciones francófonas. -Trabajar la comprensión oral y la pronunciación.
Contenidos lingüísticos	-Según la canción.
Contenidos culturales	-Idem.
Materiales	-Reproductor de audio/vídeo (para ver el videoclip).
Breve descripción de la propuesta	-Preactividad a partir del título de la canción/primeros segundos del videoclip. -Actividades de comprensión (completar huecos, sustituir el sinónimo, reordenar partes, etc.) También se pueden practicar muchas a través de la herramienta <i>Lyrics training</i> ⁹⁰ , estableciendo cuatro niveles de juego (desde principiante a experto). -Post-actividad: debate sobre el tema de la canción, investigación sobre el tema, imaginar la continuación de la historia, cambiar el punto de vista, cantar la canción... -Algunos ejemplos de canciones a tratar con diferentes temas culturales: - <i>Mama Africa</i> - Kids United, Angélique Kidjo, Youssou NDour (África) - <i>Tiago</i> - Kendji Girac (Las relaciones entre amigos, los gitanos) - <i>Tous les mêmes</i> – Stromae (Los estereotipos hombres/mujeres, relación entre ambos sexos).

⁹⁰ <https://es.lyricstraining.com/>

	<p>-<i>Balance ton quoi</i> - Angèle (Anti-sexismo)</p> <p>-<i>La bohème</i> - Aznavour/ Kendji (la bohemia, conocer las dos versiones diferentes y sus cantantes, trabajar el imperfecto).</p> <p>- <i>Défiler</i> - Stromae - (artificialidad de las redes sociales, moda, descripción física a partir del videoclip).</p> <p>-<i>Carmen</i> - Stromae (peligros de las redes sociales, Twitter).</p> <p>- <i>Mon Everest</i> - Soprano & Marina Kaye (superar las dificultades, diferencias sociales).</p> <p>-<i>Aux arbres citoyens</i> – Yannick Noah (ecología).</p> <p>-<i>Mémoires d'immigrés (nouvelle version)</i> - Bakar (condiciones de los inmigrantes de África en Francia).</p> <p>- <i>C'est ça la France</i> - Marc Lavoine (Francia).</p> <p>- <i>Bienvenue à Paris</i> - Vitaa (París).</p> <p>- <i>Mon héroïne</i> - Joyce Jonathan & Lola Dubini (Feminismo).</p> <p>- <i>Hexagone</i> - Inaya (Migrantes en Francia).</p>
--	---

5.4.9. Les B.D.

Título	Les B.D.
Nivel	A1-A2
Duración	120 min.
Objetivos	Crear un cómic para representar una situación cotidiana, un tema cultural, etc.
Contenidos lingüísticos	-Varias posibilidades, según el tema (presentaciones, saludos, invitaciones...)
Contenidos culturales	-Idem.
Materiales	-A mano: papel/cartulina, lápiz, colores... -Digital: <i>Pixton</i> ⁹¹
Breve descripción de la propuesta	-Descubrir cómics francófonos y sus creadores, trabajar alguno(s) (comprensión escrita, onomatopeyas, registros de lengua, tema...) -Realizar un cómic (a mano o a través de la herramienta digital <i>Pixton</i>) para representar situaciones de la vida cotidiana/tema cultural de manera visual y sencilla. Se puede proponer que cada alumno investigue por ejemplo cómo se saluda en diferentes países francófonos según la situación/la persona a la que se dirige; cómo reaccionar a una invitación/qué regalar, cómo comportarse en una comida, etc.

⁹¹ <https://edu-fr.pixton.com/solo/>

CONCLUSIONES FINALES

A lo largo de la elaboración de nuestra investigación y de la puesta en práctica de las propuestas de integración de la cultura llevadas a cabo en los tres centros de Secundaria y Bachillerato y en la Universidad, hemos ido extrayendo diferentes conclusiones en base al proceso y a los resultados obtenidos. De manera global, podemos establecer que:

- La competencia comunicativa está formada por la competencia lingüística y la competencia cultural. Esta última ha sido relegada a un segundo plano tanto por los manuales como en las clases de FLE. Sin embargo, desarrollar esta competencia permite al usuario de la lengua una comunicación más completa al disponer de conocimiento del mundo meta - que permite comprender las referencias culturales - y conocimiento sociocultural - para relacionarse de manera más adecuada con los miembros de la sociedad. De esta forma, puede establecer contacto con el otro evitando los malentendidos culturales, cooperar con él y ser intermediario entre ambas culturas si fuera necesario.
- El alumnado tiene muy pocos conocimientos culturales sobre la realidad francófona.
- Los proyectos creativos relacionados con el descubrimiento de la cultura francófona favorecen el aumento de la motivación del alumnado por el francés, lo que propicia que muestren más interés por descubrir nuevas realidades del mundo francófono y se involucren más en el aprendizaje de la lengua y la cultura. Hemos de insistir en la importancia de los factores afectivos en el aprendizaje recordando la hipótesis del filtro afectivo de Krashen, que defiende que lo que impide el aprendizaje es principalmente la falta de motivación. En todos los proyectos donde hemos relacionado el aprendizaje de la lengua con la cultura que hemos llevado a cabo el alumnado ha manifestado una actitud muy positiva hacia el aprendizaje de la materia, se han implicado en la tarea y han demostrado interés por conocer más sobre la lengua/cultura francófona. Incluso alumnos que no estaban matriculados en la asignatura la han escogido el siguiente curso, motivados a raíz de estos proyectos y de la experiencia de sus compañeros.

- La cultura ofrece un amplio espectro de temas que nos permite adaptarnos a las inquietudes e intereses de los alumnos, haciendo posible que prácticamente cualquier tema pueda relacionarse con temas culturales francófonos. La variedad y diversidad de culturas francófonas del mundo supone además un interés añadido a la hora de presentar y descubrir las diferentes realidades relacionadas con un mismo tema. A partir de estos temas que les interesan, podremos ir haciéndoles descubrir otros desconocidos para ellos que puedan llamar su atención y ayudar a conformar su competencia cultural.
- La cultura no debe estar limitada a los niveles superiores. Hemos planteado diversas prácticas con niveles iniciales (A1-A2), demostrando que desde el inicio del aprendizaje de la lengua es posible también que comience el aprendizaje de la cultura.
- A partir de los contenidos lingüísticos que está previsto que se aprendan en cada etapa, pueden proponerse diversos contenidos culturales que ayudarán, por una parte, a aprender y poner en práctica su gramática, vocabulario, expresión, etc. y, por otra, irán conformando su competencia cultural. Con la excusa de un descubrimiento cultural, el alumnado ha activado las diferentes competencias lingüísticas de comprensión y de expresión escrita, se ha propiciado que descubran nuevo vocabulario, al sentir la necesidad de expresar una nueva realidad en este idioma, han puesto en prácticas diferentes elementos y competencias lingüísticas (tiempos verbales, presentar a alguien, expresar la posesión, dar la opinión, preguntar acerca de un tema...) y han comprobado que son capaces de comunicarse e interactuar entre ellos en francés, incluso desde el A1.
- Los documentos auténticos son una fuente inagotable de cultura, que propicia el acercamiento de la realidad al aula, llama la atención del alumnado y puede servir para el aprendizaje tanto de elementos lingüísticos como culturales. Una reflexión y adecuada selección previa es fundamental para asegurar la utilidad de este tipo de documentos en la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura.
- La creación de material didáctico empleando documentos auténticos resulta de gran utilidad para la enseñanza de la competencia comunicativa, ya que se pueden introducir diferentes contenidos lingüísticos y culturales de manera

progresiva y facilitar así que el alumnado los ponga en práctica de manera adecuada a su nivel.

- Presentar los nuevos aprendizajes lingüísticos o la revisión de los mismos con un soporte cultural ayuda a aprender la gramática y vocabulario en contexto y a retener mejor lo aprendido al relacionarlo con elementos culturales que han captado su atención. Al proponer actividades en las que es necesario que reutilicen lo aprendido elaborando un proyecto propio, el alumnado fija estos conocimientos y recuerda expresiones y estructuras más tiempo, además de los propios contenidos culturales.
- El alumnado necesita estar activo para aprender. Si únicamente recibe información, ésta puede olvidarse más fácilmente. Sin embargo, si proponemos proyectos en el que ellos sean los protagonistas, en el que tengan que involucrarse, crear, decidir, etc., no logramos únicamente que estén más motivados, sino también que estén atentos y que integren mejor los contenidos. Para ello, es fundamental que el profesorado esté accesible durante el desarrollo de los proyectos y vaya resolviendo las dudas que vayan surgiendo. Esta necesidad de actividad debe trasladarse también a la hora de exponer los trabajos. Si mientras un grupo expone, el resto no tiene objetivos que cumplir, es fácil que se pierdan en sus pensamientos, se distraigan o no escuchan. Sin embargo, si todos tienen un rol, si deben estar atentos porque tras cada exposición tienen que resolver unas preguntas (oralmente o por escrito), dar su opinión sobre el proyecto presentado, participar en un concurso sobre lo expuesto, etc., estarán más proactivos para retener la información que reciben que si únicamente escuchan pasivamente una información con la que no tiene que hacer nada y, por tanto, les resulta inservible y pueden olvidar fácilmente.
- Presentar el resultado de sus proyectos al resto de la clase/del centro escolar les ha hecho esforzarse más aún para que el resultado fuera perfecto, un proyecto del que sentirse orgullosos, reforzando su confianza y ayudándoles a perder progresivamente su timidez inicial en el seno de la clase/del centro.
- Podemos vincular el aprendizaje y la mejora de la pronunciación a proyectos relacionados con la cultura. Canciones, fábulas, poemas, etc., son manifestaciones de la lengua que disponen de una sonoridad, un ritmo, una rima,

que pueden ayudar a integrar estos aspectos y trabajar los diferentes sonidos, la articulación, la pronunciación de vocales y consonantes en el idioma meta. Son además documentos breves, lo que facilita su repetición y retención en la memoria; se pueden vincular a la acción para ayudar a integrar los sonidos, proponiendo una coreografía en el caso de las canciones y una teatralización en el caso de las fábulas y de los poemas. Si proponemos como objetivo representarlas para el resto del instituto, los alumnos se esforzarán aún más para que su puesta en escena y su pronunciación sean perfectas.

- Este tipo de propuestas ayudan a que el alumnado vea la lengua extranjera como una lengua de comunicación en el seno de la clase. Deben esforzarse en exponer claramente para que la información les llegue a sus compañeros y puedan así completar sus objetivos (rellenar un cuestionario, contestar ciertas preguntas, obtener la información para participar en un concurso...). Si copian directamente de Internet información que desconocen, no serán capaces de responder a las dudas que les surjan a los compañeros y estos no podrán acceder a la información solicitada. Es importante que aprendan a buscar información y a discriminar lo importante. Para ello, es fundamental que el profesor dé unas indicaciones claras que ayuden al alumnado en su búsqueda y en la creación de su trabajo.
- Conjugar los contenidos lingüísticos y culturales de una etapa y los intereses del alumnado exige una búsqueda y actualización constantes por parte del profesorado. Sería muy interesante disponer de material que combine esta perspectiva de enseñanza de lengua y cultura, ya que facilitaría la labor del profesor. Aun así, puesto que cada grupo es diferente y que tanto la lengua como la cultura evolucionan irremediabilmente, la labor de actualización de materiales y de formación del propio docente debe acompañarle durante toda su carrera profesional.

Esperamos que nuestro proyecto de tesis sea de utilidad para el profesorado de FLE y le anime a trabajar en esta línea. Para ello, hemos justificado la importancia de la enseñanza-aprendizaje de la competencia cultural, que puede y debe comenzar desde el nivel inicial. Además, hemos evidenciado que los manuales actuales de FLE abordan la

cultura de manera muy limitada y la presentan en su mayoría al final de cada tema, como algo aparte. Asimismo, los contenidos culturales se centran en Francia, especialmente en París. Nosotros proponemos que la cultura se presente desde el inicio, dándole la importancia que le corresponde y aprovechándola además para la enseñanza de la lengua. Insistimos en la riqueza que supone la francofonía y en todas las posibilidades que ofrece tanto para desarrollar la competencia cultural del alumnado como sus habilidades lingüísticas. Además, a través de los cuestionarios realizados por alumnos de diferentes cursos de la ESO de tres institutos con un contexto social diferente, hemos evidenciado que el alumnado tiene una competencia cultural muy limitada pero que manifiesta interés por conocer temas relacionados con la cultura de diferentes países francófonos.

En nuestro trabajo hemos ofrecido también un referencial lingüístico-cultural, donde proponemos los contenidos culturales asociados a los contenidos lingüísticos que se trabajan en los niveles A1 y A2. Nuestro objetivo es que este referencial ayude y oriente al profesorado de FLE en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua-cultura francófona en los niveles iniciales. Para ejemplificar cómo se concretaría esta relación entre lengua y cultura en el aula, hemos realizado una propuesta didáctica que recoge los contenidos lingüísticos y culturales previstos para los niveles A1 y A2 y además la hemos llevado parcialmente a la práctica.

Finalmente, puesto que apostamos por la inclusión y el desarrollo de la cultura en el aula, hemos aportado una rúbrica de evaluación de la competencia cultural para los niveles iniciales. Dicha rúbrica es complementaria a la de competencias lingüísticas del MCERL y consideramos que puede ser de utilidad para el profesorado de FLE.

A raíz de toda esta inquietud personal y profesional por el desarrollo de la competencia cultural en la enseñanza-aprendizaje de FLE, hemos ido elaborando diferentes propuestas con nuestros alumnos. Su actitud positiva, su motivación por las mismas y la mejora en la implicación y en los resultados de los mismos nos ha hecho que repitamos muchas de estas iniciativas en diferentes grupos y elaboremos otras nuevas. Tanto es así, que en el curso 2020-2021, a raíz de la publicación de la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, propusimos desde el

Departamento de Francés la creación de una materia de cultura francófona en nuestro instituto, el IES Pablo Picasso. En el artículo 9 de dicha Orden, se establece la posibilidad de autorizar materias de diseño propio en ambos cursos de Bachillerato. Se solicitó así la creación de la materia de diseño propio para 2º de Bachillerato que denominamos “Cultura francófona a través del teatro, el cine y la música”. El proyecto fue aprobado por el ETCP (Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica) del centro, que está compuesto por los Jefes de Departamento y de áreas del centro y parte del equipo directivo (Director y Jefa de estudios), por el claustro de profesores, por el Consejo Escolar (donde hay representación de los padres y madres, profesorado, alumnos y representante del Ayuntamiento) y por la Inspección educativa. Una vez aprobado, entró dentro del proyecto educativo como una asignatura que se ofertó para la matriculación de alumnos como una materia de diseño propio. Otros departamentos propusieron sus materias, pero la que mayor aceptación tuvo por parte de los alumnos fue, con diferencia, la de Cultura Francófona. De las cuatro materias de diseño propio que se propusieron en el instituto, sólo dos salieron adelante: la materia ofertada por el Departamento de Educación Física (que fue escogida por un reducido grupo de ocho alumnos) y la propuesta por el Departamento de Francés: Cultura Francófona. En el curso 2021-2022 tenemos dos grupos de alumnos de Cultura Francófona de cerca de 30 alumnos cada uno, compuestos por alumnado de 2º de Bachillerato de Ciencias y Tecnología y de Humanidades y Ciencias Sociales.

En esta materia, los alumnos realizan trabajos de investigación sobre la Francofonía y aspectos culturales de diferentes países francófonos y posteriormente se realizan exposiciones de los trabajos para compartir lo que han aprendido. El profesor evalúa las exposiciones a través de una rúbrica que valora tanto su conocimiento cultural como la expresión oral y escrita y además los alumnos elaboran cuestionarios que sus compañeros contestan para comprobar lo que han aprendido gracias a la exposición. Para el Día de la Francofonía se realizó en el centro una exposición teatralizada que duró dos días. El alumnado del centro tuvo la oportunidad de visitarla y acercarse así a la realidad cultural de diferentes países francófonos. Hasta el momento, la asignatura goza de gran aceptación entre el alumnado, que manifiesta estar muy motivado por la materia. Los docentes de Cultura Francófona estamos muy satisfechos con el trabajo realizado por los alumnos hasta el momento. Además, nos ilusiona que la

inquietud por la que comenzamos esta tesis doctoral se haya materializado en la consecución de una nueva asignatura en nuestro instituto y que esta esté teniendo una acogida tan positiva por parte de los alumnos.

En desarrollos futuros, estimamos que sería interesante realizar manuales de francés que recogieran esta relación que proponemos entre lengua y cultura para el nivel inicial. Por otra parte, se podría extender toda la propuesta de nuestra tesis a los niveles intermedio y avanzado. En este sentido, sería interesante proponer una serie de contenidos culturales que estuvieran en relación y en consonancia con los objetivos y los contenidos lingüísticos propios de ambos niveles y realizar una propuesta didáctica al respecto. Esta podría servir de guía y facilitar la labor de aquellos docentes de FLE que quisieran ayudar a su alumnado a desarrollar su competencia lingüística y cultural. Además, ampliar la *Grille d'évaluation culturelle* a los niveles B y C sería también de gran utilidad a este propósito.

BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía⁹² que a continuación presentamos no pretende ser un compendio de obras sobre el tema sino de las referencias que hemos utilizado en la elaboración de esta tesis.

Diccionarios

Académie Française. (2022). *Dictionnaire de l'Académie Française*. Culture.
<https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9C5286>

Centro Virtual Cervantes. (2016). *Diccionario de términos clave de ELE, Instituto Cervantes*. Competencia comunicativa.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

Centro Virtual Cervantes. (2016). *Diccionario de términos clave de ELE, Instituto Cervantes*. Etnografía de la comunicación.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/etnografiacomunicacion.htm

Centro Virtual Cervantes. (2016). *Diccionario de términos clave de ELE, Instituto Cervantes*. Pragmática.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pragmatica.htm

Centro Virtual Cervantes. (2016). *Diccionario de términos clave de ELE, Instituto Cervantes*. Competencia sociocultural.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm

⁹² Para las citas y la bibliografía, seguimos las normas APA (American Psychological Association), 7ª edición.

Larousse. (2020). *Dictionnaire de Français*. Culture.
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/culture/21072>

Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la Lengua Española*. Cultura.
<https://dle.rae.es/cultura>

Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la Lengua Española*. Idiomático.
Recuperado el 4 de enero de <https://dle.rae.es/idiom%C3%A1tico>

Documentos legales

Acuerdo de 29 de abril de 2020, del Consejo de Gobierno, por el que se toma conocimiento de la Instrucción de la Viceconsejería de Educación y Deporte, relativa a las medidas educativas a adoptar en el tercer trimestre del curso 2019/2020. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 22, de 30 de abril de 2020.
<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2020/522/BOJA20-522-00147.pdf>

Comisión Europea. (2012). *Versión Consolidada del Tratado de la Unión Europea*. Diario Oficial de la Unión Europea. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2bf140bf-a3f8-4ab2-b506-fd71826e6da6.0005.02/DOC_1&format=PDF

Instrucciones de 15 de mayo de 2019 de la Dirección general de ordenación y evaluación educativa sobre la organización y funcionamiento de la enseñanza bilingüe para el curso 2019/2020. <http://aces-andalucia.es/wp-content/uploads/2019/05/2019-05-27-Instrucciones-Ensenanza-Bilingue-2019-20.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.
<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Competencias clave LOMCE*.
<https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/curriculo/competencias-clave/competencias-clave.html>

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, de 29 de enero de 2015.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-738-consolidado.pdf>

Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 144, de 28 de julio de 2016.
<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/144/BOJA16-144-00479.pdf>

Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 145, de 29 de julio de 2016.
<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/145/BOJA16-145-00626.pdf>

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía extraordinario nº 7*, de 18 de enero de 2021. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/BOJA21-507-01024.pdf>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015. <https://boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-37-consolidado.pdf>

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf>

Manuales de Francés como lengua extranjera

Berthet, A., Daill, A., Hugot, C., Kizirian, V.M., Waendendries, M. (2012). *Alter Ego+*. Paris: Hachette

Butzbach, M., Martín Nolla, C., Pastor, D., Saracíbar Zaldívar, I. (2015). *Parachute*. Madrid: Santillana.

Girardet, J., Pécheur, J., Gibbe, C., Parizet, M. (2016, 2017). *Talents*. España: Clé International- Anaya Français.

Payet, A., Rubio, I., Ruiz Félix, F. (2016). *Merci!* España: Clé International- Anaya Français.

Recursos web

Junta de Andalucía. *Centros bilingües francés*.
<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/plurilinguismo/centros-bilingues-frances>

Junta de Andalucía. *Centros educativos*.
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/centros/index.asp>

Le Point du FLE. *Apprendre et enseigner le français. Culture et civilisation*.
<https://www.lepointdufle.net/penseigner/civilisation-fiches-pedagogiques.htm>

Organización Internacional de la Francofonía. (2018). *La lengua francesa en el mundo. Síntesis 2018*. Gallimard. <http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2019/02/LFDM-Synthese-Espagnol.pdf>

TV5 Monde. *Enseigner le français*. <https://enseigner.tv5monde.com/>

Textos sobre Didáctica y Lingüística

- Abdallah-Preteuille, M. y Porcher, L. (2001 [1996]). *Education et communication interculturelle*. Paris: PUF.
- Abdallah-Preteuille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Alliance Française. (2008). *Référentiel de programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du CECRL: A1-A2-B1-B2- C1-C2*. Paris : Clé International.
- Austin, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós. [How To do Things with Words. Harvard, President and Fellows of Harvard College].
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language testing*. Oxford University Press.
<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL286/Testing%20books/Fundamental%20considerations%20in%20langugae%20testing.pdf>
- Bachman, L. (1995). “La habilidad lingüística comunicativa”, traducción de “Communicative Language Hability” (1990), en M. Llobera Cànaves (coord.), (1995): *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 105-127.
- Bailly, D. (1999). Les conditions de réussite dans l'appropriation de la langue étrangère en classe. *Les Langues Modernes*, 3, 8-25.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (1), 1-9.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/682Bausela.PDF>
- Beacco, J-C., Blin, B., Houles, E., Lepage, S., et Riba, P. (2011). *Niveau B1 pour le français : Un référentiel*. Paris : Didier.

- Beacco, J-C., De Ferrari, M., Lhote, G. et Tagliante, C. (2006). *Niveau A1.1 pour le français / référentiel DILF*. Paris : Didier.
- Beacco, J-C., Porquier, R. et Bouquet, S. (2004). *Niveau B2 pour le français : Un référentiel*. Paris : Didier. (2 livres).
- Beacco, J-C., Porquier, R. et Bouquet, S. (2007). *Niveau A1 pour le français : Un référentiel*. Paris : Didier.
- Beacco, J-C. et Porquier, R. (2008). *Niveau A2 pour le français : Un référentiel*. Paris : Didier.
- Beacco, J.C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette.
- Beacco, J.C. (2018). *L'altérité en classe de langue pour une méthodologie éducative*. Paris: Didier.
- Bernabé Valero, G., Blasco Magraner, J.S. (2013). Evaluación por pares y autoevaluación en el aula universitaria: una visión desde el enfoque por competencias. En Tortosa Ybáñez, M.T., Álvarez Teruel, J.D. y Pellín Buades, N. (coord.). *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica*. (pp. 2057-2069). Alicante: Universidad de Alicante. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/44192/1/2013-XI-Jornadas-Redes-156.pdf>
- Berthon, J.F. (2000). La Recherche-Action, Mode et méthode spécifique de la recherche en sciences humaines, sa pertinence dans le domaine de la formation et de l'éducation. Documento electrónico en *Recherches-Innovations de l'Académie de Lille*. UFM Nord-Pas-de-Calais. <http://biblio.recherche-action.fr/document.php?id=196> [El acceso no está disponible actualmente. El texto está reproducido y disponible en <http://libertaire.free.fr/Recherche-Action02.html>]

- Breen, M. P. (1987). Learner contributions to task design. En Candlin, C. y Murphy, D. (eds.), *Language Learning Tasks*. (pp. 23-46). Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Byram, M., Neuner, G. y Zarate, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16806ad0bf>
- Campbell, R. y Wales, R. (1970). The study of language acquisition, en J. Lyons (ed.), *New Horizons in Linguistics* (pp. 242-260). Harmondsworth: Penguin.
- Canale, M. & Swain, M., 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1(1), 1-47.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy, en J. C. Richards y R.W. Schmidt (eds.). *Language and Communication* (pp. 2-27). London: Longman.
- Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7 (8), 33-53. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126204.pdf>
- Carr, W. y S. Kemmis. (1983). *Becoming Critical : Education, Knowledge and Action Research*. London : Falmer Press.
- Cascón Martín, E. (1995). *Español coloquial. Rasgos, formas y fraseología de la lengua diaria*. Madrid: Edinumen.
- Cavalla, C. (2010). Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE. En Galatanu, O., Pierrard, M., Van Raemdonk, D., Damar, M-E. *Enseigner les structures langagières en FLE*. (pp.147-158). Bern: Peter Lang. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00397807/document>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Unité des Politiques linguistiques. Strasbourg: Editions Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume Complémentaire avec de Nouveaux Descripteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Consejo de Europa. 2002 (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (Traducido por el Instituto Cervantes, 2002). Madrid: Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Conférence Mondiale sur les politiques culturelles: rapport final. (1982) Mexico, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000052505_fre
- Corral Fullà, A. (2013). El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. La dramatización como modelo y acción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 117-134. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42238/40212>
- Corros Mazón, F. (2008). La evaluación de la competencia cultural. En Cesteros, Pastor, S., Marín Roca, S. (coord.) *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 234-239). Alicante: Universidad de Alicante. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3189291>
- Coste, D., Courtilion J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E., Roulet, E. (1976). *Systèmes d'apprentissage des langues par les adultes. Un niveau-seuil*. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Extrait: "Avant-propos" de Trim, J.L.M. et van Ek, J.A., pp.iii-vi, "Présentation générale" pp.1-32. <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/072/>
- Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*. Paris: CLÉ International.

- De Agreda Coso, E. (2016). *La representación teatral como técnica didáctica para la enseñanza de la gramática en el texto dialógico en ELE*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/39967/1/T37982.pdf>
- Dervin, F. (2004). *Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité: ouvertures*. *Moderna språk*, 98 (1), 68-77. <http://users.utu.fi/freder/mob.pdf>
- Dionne, H. (1998). *Le développement par la recherche-action*. Paris: L'Harmattan.
- Ducrot, O. (1982). *Decir y no decir. Principios de semántica lingüística*. Barcelona: Anagrama. [(1972). *Dire et ne pas dire*. Paris: Hermann.]
- Duranti, A. (1992). La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis. En Newmeyer, F.J. (coord.). *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge., Vol. 4, (El lenguaje: contexto socio-cultural)*. (pp. 253-274). Madrid: Visor. <https://linguisticaunlp.files.wordpress.com/2011/11/eh-duranti.pdf>
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Cambridge: University Press. <https://reflexionesdecoloniales.files.wordpress.com/2017/01/antropologia-linguistica-alessandro-duranti-copia.pdf>
- Détry, F. (2008). Consideraciones metodológicas para el tratamiento de las expresiones idiomáticas en clase de español como lengua extranjera (ELE). *Lingüística en la red*, 6, 1-25. http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_246042008.pdf
- Eaquals, CIEP, Eurocentres, ACPLS/CASLT. (2015). *Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL*. <https://www.ciep.fr/sources/ressources/inventaire-linguistique-des-contenus-cles-des-niveaux-du-cecrl/files/assets/common/downloads/publication.pdf>
- Elliot, J. y Adelman, C. (1976). *Innovation at the Classroom Level: A Case Study of the Ford Teaching Project*, curso CE203. Milton Keynes, Open University.

- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. (Traducción de Manzano, P.). Madrid: Morata.
<http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/PLANEACIONYDISENOCURRICULAR/document/Elliott-El-Cambio-Educativo-Desde-La-IA.pdf>
- Fernández Montoro, D. (2014). Implicaciones culturales del léxico. *Tonos digital. Revista de estudios filológicos*, 27, 36 págs.
<http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/1133/701>
- Figueras, N. (2008). El MCER, más allá de la polémica. *Monográficos marcoELE, Evaluación*, 7, 26-35. <https://marcoele.com/descargas/evaluacion/evaluacion.pdf>
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLÉ Internacional.
- Gómez Esquivel, G. (2010). Investigación-acción: una metodología del docente para el docente. *Revista ReLingüística Aplicada*, 7, 1-13.
http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art05.pdf
- Gonzalez Rey, M.I. (2007). *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont: InterCommunications & E.M.E.
- Gonzalez Rey, M.I., Fernández González, V. (2006). La didactique des expressions figées en langue étrangère. En Casado Velarde, M., González Ruiz, R., Romero Gualda, M.V. (coord.). *Análisis del discurso: lengua, cultura, valores. Actas del I Congreso Internacional, 1*. (pp.1015-1030.) España: Arco Libros.
- González Rey, M.I. (2010). La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement. *La Clé des Langues*. (pp.1-12). Lyon : ENS de LYON/DGESCO (ISSN 2107-7029). <http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/langue/traduction/la-phraseodidactique-en-action-les-expressions-figees-comme-objet-d-enseignement>

- Grice, P. H. (1975). Logic and Conversation. En Grice, P. (1989), *Studies in the Way of Words*, (pp. 22-40). Harvard University Press.
<https://courses.media.mit.edu/2004spring/mas966/Grice%20Logic%20and%20Conversation.pdf>
- Groux, D. y Porcher, L. (2003). *L'Altérité*. France: L'Harmattan.
- Gumperz, J. J. (1972). Introduction. En Gumperz, J. J. (ed.). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, (pp.1-25). New York: Blackwell.
- Hamidou, N. (2014). La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie entre représentations et connaissances culturelles. *Multilinguales, OpenEdition Journals*, 3, 125-138.
<https://journals.openedition.org/multilinguales/1631?lang=en>
- Hegel, F. (1812-1816) (1993). *Ciencia de la lógica*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. En Huxley, R. y Ingram, E. (eds). *Acquisition of languages: Models and methods*, (pp. 3-23). New York : Academic Press.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En Pride, B. y Holmes, J. (eds). *Sociolinguistics. Selected Readings*, (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hériard, P. (2019). *Fichas temáticas sobre la Unión Europea*. Parlamento Europeo, Consejo de Europa. https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/es/FTU_3.6.6.pdf
- Johnson, D., Johnson, R., Johnson, E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje*. Argentina: Aique. <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/30/30JOHNSON-David-JOHNSON-Roger-y-JOHNSON-HOLUBEC-Edythe-Que-es-el-aprendizaje-cooperativo.pdf>

- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. (traducción de Vitale, G.). Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
<https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Joly, B. (1994). Nouvelles remarques épistémologiques sur la recherche-action. *Les cahiers d'études du C.U.E.E.P.*, 26, 5-21.
- Kemmis, S. (1984). *Point-by-point guide to action research*. Victoria: Deakin University. En Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (Eds). (1988). *The Action Research Planner*. Victoria, BC : Deakin University Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. et alii. (1982). *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Krashen, S., Terrel, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Langevin, S. (2018). Entrevista a Barthélémy, F. et Groux, D. sobre la obra “Quarante ans d’interculturel en France”. *Le français dans le monde*, 415, 48-49.
- Larrea, A. (2020). *El lugar de la cultura en el aula de lengua extranjera*. Granada: Comares.
- Lázaro Carreter, F. (1981). *Estudios de lingüística*. Barcelona: Editorial Crítica.

- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34–46. https://www.cscd.osaka-u.ac.jp/user/rosaldo/K_Lewin_Action_research_minority_1946.pdf En español: (1988) *Revista de Psicología Social*, 3, 229-240. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2903452>
- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : L'Harmattan.
- López Górriz, I. (1993). La investigación-acción como metodología de teorización y formación del profesor desde su práctica. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 71-92. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/94904/1/03_RIE0212-4068N%C2%BA20A%C3%91O1992.pdf
- Maldonado Pérez, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13(23),263-278. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102314.pdf>
- Martinez-Marnet, B. (2016). Les expressions idiomatiques et l'approche actionnelle: l'apprentissage du FLE à travers les unités phraséologiques ayant pour thème l'eau. En *Palabras e imaginarios del agua. Les mots et les imaginaires de l'eau. XXV coloquio AFUE*. (pp.175-186). Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València. <http://hdl.handle.net/10251/86630>
- Mauger, G. (1955). *Cours de Langue et de Civilisation Françaises à l'usage des étrangers*. Madrid : Mangold.
- Mel'cuk, I. (1993). La phraséologie et son rôle dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée*, 92, 82-113.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Secretaría general técnica. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP17667.pdf&area=E>
- Miquel, L. (2004). Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español. *Revista redELE*, 2. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material->

[RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_11Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0673b](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/Elcomponentecultural:uningredientemasenlasclasesdelengua.pdf)

Miquel, L. y Sans, N. (2004 [1992]): El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Revista redELE* 0. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/Elcomponentecultural:uningredientemasenlasclasesdelengua.pdf

Macaire, D. (2010). Recherche-action et didactique des langues : du positionnement du chercheur à une posture de recherche. *Les après-midis du LAIRDIL, numéro thématique: Didactique des langues, didactique des sciences, 17*, 21-32. [https://www.academia.edu/58283868/Recherche action et didactique des langues du positionnement du chercheur %C3%A0 une posture de recherche](https://www.academia.edu/58283868/Recherche_action_et_didactique_des_langues_du_positionnement_du_chercheur_%C3%A0_une_posture_de_recherche)

Macaire, D. (2012). Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement. Muriel Molinié (dir.). *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures : enjeux de formation par la recherche action*. (pp. 113-124). Cergy Pontoise: Encrage éd.

Manesse, D., avec Hardy, M., Romian, H, Dabène, M. (1999). Points de vue sur la recherche-action. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 20, 29-41. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_20_1_2307

Marquis, D. y Lavoie., L. (1996). *La recherche-action. Théorie et pratique. Manuel d'autoformation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Mills, E. (2018). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. Southern Oregon University : Pearson.

Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.

Montagne-Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Recherches en didactique des langues et des cultures- Les Cahiers de l'Acedle, Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères, 4*, 93-119. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00554863/document>

- Narcy-Combes, J.P. (2001). La recherche-action en didactique des langues : apprentissage, compagnonnage ou évolution libre ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXI (2), 40-52. <https://journals.openedition.org/apliut/4639>
- Narcy-Combes, J.P. (2005). *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys.
- Normand, P. (2013). Balaise dans la civilisation ou balaise dans la culture? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 169(1), 75-91. <https://www.cairn.info/revue-ela-2013-1-page-75.htm>
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: University Press.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia cultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Padilla Góngora, D., Martínez Cortés, M. C., Pérez Morón, M. T., Rodríguez Martín C. R., y Miras Martínez, F. (2008). La Competencia Lingüística como base del aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 177-183. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832317019.pdf>
- Pecman, M. (2005). Les apports possibles de la phraséologie à la didactique des langues étrangères. *ALSIC*, 8 (2), 109-122. <https://journals.openedition.org/alsic/334>
- Pizarro Chacón, G. y Josephy, D. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. *Letras*, 48 (2), 209-225. Costa Rica: Universidad Nacional. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5476250>
- Porcher, L. y Faro V. (2003). *Politiques linguistiques*. France: L'Harmattan.
- Porcher, L. (1981). *L'éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe : l'interculturalisme et la formation des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

- Porcher, L. (1982). L'Enseignement de la civilisation en question. *Études de Linguistique Appliquée*, 47, 39-49.
- Porcher, L. (1987). *Manières de classe*. Paris: Didier, Alliance Française.
- Porcher, L. (1988). Progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère. *Études de Linguistique Appliquée*, 69, 91-100.
- Pruvost, N., Courteaud, F., Gómez-Jordana, S., Blondel, F., Chahi, F., Caballero, G., Poisson-Quinton, S., Daupras, C., Delannoy, G., Brandel, K., Conseil Pédagogique et révision: Puren, C. & Garmenndia A. (2015). *Entre nous*. U.E. : Maison de Langues.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan CLÉ International.
http://www.aplvtlanguesmodernes.org/article.php3?id_article=813)
- Puren, C. (1994). *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : CRÉDIF-Didier.
<http://www.aplvtlanguesmodernes.org/spip.php?article1985>
- Puren, C. (2004). *Evolución histórica de las configuraciones didácticas*.
www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029-es/
- Puren, C. (2013). La compétence culturelle et ses composantes. *Savoirs et Formations : Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : La place de la compétence culturelle*, 3, 6-15. Montreuil: Fédération AEFTL.
https://lewebpedagogique.com/alterite/files/2015/10/PUREN_2013c_Comp%C3%A9tence_culturelle_composantes.pdf
- Puren, C. (2019). *L'élaboration de la perspective actionnelle et la situation méthodologique résultante en didactique des langues-cultures*.
<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2019g/>
- Raigón, A. (2020). *La competencia intercultural en el aula de lengua extranjera*. Granada: Comares.

- Resweber, J.P. (1995). *La recherche-action*. Paris : Presses Universitaires de France, Que-Sais-Je ?
- Richer, J-J. (2011). Recherche-action et didactique du FLE. *Synergies Chine*, 6. 47-58.
<https://gerflint.fr/Base/Chine6/richer.pdf>
- Robert, J.P, Rosen, E. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris: Ophrys.
- Romian, H. (1990). Des recherches-action en didactique du français pour la formation des maîtres. *Recherche et formation*, 7, 47-57.
https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1990_num_7_1_1000
- Santana Falcón, R. (2013). El mediador cultural en los servicios públicos: una nueva profesión. *Estudios de Traducción*, 3, 33-43.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4476660>
- Sartre, J.P. (2004a). *Crítica de la razón dialéctica. Tomo I*. Buenos Aires: Losada.
[(1960).*Critique de la raison dialectique. Tome I*. Paris: Gallimard]
- Sartre, J.P. (2004b). *Crítica de la razón dialéctica. Tomo II*. Buenos Aires: Losada.
[(1985).*Critique de la raison dialectique. Tome II*. Paris: Gallimard]
- Savignon, S. (1997). *Communicative Competence: Theory and Practice*. 2nd ed. New York: McGraw Hill.
- Saville-Troike, M. (1989). *The Ethnography of Communication: An Introduction*. London: Blackwell.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Slagter, P.J. (1979). *Un nivel umbral*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
<https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/072/>
- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.

- Taft, R., (1981). The role and personality of the mediator. En: Boechner, S. (ed.). *The Mediating Person: Bridges between cultures*. Cambridge: Schenkman.
- Torres Núñez, J.J. (1996). *Nuevos horizontes para el teatro en la enseñanza de idiomas*. Almería: Universidad de Almería, Servicio de publicaciones.
- Universidad de Sevilla. (2019). *Proyecto docente Idioma Moderno I Francés, curso 2019-2020*.
<https://sevius.us.es/asignus/proyectopublicado.php?codasig=1830005&vac=1086895&gac=1>
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning (Vol I)*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Van Ek J.A. y Trim, J.L.M. (1990). *Threshold 1990*. Cambridge: Cambridge University Press. (1e éd. *Threshold Level* (1975). Strasbourg : Conseil de l'Europe).
<https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/072/>
- Verspieren, M.R. (2000). *Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation*. Paris: L'Harmattan
- Verspieren, M.R. (2002). Quand implication se conjugue avec distanciation : le cas de la recherche-action de type stratégique. *Études de communication. Langages, information, médiations*, 25, 1-14. <http://journals.openedition.org/edc/658>
- Wessels, Ch. (2000 [1987]). *Drama*. Oxford: Oxford University Press.
- Whorf, B.L. (1956). *Language, thought and reality*. Cambridge: MA, Wiley.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

Otros recursos

Arnaud, J.-C., Geny, É., Lamy, G., Tillier, A., Marie, M., Nicolas, A. (2019). *Comprendre l'Histoire. Spécial Atlas de l'Histoire de France*. Paris: Éditions du Sens.

Chaves, R.M., Favier, L., Péliissier, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Grenoble: PUG.

Dana, J.Y. (2008). Mai 1968. *Okapi*, 847, 10-16. Paris : Bayart Presse.

Zouari, I. (2015). *Petit dictionnaire du monde francophone. Tout ce qu'il faut savoir sur les 45 pays et territoires francophones*. Paris: l'Harmattan.