

El desarrollo de la competencia cultural e intercultural en la enseñanza del FLE, desde la metodología activa hacia el enfoque orientado a la acción

María Castellanos León

Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.



MÁSTERES
DE LA UAM
2018 - 2019

Facultad de Educación y
Formación del Profesorado

Universidad Autónoma de Madrid.

**Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.**



**El desarrollo de la competencia cultural e intercultural
en la enseñanza del FLE, desde la metodología activa
hacia el enfoque orientado a la acción.**

María Castellanos León

D.N.I. 16641738L

Directora del trabajo: Marta Tordesillas Colado

Convocatoria: Julio de 2019

ABSTRACT

Cuando analizamos el universo de la enseñanza del FLE, constatamos un contraste entre las teorías e ideas innovadoras que esperamos aportar como docentes, y una cierta insatisfacción en la materialización de dichas ideas en el aula. Los docentes tienden de manera generalizada a basar sus clases en el seguimiento del método didáctico. Dicho instrumento que a nuestro parecer puede ser de gran ayuda a la hora de estructurar las clases, no puede ser el único elemento que guíe el proceso de enseñanza-aprendizaje de una materia.

Del mismo modo, dichos métodos no son completos, desde el punto de vista de contenidos a abordar en la materia, ya que centralizan sus contenidos en el aprendizaje gramatical o lexical relegando otros aspectos a un segundo plano, como es el caso de las competencias cultural e intercultural.

Dicha tendencia se contrapone, por un lado, a los contenidos y objetivos incluidos en los Currículos de la ESO y de Bachillerato, en los que se dota de gran valor al desarrollo de la competencia socio-cultural en la enseñanza de FLE. Por otro lado, se opone a los principios propuestos por el Consejo de Europa, sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas, donde se aboga por la construcción de un proyecto común que conduciría a una educación intercultural, como sugiere el Marco Común de Referencia para las Lenguas, y a una aportación de las lenguas a la democracia y a la cohesión social, principios que a nuestro parecer conforman la base de cualquier sistema educativo de calidad.

Por estos motivos, hemos decidido centrar el presente trabajo de investigación en el desarrollo de las competencias cultural e intercultural, que a nuestro parecer deberían ser valoradas con los mismos criterios que el resto de competencias, como puede ser el caso de la lingüística. Nuestro objetivo es abordar dichas competencias, desde un punto de vista de diálogo, apoyando la idea de que la interacción entre la lengua y la cultura, suponen la base sobre la que se construye cualquier tipo de aprendizaje de una segunda lengua extranjera.

Para llevar a cabo dicha experiencia hemos desarrollado una Unidad Didáctica, basada prácticamente en su totalidad, en la explotación y desarrollo de aspectos culturales e interculturales, recurriendo a la realización de un intercambio entre los alumnos de la asignatura optativa de Francés del IES Jaime Vera, y los alumnos de la asignatura optativa de Lengua Castellana y Literatura del Lycée Saint Just de Lyon.

Para su desarrollo elegimos 3 grupos específicos, los grupos de 3º y 4º de la ESO y el grupo de 1º de Bachillerato. Durante las 6 sesiones de las que se dispuso para el desarrollo de nuestro trabajo, explicamos aspectos culturales de Francia, más concretamente de la ciudad de Lyon, y corroboramos la importancia de la competencia socio-cultural en el aprendizaje de una lengua extranjera, así como para la transformación del proceso enseñanza-aprendizaje hacia un sistema donde la dimensión humanista ocupe un lugar importante.

Tras la puesta en práctica de la unidad didáctica con los diversos grupos, realizamos un análisis de la experiencia docente y una evaluación de los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios cumplimentados por los alumnos con el fin de confirmar las hipótesis de partida y hacer un balance del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto de la adquisición de conocimientos culturales, como del grado de motivación que presentaron los alumnos a lo largo del desarrollo de las diversas actividades.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no hubiese podido ser llevado a cabo de una forma coherente y presentable, sin la orientación cercana y constante de nuestra profesora tutora de TFM, Marta Tordesillas Colado, profesora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid.

Asimismo, han contribuido las aportaciones transmitidas en el aula por las profesoras del Departamento de Filología Francesa, así como por las profesoras de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, cuyas explicaciones y artículos, nos han sido de gran ayuda para la redacción de dicho proyecto de investigación.

También querríamos recordar la contribución de nuestra profesora tutora de Prácticum, Myriam Díaz de Monasterioguren, profesora en el I.E.S. Jaime Vera de Madrid, durante el período de prácticas en el centro. Agradecemos a todas las docentes por el tiempo dedicado, la paciencia pedagógica y los conocimientos transmitidos y compartidos con nosotros.

Finalmente, querríamos hacer una mención afectiva de gratitud hacia los alumnos del IES Jaime Vera de Madrid, con quienes hemos tenido la oportunidad de poner en práctica los aprendizajes adquiridos a lo largo del Doble Máster MESOB/MEIF, así como hacia los alumnos del Lycée Saint Just de Lyon, quienes han posibilitado el intercambio intercultural que compone el eje central de la unidad didáctica que proponemos en el presente trabajo.

ÍNDICE

1. OBJETIVOS.....	6
1.1 Justificación del trabajo.....	6
1.2 Estructura del trabajo.....	8
1.3 Relevancia.....	9
2. MARCO TEÓRICO.....	10
2.1 Marco legislativo.....	11
2.1.1 La competencia cultural e intercultural según el MCERL.....	11
2.1.2 La competencia cultural e intercultural según la Legislación Educativa Española. ...	13
2.2 Perspectiva de los investigadores.....	15
2.2.1 Estado de la cuestión.....	15
2.2.2 La Didactología o Didáctica de lenguas y culturas de Robert Galisson y Louis Porcher.....	16
2.2.3 Competencia cultural y competencia intercultural de Martine Abdallah-Pretceille.....	17
2.2.4 Los enfoques metodológicos según Christian Puren.....	19
3. METODOLOGÍA.....	22
3.1 Introducción. Bases teóricas aplicadas.....	22
3.1.1 De la metodología activa, al enfoque orientado a la acción, pasando por el enfoque comunicativo.....	23
3.2 Contexto de la investigación: Presentación de centro y grupos.....	27
3.3 Presentación del profesor de francés del grupo.....	29
3.4 La metodología puesta en práctica.....	30
3.4.1 Introducción.....	30
3.4.2 Materiales utilizados para la recogida de datos y perfil del alumnado.....	30
3.4.3 Temporalización.....	33
4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	50
4.1 Análisis e interpretación del Cuestionario de Cultura General.....	50
4.2 Análisis e interpretación del Cuestionario de Conocimiento Personal.....	56
4.3 Análisis de las Encuestas de “Valoración de las actividades” por parte de los alumnos...	64
4.4 Análisis del Test de Inteligencias Múltiples de Gardner.....	72
5. CONCLUSIONES.....	75
6. BIBLIOGRAFÍA.....	80
7. ANEXOS.....	83

1. OBJETIVOS.

1.1 Justificación del trabajo.

Gracias a la actual legislación educativa, cada vez se está dando una mayor importancia a la inclusión de enseñanzas culturales en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Sin embargo, a día de hoy, esta idea aún no se ve reflejada en la tarea docente de muchos compañeros. Normalmente, cuando abordamos en la clase de francés el tema cultural, suele aparecer como contexto a partir del cual se trabaja un contenido gramatical o lexical. Sin embargo, muy rara vez se abordan aspectos culturales sobre los países francófonos de manera aislada. Los métodos más actuales dedican a menudo la página final de la unidad, al desarrollo de algún aspecto cultural del país donde se practica la lengua meta, pero a nuestro parecer, una única página por tema, no es suficiente para conocer la cultura de un nuevo país, comprenderla y aprehenderla.

Personalmente, la motivación para enfocar esta investigación en los aspectos culturales, se ha basado en mi propia experiencia como aprendiz del francés como segunda lengua. Bajo mi propia vivencia, los periodos donde he experimentado una mayor sensación de dominio de la lengua han sido aquellos en los que he entrado en contacto directo con la cultura y los hablantes de dicha lengua. En mi caso, tuve la oportunidad de trabajar un año como auxiliar de conversación en un colegio y un instituto en Lyon, Francia. Fue durante esta etapa cuando mayor progreso percibí, y es que a nuestro parecer, comprender y experimentar la cultura es la mejor manera de comprender la lengua. Sin embargo, como observaremos a lo largo del desarrollo de nuestra unidad didáctica, es posible adquirir conocimientos culturales en el contexto ficticio que se genera en el aula de FLE. Es en este aspecto, donde los docentes debemos hacer un mayor esfuerzo, tratando de crear una situación de aprendizaje donde exista un contacto lo más cercano posible con lo real y con la propia cultura del país. De este modo, aseguraremos una adquisición de contenidos culturales en el seno de las aulas, objetivo central de nuestro proyecto.

Dicha experiencia, nos impulsó a elaborar un trabajo basado en aspectos socio-culturales e interculturales, centrado en el descubrimiento de la cultura francesa y desarrollando tareas, que permitían a los alumnos descubrir la ciudad de Lyon, así como la interacción con los estudiantes, hablantes nativos de lengua francesa, del Lycée Saint Just, en el cuál tuve la oportunidad de trabajar como auxiliar de conversación durante un año académico y forjar una buena relación con las docentes de español, con las que hemos realizado dicho intercambio.

A nuestro parecer, el hecho de relatar aspectos de la propia experiencia en Francia, ha servido para transmitir con mayor fuerza y entusiasmo los conocimientos a los estudiantes, hablándoles desde la propia vivencia y apoyándonos siempre en el uso de documentos auténticos y de actualidad, gracias al realismo de las situaciones de comunicación propiciadas por el intercambio.

Por todo ello, podemos plantear como objetivo fundamental de nuestro trabajo de investigación, el demostrar la importancia del desarrollo de la competencia cultural en las clases de FLE, ampliando de una manera dinámica y atractiva, los conocimientos culturales sobre la cultura francesa de los alumnos, a la vez que fomentamos su motivación a través del uso de documentos originales y de la utilización de las TIC en el aula. Del mismo modo, consideramos que el desarrollo de la competencia intercultural, favorece el desarrollo de aspectos transversales, tales como la tolerancia, el respeto y la aceptación de otras culturas, y es por ello que hemos considerado idóneo fomentar dichas virtudes en un centro con un perfil de alumnado muy heterogéneo que procede de diversas culturas y en el que el espíritu de convivencia y aceptación deben ser los pilares de base donde sustentar cualquier tipo de aprendizaje.

1.2 Estructura del trabajo.

Mi proyecto de investigación se estructura en siete apartados. En el primero de ellos aparece el Abstract, donde se hace un breve resumen de todo el trabajo. A continuación, hemos descrito las motivaciones que nos han llevado a la realización de dicho trabajo y los objetivos perseguidos con el mismo (apartado 1).

Posteriormente hemos analizado los diferentes documentos oficiales y las diferentes teorías sobre las que se ha fundamentado nuestra investigación (apartado 2) para pasar a relatar la metodología seguida en nuestras sesiones prácticas (apartado 3). En la parte final del trabajo hemos realizado un análisis detallado de los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios cumplimentados por los estudiantes (apartado 4) que nos han servido para realizar una valoración y obtener unas conclusiones que se muestran en el (apartado 5).

Por último, en el apartado de la bibliografía recogemos todas las referencias bibliográficas y textos consultados para la elaboración de nuestro trabajo de investigación (apartado 6). Finalmente, el último apartado de la investigación es el dedicado a los anexos (apartado 7), en el que se recogen todos los documentos utilizados en las sesiones prácticas, así como los cuestionarios y actividades desarrolladas.

1.3 Relevancia.

Consideramos que el enfoque intercultural en la enseñanza de los aspectos socioculturales es un tema pertinente y de actualidad, con un nivel de utilidad e interés considerable, contemplado por la legislación vigente, en los métodos y sobre todo en las investigaciones recientes.

Por lo tanto, cualquier observación, reflexión o propuesta que se haga al respecto, por muy insignificante que parezca, si está debidamente justificada, podría constituir una aportación útil para la elaboración de metodologías de enseñanza que integren el desarrollo de la competencia cultural e intercultural a través de la propuesta de contenidos socio-culturales, que a menudo se presentan en clase de una manera poco atractiva para el alumnado.

En algunos casos, el docente presenta los contenidos culturales de manera demasiado teórica, lo que hace que el alumno se sienta desmotivado y poco atraído por este tipo de aprendizajes. En el extremo opuesto, encontramos a los docentes que presentan los aspectos culturales de manera excesivamente lúdica, hasta el punto de carecer de pertinencia o de reflexión en torno a la cultura propia o la cultura francesa.

Además, consideramos que el espacio tanto físico (en cuanto a espacio en el método didáctico), como temporal (en cuanto al tiempo dedicado a tratar aspectos culturales en la clase de FLE), es insuficiente e impide la adquisición de los contenidos culturales mínimos que permiten al aprendiz comprender una nueva cultura, una nueva lengua y en definitiva, abrir los horizontes a nuevas maneras de ver el mundo.

2. MARCO TEÓRICO.

En este apartado vamos a hacer referencia a los diferentes documentos oficiales y teorías sobre las que se ha basado nuestro trabajo. Para presentarlo vamos a comenzar de lo más genérico a lo más concreto. Para ello, en primer lugar describiremos lo que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, expone acerca de la enseñanza de la cultura como parte de la enseñanza de una lengua.

A continuación, haremos un breve repaso a la legislación española en lo referente a Educación, y en concreto al currículo de la ESO y de Bachillerato (por pertenecer los grupos elegidos para la realización de la investigación a ambas etapas educativas), para analizar todo lo referente a la competencia socio-cultural e intercultural. Por último, se expondrán diferentes corrientes que defienden la importancia de la enseñanza de la cultura en el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, así como los diversos enfoques metodológicos que se han ido sucediendo a lo largo de la historia, señalando el lugar que se otorga a los contenidos culturales en cada uno de los mismos.

2.1 Marco legislativo.

2.1.1 La competencia cultural e intercultural según el MCERL.

En el MCERL se hace referencia a la importancia del conocimiento cultural como parte del proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua desde las primeras líneas de dicho documento:

“El *Marco* 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 donde se sitúa la lengua**” (Consejo de Europa, 2002:2)

En dicho documento, se expone por una parte, la importancia que se debe otorgar al descubrimiento del mundo, en el aprendizaje de una lengua extranjera, incluyendo el conocimiento de los lugares que componen dicho país, las instituciones y organizaciones que lo regulan, las personas, los objetos, los acontecimientos de relevancia, etc. Por otra parte, se pone de manifiesto la trascendencia del conocimiento sociocultural, definido en el quinto capítulo del Marco como:

“El conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o de las comunidades en las que se habla el idioma que incluye entre otros el conocimiento de la vida diaria del país/países de la lengua que se está aprendiendo, de sus condiciones de vida, de las relaciones personales, de los valores y creencias, del lenguaje corporal, de las convenciones sociales, etc.” (MCERL, 2002: 100-101.)

El MCERL nos ofrece igualmente algunas directrices para el desarrollo de la competencia cultural y sociocultural en el aprendizaje-enseñanza de cualquier lengua extranjera:

- 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 origen 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.
- 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, 2001:153)

El MCERL también concede una plaza a la competencia que desarrolla “la consciencia intercultural” producida por el conocimiento e interpretación de la relación entre del “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (MCERL, 2002: 101). En otras palabras, señala que debemos conocer y comprender nuestra propia cultura, para poder comprender, aceptar y tolerar, las culturas diferentes a la nuestra.

Sin embargo la competencia intercultural no se encuentra descrita detalladamente a través de la categorización en descriptores, como ocurre con el resto de competencias, como la cultural o la lingüística. Es por ello que el MCERL se presenta como un documento demasiado abstracto, lo que conlleva una difícil aplicación del mismo en la realidad del aula y en el desarrollo de la tarea docente. Sin embargo, es de utilidad porque recoge la importancia de dichas competencias e invita a su desarrollo en las clases de lengua extranjera.

2.1.2 La competencia cultural e intercultural según la Legislación Educativa Española.

La legislación educativa española apoyándose en el MCERL, señala la importancia del desarrollo de la competencia cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Como se expone en el REAL DECRETO 1467/2007 (Real Decreto de Enseñanzas Mínimas de Bachillerato), publicado en el BOE núm. 266 del 2 de noviembre, “nuestro país se encuentra actualmente en un proceso de construcción de una **Europa global** y por tanto, el conocimiento de otras lenguas europeas favorecerá la libre circulación de personas y facilitará así **la cooperación cultural**, económica, técnica y científica entre sus miembros”. En consecuencia, “hay que preparar a alumnos y alumnas para vivir en un mundo progresivamente **más internacional, multicultural y multilingüe**”.

El MCERL ha establecido la guía para la elaboración del currículo de la ESO y de Bachillerato. Es por ello, que en ambos documentos encontramos referencias directas al MCERL, como mostramos seguidamente.

En el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas de la ESO, se establecen dos objetivos específicos para las lenguas extranjeras que hacen referencia al ámbito cultural, y son los siguientes:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

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

Del mismo modo, en el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas de Bachillerato, remarcamos dos objetivos específicos para las lenguas extranjeras que hacen igualmente referencia al ámbito cultural, y son los siguientes:

8. Conocer los rasgos sociales y culturales fundamentales de la lengua extranjera para comprender e interpretar mejor culturas distintas a la propia y la lengua objeto de aprendizaje.
9. Valorar la lengua extranjera como medio para acceder a otros conocimientos y culturas, y reconocer la importancia que tiene como medio de comunicación y entendimiento internacional en un mundo multicultural, tomando conciencia de las similitudes y diferencias entre las distintas culturas.

Por otro lado, tal y como se cita textualmente en el RDEEMM de Bachillerato para lenguas extranjeras, existe un bloque dedicado exclusivamente a los **aspectos socioculturales y conciencia intercultural**, puesto que ambas competencias contribuyen a que los estudiantes de una lengua extranjera amplíen sus conocimientos relativos a las costumbres, formas de relación social, rasgos y particularidades de los países en los que se habla la lengua extranjera. En definitiva, contribuyen a conocer formas de vida diferentes a las suyas.

Con el aprendizaje de estos contenidos lo que se pretende es promover la tolerancia y la aceptación, acrecentar el interés en el conocimiento de las diferentes realidades sociales y culturales, y facilitar la comunicación intercultural.

2.2 Perspectiva de los investigadores.

2.2.1 Estado de la cuestión.

La competencia cultural e intercultural, como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de FLE, se encuentra en un punto álgido de los debates en Didáctica de Lenguas y Culturas. Durante los últimos 20 años, la perspectiva intercultural se ha impuesto como la orientación dominante entre los didactas. Aunque debemos señalar que su presencia no es tan evidente en la puesta en práctica, es decir, ni en la creación de los métodos y manuales de FLE, ni en la propia metodología docente dentro de las aulas de francés.

“Las propuestas de instituciones como el Consejo de Europa sobre enseñanza/aprendizaje de lenguas desde la década de 1960, intentan construir un proyecto común que conduciría, en este siglo XXI, a una educación *plurilingüe e intercultural*, como sugiere el Marco común europeo de referencia para las lenguas y a una aportación de las lenguas a la *democracia* y a la *cohesión social*”. (Mata, 2018: 56)

Son numerosos los autores que a partir de los años 80, reflexionan sobre la enseñanza-aprendizaje de la cultura en el seno de la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa, como reflejan los artículos de autores como Galisson, 1980, Abdallah-Preteille, 1999, Puren 2002, Zarate, 2003, y Porcher, 2004, que analizaremos a lo largo de los siguientes capítulos del Marco Teórico.

Dichos autores señalan que a pesar de que la competencia cultural esté estrechamente ligada a la competencia lingüística, esto no significa que la primera deba quedar subordinada a la segunda. El gran desafío al que nos enfrentamos tanto docentes, como didactas, es el de ser capaces de vincular la competencia lingüística y la competencia cultural en una misma materia, en este caso el FLE, y situarlas en un mismo nivel de relevancia.

2.2.2 La Didactología o Didáctica de lenguas y culturas de Robert Galisson y Louis Porcher.

Entre los autores previamente citados, destacamos la figura de Robert Galisson, uno de los primeros investigadores franceses de la enseñanza/aprendizaje de culturas, que ya en los años 90 planteaba la necesidad de que la Didáctica de las lenguas-culturas se constituyera como una disciplina autónoma con sus propios referentes conceptuales. Fue así como el propio Robert Galisson introdujo por primera vez la noción de Didactologie des langues-cultures, en el número 79 de la revista ELA.

Galisson defiende que la lengua y la cultura son dos aspectos indisolubles de la Didáctica de la Lengua-Cultura, pues para aprender una lengua debemos también aprender su cultura. Y es que como señala Galisson en la siguiente cita, la lengua que siempre ha ocupado la plaza dominante, es realmente el instrumento que nos da acceso a la cultura, y no debería ser un fin en sí misma. « On a trop longtemps sacrifié la culture à la langue. En effet, si celle-ci est elle-même culture, elle est d'abord ... un moyen d'accès à la culture, pas une fin en soi ». (Galisson, 1989 :113)

El elemento cultural debe ser un elemento indispensable en la didáctica de lenguas extranjeras, ya que un hablante que no es capaz de desarrollar una adecuada competencia cultural, intercultural, o co-cultural, presentará graves problemas de integración al sistema cultural y a la sociedad de la lengua meta.

También es importante mencionar el trabajo de Louis Porcher, creador del concepto de “antropología cultural”, que defiende la necesidad de descentralizar a la gente, refiriéndose al hecho de “décentration” de la propia cultura para poder conocer otras culturas. (Porcher, 2004: 115) Porcher señala que para comprender el resto de culturas previamente debemos conocer la nuestra en profundidad, pero que para conocerla plenamente debemos salir de nuestra zona de confort, y tomar distancia de la misma: “La cultura es la ficha de identidad de una sociedad, son los conocimientos de los que dispone, son las opiniones fundadas más en convicciones que en un saber”. (Porcher, 2004:13)

2.2.3 Competencia cultural y competencia intercultural de Martine Abdallah-Preteille.

Los límites que separan la competencia cultural de las competencias que subyacen de la misma son bastante superfluos, por ello, algunos autores plantean la necesidad de diferenciar claramente estos conceptos sobre la cultura, así como las diversas competencias que podemos extraer del propio concepto de cultura, y que en tanto que docentes, podemos fomentar en la clase de FLE. No es lo mismo hablar de competencia cultural, competencia transcultural, meta-cultural, inter-cultural, multi-cultural o co-cultural.

La didacta Martine Abdallah-Preteille, defiende una clara diferenciación entre lo “intercultural” y lo “multicultural” y opina que la “interculturalidad” es una “construcción susceptible de favorecer la comprensión de los problemas sociales y educativos, en relación con la diversidad cultural” mientras que la “multiculturalidad” define simplemente “la pluralidad de grupos” sin tener alguna finalidad educativa. La autora considera que el prefijo “inter-” significa “la relación entre dos o más elementos, y se opone de esta manera a la jerarquización que marcan los prefijos “pluri y multi”. Estos dos prefijos representan una yuxtaposición de culturas con todos los avatares que esto supone, mientras que el prefijo “inter” supone la relación entre dos o más elementos.

Abdallah Preteille, se hace igualmente eco en sus reflexiones de la poca importancia que se le da a la enseñanza cultural en la enseñanza de lenguas, ya que esta siempre queda relegada a un segundo plano. La autora considera que estamos infravalorando el estudio de la cultura, lo que supone un grave perjuicio para los ciudadanos de esta nueva sociedad, que se encuentra en una fase de transformación hacia una sociedad mucho más “global”, que requiere igualmente un cambio en el enfoque educativo en el que deberíamos, “replantearnos el saber cultural de otra forma que no sea bajo la forma de un saber sobre las culturas (competencia cultural).” (Abdallah, 1996:29)

La tendencia señala que nos estamos alejando de lo más concreto, y abriendo hacia horizontes más abstractos y globales, partiendo de la “culturalidad”, que se basa en el estudio de la cultura ajena a la nuestra, desde una perspectiva de observación, evolucionando hacia un diálogo entre culturas y el conocimiento de la nueva cultura a través del contacto directo con la misma, así como con los individuos que la conforman, es lo que denominamos como “interculturalidad”, y tratando de alcanzar el objetivo más abstracto que sería la “co-culturalidad”, en la que cada individuo conoce las bases culturales del “otro”, y las hace suyas, comprendiendo, tolerando y apropiándose de componentes del resto de culturas.

En síntesis, podemos señalar que en los últimos años el componente cultural ha comenzado a tomar una mayor importancia en el ámbito de la Didáctica de Lenguas y Culturas. Como hemos señalado previamente, Galisson afirmaba ya a finales de siglo, que la cultura estaba recuperando el atraso que había experimentado, y se acercaba a ocupar la plaza que la lengua le había arrebatado, convirtiéndose de este modo en un elemento activo, motor y generador en el seno de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Sin embargo, observamos que a pesar de la reflexión teórica de la parte de los didactas, y de la consciencia por parte de los docentes, la competencia cultural sigue quedando relegada a un segundo plano, por detrás de la competencia lingüística, que se ve a menudo privilegiada por la configuración didáctica o enfoque didáctico empleado en la metodología docente.

Con el siguiente estudio, nuestro propósito es el de demostrar que el componente cultural es un componente más de la didáctica de lenguas y que debe ocupar la plaza que históricamente le ha sido arrebatada. En el siguiente capítulo de nuestro trabajo, trataremos de analizar cuál ha sido la presencia de “lo cultural” a lo largo de la historia de la didáctica del FLE, así como, analizar su evolución de la mano de la evolución de las configuraciones didácticas que se han sucedido a lo largo de los últimos dos siglos.

2.2.4 Los enfoques metodológicos según Christian Puren.

Con el fin de comprender, la presencia del componente cultural e intercultural en la enseñanza-aprendizaje de FLE, debemos previamente realizar un análisis de las diferentes configuraciones didácticas que se han sucedido a lo largo de la historia. Dichas configuraciones o enfoques metodológicos se han ido configurando en relación con los objetivos de los individuos, en tanto que agentes sociales, y de sus necesidades comunicativas en relación a las tareas y acciones, que se debían realizar para alcanzar dichos objetivos.

En el siguiente cuadro podemos observar la evolución histórica de las configuraciones didácticas en Francia, a lo largo de los siglos, hasta llegar a la actualidad, donde se ha impuesto el enfoque orientado a la acción o “approche actionnel”, que se basa en el enfoque por tareas como vía para el desarrollo de las competencias cultural e intercultural en la didáctica de lenguas:

Modelo de la evolución histórica de las configuraciones didácticas.

Competencias sociales de referencia		Acciones sociales de referencia.	Tareas escolares de referencia	Construcción didáctica.
Lingüística	Cultural			
Capacidad para releer textos clásicos	Reconocer los valores universales a través de textos clásicos. Competencia transcultural.	Leer	Traducir (leer en paradigma indirecto)	Metodología tradicional. (siglo XIX)
Capacidad para mantener a distancia un contacto con la lengua-cultura extranjera a partir de documentos auténticos.	Capacidad para utilizar los conocimientos sobre cultura de los otros. Competencia meta-cultural.	Hablar sobre	“Explicación de textos” por medio de una serie de tareas en la lengua diana. (paradigma directo)	Metodología directa (1900-1910) Metodología activa (1920-1960)
Capacidad para intercambiar puntualmente informaciones con extranjeros.	Capacidad para dominar las representaciones cruzadas en la interacción con el Otro. Competencia inter-cultural.	Hablar con. Actuar sobre.	Simulaciones y juegos de rol. Actos de habla.	Enfoque comunicativo (1980-1990)

Capacidad para cohabitar permanentemente con extranjeros o compatriotas de otras culturas.	Capacidad para comprender los comportamientos de los demás y adoptar comportamientos comunes aceptables. C. Multi-cultural	Vivir con.	Actividades de mediación entre lenguas y culturas diferentes.	Didáctica del plurilingüismo (1990-?) Competencia plurilingüe y pluricultural y de mediación en el MCRL.
Capacidad para trabajar durante un extenso periodo de tiempo en lengua extranjera con locutors nativos y no nativos.	Capacidad para elaborar concepciones comunes de la acción colectiva sobre la base de valores compartidos. C. Co-cultural.	Actuar con	Acciones colectivas con dimensión colectiva. “Pedagogía del proyecto”	Esbozo de una “ perspectiva de acción ” en el MCRL (2000-¿?)

Analizando dicho modelo propuesto por Christian Puren en su artículo “Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción, de lo intercultural a lo co-cultural”, observamos que el tratamiento de la competencia cultural ha ido evolucionando a lo largo de la historia de la didáctica, de un tratamiento más introspectivo, partiendo de la competencia transcultural del enfoque tradicional, hasta llegar a un enfoque co-cultural, en el que la cultura se convierte en un elemento común a todas las sociedades, y adquiere una dimensión colectiva. Desde la perspectiva de la didáctica de las lenguas-culturas, Christian Puren añade una dimensión más al campo nocional de la culturalidad: la co-culturalidad, “la co-cultura del aprendizaje-enseñanza” como producto de una “acción común” a más largo plazo de los alumnos y profesores que actúan y “construyen” más allá de sus diferencias culturales, en el “espacio privilegiado” del aula de lenguas-culturas.

Puren sitúa históricamente las siguientes cinco nociones vehiculadas alrededor de la cultura: lo transcultural (relativo a los valores universales), lo metacultural (relativo a los conocimientos específicos culturales), lo intercultural (relativo a las representaciones culturales que uno tiene), lo multicultural (relativo a los comportamientos) y lo co-cultural (producto del trabajo en común de personas de culturas distintas en un período largo de tiempo).

El autor disocia igualmente el significado de las competencias, en relación con la duración del contacto que se produce con la otra cultura, así distingue la competencia intercultural, en la que se produce un contacto puntual, de la competencia multicultural, en la que se experimenta un contacto prolongado, en el sentido de “vivir juntos”.

En el desarrollo de nuestra unidad, hemos tratado de propiciar un intercambio cultural entre los alumnos, pero como observaremos se trata de un contacto puntual, que se extiende únicamente a lo largo de las sesiones programadas. Se trata de un contexto de intercambio intercultural, en el que la base de la enseñanza se basa en el intercambio con la otra cultura, en este caso la francesa, y en la importancia de establecer conexiones entre ambas culturas con el fin de promover valores transversales, tales como la tolerancia, el respeto y la convivencia entre culturas.

El ideal al que aspiramos sería que los alumnos continuaran con el intercambio, creando un vínculo por redes sociales, lo que les permitiría una mayor interiorización de la “otra cultura” y un mayor entendimiento y comprensión de la misma. El ideal se aproxima por tanto, al desarrollo de competencias más globales, como la competencia co-cultural. Sin embargo, siendo conscientes de nuestras limitaciones, decidimos ajustarnos al desarrollo de las competencias que estaban a nuestro alcance. El factor adverso con el que debíamos lidiar era el factor del tiempo, ya que contábamos con escasas sesiones para el desarrollo de nuestro proyecto, lo que nos impidió observar una progresión real, así como fijar un intercambio prolongado y duradero, requisito indispensable para el desarrollo de las competencias multiculturales y co-culturales.

Dichas limitaciones, nos hicieron conscientes de la dificultad que supone la aplicación de las bases teóricas en la realidad concreta del aula. Sin embargo, nos invitó a tratar de desarrollar una pedagogía “co-cultural” en nuestras clases de FLE como futuros docentes. Puren señala que este nuevo enfoque se ve asociado a la idea de que la sociedad actual es pluricultural, que todas las culturas son iguales en dignidad y comparten valores comunes de base, y considera que los docentes debemos promover en el aula “la capacidad para elaborar con los otros concepciones comunes de la acción colectiva sobre la base de valores contextuales compartidos”. (Puren, 2002: 255)

3. METODOLOGÍA.

3.1 Introducción. Bases teóricas aplicadas.

En nuestro proyecto, la intención ha sido reflejar la evolución de la competencia cultural a lo largo de los años, basándonos en actividades que pertenecen a distintas configuraciones didácticas. Al disponer de un tiempo limitado, hemos escogido dos enfoques metodológicos, que se verán reflejados en las dos actividades principales que componen nuestra unidad didáctica.

En primer lugar, partiremos de una actividad que se basa en los principios de la metodología activa, desarrollada entre los años 1920 y 1960, en la que desarrollaremos la competencia cultural, desde un punto de vista de la meta-cultura, es decir la reflexión sobre la propia estructura del texto, para adquirir conocimientos culturales.

Continuaremos con una actividad propia del enfoque comunicativo, que tuvo lugar entre los años 1980 y 1990, aunque como observaremos sigue siendo utilizado muy frecuentemente en la realidad de las aulas de FLE. En dicha actividad se desarrollará más propiamente una competencia inter-cultural, al tratarse de una interacción puntual con el otro, en este caso con alumnos franceses nativos.

Finalmente, culminaremos con una reflexión sobre el enfoque orientado a la acción, que comenzó a concebirse con la creación del MCERL, y su desarrollo continúa en la actualidad, viendo su aplicación en el aula como un objetivo que todavía resulta difícil de alcanzar en la realidad de la práctica docente, pero que se plantea como ideal de modelo educativo al que debemos aspirar, pues propicia el entendimiento y dialogo entre culturas, como señala la Doctora Carmen Mata, en la siguiente reflexión:

«Desarrollar una enseñanza/aprendizaje de lenguas-culturas que concibe la cultura no como ámbito de referencias que se transmiten sino como un universo en el que los profesores proporcionan instrumentos a los alumnos para ayudarles a descubrir y a interpretar sociedades, valores y expresiones artísticas diferentes, determina un espacio de reflexión y de palabra generador de lucidez y de ética» (Mata, 2018: 64)

3.1.1 De la metodología activa, al enfoque orientado a la acción, pasando por el enfoque comunicativo.

En el siguiente capítulo, explicaremos en detalle las metodologías o enfoques didácticos desarrollados en la puesta en práctica de las dos actividades principales de nuestra unidad didáctica y su relación con el desarrollo de la competencia cultural, en todas sus variantes:

En la primera actividad, que consiste en la redacción de cartas para el intercambio con estudiantes franceses, utilizamos la metodología activa. En dicho enfoque pedagógico, el objetivo social de referencia es el contacto con la lengua-cultura extranjera a partir de la utilización de documentos auténticos. En nuestra primera actividad “Redacción de cartas”, nos apoyamos en documentos auténticos, en primer lugar, el análisis de una carta real aportada por la docente que trabajamos en clase previamente a la tarea de redacción y seguidamente, las propias cartas elaboradas por los alumnos españoles y franceses que compusieron el eje central de la actividad.

En la metodología activa, el acto escolar de referencia se basa en “la explicación de textos” a la francesa, es decir, en el análisis exhaustivo del documento original, para extraer los máximos elementos lingüísticos (estructura de la carta, fórmulas de introducción y de despedida), así como culturales. En nuestra actividad, previamente a la redacción de las cartas, analizamos una carta original, su estructura, y los elementos culturales que se presentaban.

Sin embargo, introdujimos una pequeña modificación de dicho enfoque metodológico, al explicar a los alumnos, que dicha carta sería enviada a los alumnos franceses del Lycée Saint Just, para realizar un intercambio intercultural. En este caso, realizamos un cambio de enfoque metodológico, y nos aproximamos al enfoque comunicativo, en esta segunda parte de la propia actividad. El objetivo social de referencia pasó a ser el intercambio de información con el “Otro”, es decir, con personas de otra cultura diferente a la nuestra. Es entonces cuando entramos en la tarea de la interacción, donde participamos activamente y adquirimos los conocimientos culturales de una manera activa. Observamos, de este modo, que en una misma actividad, podemos crear subtareas, que se basan en diversos enfoques, y que se complementan en la construcción de la actividad global.

En la segunda actividad de nuestra unidad didáctica, constatamos igualmente dicho fenómeno. Se trata de una actividad de “Creación de videos a partir de diálogos sobre la cultura francesa”. El objetivo social de dicha actividad es preparar a los alumnos para encontrar ocasionalmente a nativos de la lengua-cultura francesa, a través de viajes puntuales, o de breves intercambios de corta duración. Este es el objetivo social de referencia del enfoque comunicativo, desarrollado a partir de los años 70, y que se basa en la “interacción” es decir, en la acción de cada uno sobre el otro.

En el desarrollo de la actividad, cada grupo debe crear un diálogo para representar una situación real de un turista que visita la ciudad de Lyon. El alumno debe cumplir una tarea, es decir, un acto o actividad de aprendizaje o de uso escolar, que en este caso es por ejemplo, crear un diálogo ficticio en un restaurante lionés. Cada alumno adquiere un rol, pero ellos son conscientes de que se trata de una representación, de un *jeux de rôle*, donde simulan una situación concreta, en un entorno concreto, pero irreal, fijado de antemano por el docente. Deben conseguir un resultado concreto, que en este caso puede ser informarse sobre el menú típico lionés y sobre la gastronomía local.

A nuestro parecer, al tratarse de una participación activa por la parte del alumnado, que dedicará una parte de la sesión a recabar toda la información relativa a su tema en internet, los contenidos serán asimilados con mayor eficacia que en el caso de la actividad de las cartas, donde los alumnos reciben los contenidos culturales de una manera directa, y previamente elaborada por el docente, siendo el contexto más ficticio y didáctico que en el caso de la creación de los diálogos, donde el docente únicamente sugiere pautas para la elaboración del diálogo, que sirven más de guía que de restricción a su creatividad.

Por otro lado, cabe destacar que el enfoque comunicativo privilegia “la centration sur l’apprenant”, es decir, se realza la figura del alumno/a en el proceso de aprendizaje, lo que va desencadenar que los investigadores comiencen a interesarse por otros fenómenos como la edad, la actitud, la motivación, los estilos de aprendizaje en relación con las diferentes concepciones sobre la inteligencia. En este contexto los estudios sobre estrategias de aprendizaje, así como los test de inteligencias, comienzan a reclamar un interés cada vez más creciente.

En base a este aspecto del enfoque comunicativo, decidimos distribuir a los alumnos el “Test de Inteligencias Múltiples” ideado por Gardner, y que nos sirvió como una herramienta más de análisis, aplicable a las actividades con el fin de constatar, qué perfil de alumnado encaja más con qué tipología de actividad o de enfoque utilizado. Dicho aspecto, será desarrollado en mayor profundidad en el capítulo de “Análisis e Interpretación de resultados” de nuestro trabajo.

En definitiva, partimos de la hipótesis de que ambos enfoques favorecerán el desarrollo de la competencia cultural e intercultural, y a pesar de pertenecer claramente a dos enfoques metodológicos diferenciados, uno de carácter más tradicional, el otro más innovador: metodología activa y enfoque comunicativo, observamos que en el desarrollo de la actividad, ambos tenderán a aproximarse a algunos de los aspectos que plantea el enfoque orientado a la acción, al situarse en un contexto real de intercambio con hablantes nativos franceses, así como a la “pedagogía por proyectos” base del enfoque orientado a la acción, que defiende que el principio base de la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero, es dotar de sentido y coherencia dicho aprendizaje, haciendo que los estudiantes se impliquen en acciones colectivas de dimensión colectiva.

Los alumnos en ambas actividades han sido conscientes de la importancia de su papel en el proyecto que estábamos realizando. En el caso de la actividad de “Creación de cartas” mostraban una gran motivación al encontrar un sentido a redactar esa carta. No se trataba únicamente de redactar con el objetivo de mejorar las destrezas lingüísticas en francés, sino que dichas cartas serían enviadas a Lyon y serían leídas y contestadas por los alumnos franceses, a modo de un primer intercambio real por correspondencia, y que les permitiría conocer a una nueva persona, su cultura y su ciudad.

La tarea, es decir, el acto o actividad de aprendizaje o escolar se transforma bajo dicha perspectiva en una acción, es decir en un acto o actividad de uso social, la finalidad pertenece al contexto real, y no al contexto del aula y de la didáctica. Los alumnos son conscientes de esta realidad, lo que fomenta su motivación por el aprendizaje, y su interés por la materia.

Lo mismo ocurre con la actividad de creación de videos, en la que el rol de los alumnos tiene un objetivo social, pues el alumno trata de obtener un resultado concreto, que es el de presentar a los alumnos franceses su concepción sobre la ciudad de Lyon, sin jamás haberla visitado antes.

Con las respuestas que recibiremos desde Francia, tanto de la actividad de creación de videos, como de la de redacción de cartas, y tras un comentario en clase guiado por el profesor, modificaremos las imágenes estereotipadas, preconcebidas o prejuiciosas de los alumnos, oponiéndolas a las imágenes conformes con una realidad extraída de documentos auténticos y del propio testimonio de alumnos franceses que conocen su cultura de primera mano, y que comparten gustos, intereses y preocupaciones con nuestros alumnos españoles, debido a su edad común.

En dicha actividad, constatamos una voluntad de integrar el enfoque intercultural en el entorno de la enseñanza-aprendizaje escolar, y nos aproximamos al deseado enfoque co-cultural, en el que se favorece la inserción ciudadana en una sociedad cultural. No debemos olvidar que el IES Jaime Vera, es un centro multicultural, con más de un 80% de alumnado de origen extranjero, por lo que los análisis que favorezcan la integración, la tolerancia y la convivencia entre culturas son de vital importancia para el desarrollo de la vida en el centro.

Igualmente, cabe señalar que dicho tipo de actividades, favorecen la motivación del alumnado, ya que estos observan que su trabajo tiene una finalidad real, que será apreciada por otros estudiantes, lo que fomenta su capacidad de trabajo y de implicación en las tareas. Además incentiva la curiosidad y el espíritu investigador, pues intentan recabar los máximos elementos culturales posibles, en el tiempo dedicado a la búsqueda de información, para después poder plasmarlo en los videos.

Como podemos observar, el elemento lingüístico, que tradicionalmente ocupa el lugar predominante, en las actividades desarrolladas en el aula de FLE, pasa a un segundo plano, ocupando este la competencia cultural, inter-cultural e incluso co-cultural. Esto no significa, que el plano lingüístico quede abandonado o no se trabaje en nuestro proyecto. Por el contrario, como observaremos en el desarrollo de la unidad didáctica, existen partes de las sesiones dedicadas a explicar puntos concretos de gramática, vocabulario o sintaxis, pero todo ello en el interior de una actividad de carácter cultural, y no a la inversa, como venimos haciendo tradicionalmente.

3.2 Contexto de la investigación: Presentación de centro y grupos.

El periodo de prácticas tuvo lugar en el IES Jaime Vera de Madrid. Se trata de un centro público que se encuentra ubicado en el distrito de Tetúan. El centro fue elegido únicamente por el factor de la cercanía, sin tener ninguna referencia previa de cómo era, ni de su funcionamiento.

El IES Jaime Vera es un centro familiar, ya que no cuenta con un elevado número de estudiantes ni de docentes, pero al mismo tiempo es un centro difícil de gestionar ya que cuenta con una gran variedad de alumnado, procedente de lugares muy diversos y con niveles socio-económicos muy variados.

Dicha variedad cultural, social y económica, que por un lado se presenta como un factor positivo y enriquecedor, puede dificultar la gestión de las aulas, en las que encontrar un nivel homogéneo resulta una tarea casi imposible. Los profesores deben hacer una gran labor por adaptar el currículo a cada estudiante y atender a todas las necesidades existentes: alumnos con niveles educativos variados, alumnos que nunca antes han sido escolarizados, alumnos de integración o alumnos recién llegados al país.

El IES Jaime Vera es un centro de acogida para todos los inmigrantes que llegan a Madrid procedentes de cualquier punto del mundo. Esto supone un reto, porque además de adaptar el nivel educativo en las aulas, los docentes deben enseñar las normas de conducta y las normas culturales a alumnos que tenían un estilo de vida totalmente diverso en sus países de origen.

Bajo nuestro parecer, esta experiencia nos ha permitido conocer un sistema educativo muy diferente al que habíamos experimentado como alumna de un centro concertado, y nos ha aportado una apertura de mente y un descubrimiento más amplio de lo que significa el sistema educativo español. En definitiva, ha sido una experiencia muy enriquecedora y satisfactoria.

Los grupos con los que trabajamos y desarrollamos la Unidad Didáctica fueron 3:

- ❖ En primer lugar **el grupo de 3º de la ESO**. Se trata de un grupo muy reducido que se compone únicamente de 6 alumnos de perfiles muy diferentes y con niveles de francés muy variados. La tarea docente con dicho grupo conlleva una difícil gestión del aula, que requiere de una gran implicación personal por parte del profesor.
- ❖ En segundo lugar **el grupo de 4º de la ESO**. Se trata igualmente de un grupo reducido compuesto por 7 alumnos, entre los cuales encontramos 2 alumnos de reciente incorporación desde el aula de enlace. Resultó un grupo bastante motivado con un nivel alto de francés. Trabajar con ellos es bastante cómodo, así como buscar temas de interés que llamen su atención.
- ❖ En tercer lugar **el grupo de 1º de Bachillerato**. Se trata de un grupo bastante numeroso, compuesto por 11 alumnos, muy motivados por el aprendizaje de la lengua francesa. Es un grupo bastante variado pero homogéneo en cuanto a nivel de lengua. La docente tiene la oportunidad de desarrollar actividades innovadoras y actividades extraescolares con dicho grupo debido a su buena conducta.

Bajo nuestro parecer, el desarrollo del proyecto con varios grupos, nos ha permitido recabar una muestra significativa de datos y ofrecer una visión más objetiva del conjunto. Decidimos escoger dos grupos de la etapa de la ESO, y un único grupo de Bachillerato, puesto que los alumnos de 2º de Bachillerato, no podían participar ya que estaban en plena preparación de la Prueba de Acceso a la Universidad. El comparar ambas etapas ofrece una perspectiva más global, así como una cantidad de datos equiparados, puesto que los dos grupos de la ESO juntos, suman el mismo número de alumnos, que el grupo de 1º de Bachillerato.

3.3 Presentación del profesor de francés del grupo.

La docente que actuó como tutora de las prácticas en el centro IES Jaime Vera se llama Myriam Díaz de Monasterioguren. Graduada en Filología Francesa, su asignatura de especialidad es el francés, sin embargo, imparte también las asignaturas de inglés y de valores éticos. Esto se debe a que no hay suficientes horas de francés para completar su horario que debe ser de 20 secuencias semanales.

De este modo, imparte 12 secuencias de francés, es decir, tiene clases con 6 grupos, uno por cada nivel desde 1º de la ESO hasta 2º de Bachillerato, multiplicado por 2 horas semanales de francés. Además, imparte 6 horas de inglés con dos grupos, 3º de la ESO A y B, con 3 horas semanales a cada grupo. Y finalmente, dos horas de Valores Éticos, con la clase de 4º B.

La docente tiene la capacidad de adaptar la metodología docente dependiendo de los grupos. Presenta una metodología variada y trata de abordar temas muy de actualidad en sus clases. En muchos grupos, presenta una metodología innovadora, y se despega del programa habitual pautado por el método “Parachute” utilizado en la asignatura de francés. Con otros grupos, sin embargo, se ciñe a seguir el método, pues se trata de clases con alumnos poco motivados y que presentan graves problemas de conducta.

La profesora utiliza las TIC en el aula, por ejemplo la pizarra digital, donde proyecta el método y en la que los alumnos pueden completar los ejercicios de manera interactiva. Por otro lado, constatamos su implicación con el alumnado, al organizar numerosas salidas extraescolares de carácter cultural, como visitas al Institut Français, al cine o al teatro.

3.4 La metodología puesta en práctica.

3.4.1 Introducción.

Cabe señalar que a lo largo de la elaboración de nuestro proyecto de investigación, no hemos sido capaces de controlar de una manera totalmente objetiva la producción de nuestro propio discurso, tampoco hemos podido analizar si “cumplíamos” nuestra intención inicial de mantenernos abiertos a la otra cultura y así poder saber cuál era el *input* que recibían nuestros alumnos para poder analizar mejor su adquisición. Para paliar dicha situación hemos intentado en la medida de lo posible hacer una descripción detallada de las actividades que llevamos a cabo, así como ser lo más honestos y fieles posibles a la hora de relatar nuestra experiencia.

3.4.2 Materiales utilizados para la recogida de datos y perfil del alumnado.

El nivel de los tres grupos seleccionados para la elaboración del proyecto de investigación era bastante parecido, con un nivel inicial estimado de los estudiantes de A2-B1 (según casos particulares), apoyado por el Marco Común de Referencia que establece un nivel específico para cada curso. Normalmente no existe una gran diferencia entre el nivel de los estudiantes de 3º y 4º de la ESO, respecto a los estudiantes de 1º de Bachillerato, puesto que el salto que se da en 1º de Bachillerato puede ser considerado como una ligera transición.

El caso del grupo de francés de 3º de la ESO, es bastante singular. Se trata de un grupo muy reducido que se compone únicamente de 6 alumnos con un perfil muy diferente y con un nivel de francés muy variado. La heterogeneidad es tal que encontramos dos alumnas recién llegadas del Aula de Enlace, que aprendían por primera vez el idioma, y que en consecuencia, no eran capaces de seguir el ritmo habitual de la clase. Por otro lado, encontramos dos alumnos con un nivel adaptado al curso en el que se encuentran, pero que se muestran bastante desmotivados por la materia. Así mismo, encontramos a un alumno muy motivado y trabajador, que destaca sobre el resto de la clase, con composiciones escritas de un nivel avanzado y con una gran fluidez a la hora de expresarse oralmente.

Finalmente, encontramos el caso complejo de un alumno de origen francés que domina la lengua a la perfección, pero que se niega a participar debido a un conflicto con la parte francófona de su familia. Ante tal variedad, durante nuestra estancia de prácticas, tratamos de explotar todos los recursos para poder enganchar a todo el alumnado, sin dejar a ninguno descolgado de la clase. Resultó un grupo de difícil gestión que requería de una gran implicación personal. El trabajo fue en general muy satisfactorio ya que todos se implicaron en el desarrollo de las actividades de la unidad didáctica y se mostraron motivados a lo largo de todas las sesiones. Fue complicado gestionar las diferencias de nivel, pero la presencia de la tutora en las clases, así como el escaso número de alumnos, permitieron desarrollar un trato personalizado con cada uno de los alumnos, que avanzaron a ritmos diversos, pero alcanzaron el objetivo en su totalidad.

El caso de 4º de la ESO, se trata de un curso bastante motivado con un nivel alto de francés, en él se reúnen las clases de 4º A, B y C. Sin embargo, únicamente son 6 alumnos, los que eligen esta materia en el curso final de la etapa de Secundaria. Todos ellos se muestran interesados por el aprendizaje de idiomas en general, por lo que resulta bastante cómodo trabajar con ellos y buscar temas de actualidad y de interés que llamen su atención.

En cuanto al curso de 1º de Bachillerato, se trata de un grupo bastante numeroso, con 11 alumnos, los cuales muestran un gran interés por el aprendizaje de la lengua francesa. Es un grupo variado pero no presenta grandes diferencias de nivel, lo que facilita el desarrollo de actividades innovadoras y de actividades extraescolares.

Debido al alto ritmo de trabajo, con este grupo desarrollamos la unidad didáctica completa, y además pude realizar algunas actividades complementarias, como fue el caso de la grabación de un vídeo presentando el instituto. Dicho vídeo fue enviado junto a las cartas a los corresponsales franceses, que nos contestaron del mismo modo, con un vídeo presentando el instituto Saint Just de Lyon. Esta actividad resultó muy atractiva para ellos, ya que hicieron de cicerones mostrándome lugares del colegio que no conocía. Además, les permitía salir del aula habitual y moverse por el colegio mientras elaborábamos los diversos vídeos.

Del mismo modo, con este grupo pudimos impartir una conferencia sobre la Prueba de Acceso a la Universidad, la etapa universitaria, los diferentes grados, las becas que podían solicitar, así como el Programa Erasmus o la Beca de Auxiliar de Conversación, que les permitirían en un futuro vivir experiencias en países extranjeros y mejorar su nivel de idioma, etc. A mi parecer, les resultó bastante interesante recibir el testimonio de alguien bastante cercano a ellos en cuanto a edad, contándoles sus experiencias y aventuras.

A lo largo de la estancia, tuvimos la oportunidad de impartir clases al resto de cursos, desde los más pequeños (1º de la ESO) hasta los más mayores (2º de Bachillerato) realizando para estos últimos la conferencia sobre la Universidad, previamente citada. Por todo ello, el periodo de prácticas fue mucho más enriquecedor de lo esperado en un principio, ya que mis tareas como profesora en prácticas fueron más allá de una simple observación diaria.

3.4.3 Temporalización.

Esta unidad didáctica abarcará seis sesiones para cada uno de los tres cursos que se describen a continuación. En primer lugar mostraremos un pequeño cuadro en el que se especifican las fechas y horarios en los que desarrollamos la Unidad Didáctica:

	Lunes 18 Marzo Lunes 25 Marzo Lunes 1 Abril Lunes 8 Abril*	Martes 19 Marzo Martes 26 Marzo Martes 2 Abril Martes 9 Abril*	Miércoles 20 Marzo Miércoles 27 Marzo Miércoles 3 Abril Miércoles 10 Abril*	Jueves 21 Marzo Jueves 28 Marzo Jueves 4 Abril
8.30-9.25			1° BTO	
9.25-10.20	3° ESO	4° ESO		1° BTO
10.20-11.15				
11.45-12.40				
12.40-13.35		3° ESO		4° ESO
13.35-14.30				

**Las sesiones marcadas con el símbolo (*) no estaban previstas en la temporalización inicial, pero fueron necesarias como sesiones complementarias para finalizar correctamente la unidad didáctica.*

En cada una de estas sesiones, los contenidos teóricos que se han impartido en la unidad didáctica se verán reforzados gracias a la práctica, sobre todo a partir de la elaboración de las diferentes actividades que desarrollaremos en el siguiente apartado de nuestro trabajo.

SESIÓN 1. 55 MINUTOS.

Esta sesión se desarrolló el lunes 18 de marzo, en el caso de la clase de 3º de la ESO, en el horario de 9.25-10.20h, el martes 19 de marzo, con el grupo de 4º de ESO, en el horario de 9.25-10.20h, y el miércoles 20 de marzo, con el grupo de 1º de Bachillerato entre las 8.30 y las 9.25h.

En los tres casos el procedimiento seguido fue similar, es decir, los contenidos impartidos fueron exactamente iguales. A continuación, explicaremos el procedimiento señalando las variaciones mínimas que se produjeron en cada una de las clases, variaciones propias del hecho de ser grupos diferentes y situaciones distintas.

Como se podrá comprobar, se realizó una estimación de tiempos para los diversos apartados de cada actividad que varió según las circunstancias surgidas en cada una de las sesiones. En la siguiente tabla se muestran los contenidos con los tiempos estimados para cada uno de ellos:

Lunes 18 Marzo 3º ESO	Martes 19 Marzo 4º ESO	Miércoles 20 Marzo 1º BTO
Introducción de las sesiones. (10 min) Cuestionario previo I (10 min) Cuestionario previo II (10 minutos) Análisis de la estructura de una carta. (10 min) Lluvia de ideas. (10 min)		

Pasamos a describir en detalle la forma en que se desarrollaron los distintos contenidos:

Introducción

En la primera sesión tuvo lugar una breve introducción general mediante la cual tratamos de explicar en qué iban a consistir las sesiones que tendrían lugar a lo largo de las tres siguientes semanas de clase. Les recordamos que se trataba de una experiencia, de una alumna que estaba realizando un periodo de prácticas, solicitando su colaboración durante esos días para facilitar la tarea.

A continuación, explicamos el tema sobre el que iba a tratar el trabajo final y distribuimos dos pequeños cuestionarios que debían rellenar de la manera más honesta posible, puesto que de ello dependerían los resultados finales. También hicimos hincapié en el hecho de que no había preguntas correctas o incorrectas y que el test no tendría una nota final.

Cuestionario previo I y II.

Los dos cuestionarios que debían cumplimentar se trataban, por un lado, de un cuestionario de conocimiento personal del alumno, para conocer el perfil del alumnado con el que íbamos a trabajar, y por otro lado, un segundo cuestionario de cultura general sobre Francia.

Este último se trata de un cuestionario cuya finalidad es doble, por un lado, descubrir cuáles son los conocimientos culturales previos de los que partimos a la hora de poner en marcha nuestra sesión, por otro lado, los resultados son de gran utilidad para poder comparar el punto de partida, con los resultados que obtengamos al final de las sesiones.

En el Anexo 1 se muestran los dos cuestionarios entregados en la sesión inicial de nuestro proyecto. En primer lugar, distribuimos el cuestionario I, que consiste en una ficha de conocimiento personal del alumnado. En segundo lugar, haremos la entrega del cuestionario II, que se trata de un Quizz de elección múltiple, con preguntas de cultura general sobre Francia y sobre aspectos socio-culturales. Dicho cuestionario fue distribuido tanto en la sesión inicial, como en la sesión final, con la intención de poder comparar la evolución en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos.

Una vez finalizados ambos cuestionarios, comenzamos con el desarrollo de la Unidad didáctica. El primer punto a tratar fue “Análisis de la estructura de una carta” que pasamos a describir a continuación.

Análisis de la estructura de una carta

La primera actividad de la Unidad Didáctica consistía en la creación de cartas por parte de los alumnos, que serían enviadas a posteriori al Institut Saint Just de Lyon, dando lugar a un intercambio intercultural entre hablantes nativos hispanófonos y francófonos.

Para facilitar la tarea de redacción de las cartas, dedicamos una parte de la sesión a realizar el análisis de la estructura de una carta informal, a través de una presentación Power Point, en la que introdujimos diversos ejemplos y señalamos los elementos que siempre debía incluir cualquier carta informal. En el Anexo 2 se muestran las transparencias utilizadas para la explicación de la estructura de una carta informal.

Lluvia de ideas

Los últimos 10 minutos de la primera sesión, los dedicamos a realizar una actividad grupal que consistía en la formulación de una lluvia de ideas sobre posibles temas y preguntas que podíamos incluir en las cartas.

En el Anexo 3 recogemos algunas de las preguntas planteadas por los alumnos de los 3 grupos a lo largo de la primera sesión y que muchos de ellos incluirían finalmente en sus propias cartas, como observaremos en las cartas adjuntas en los anexos.

.SESIÓN 2. 55 MINUTOS.

La segunda sesión tuvo lugar el Martes 19 Marzo, para el grupo de 3º de ESO, en el horario de 12.40 a 13.35h, el Jueves 21 de Marzo, para el grupo de 4º de ESO, en el horario de 12.40 a 13.35h, y el Jueves 21 de Marzo para el grupo de 1º de Bachillerato, en el horario de 9.25 a 10.20h.

Muestro a continuación una tabla donde se muestra más específicamente la distribución de tiempo y tareas:

Martes 19 Marzo 3º ESO	Jueves 21 Marzo 4º ESO	Jueves 21 Marzo 1º BTO
Redacción de las cartas en el aula de informática (30 min) Lectura y puesta en común en grupo (20 min) Envío de las cartas al Lycée Saint Just.		

Redacción de las cartas en el aula de informática

Al comienzo de la sesión, realizamos un breve repaso de la estructura de las cartas, sobre la que trabajamos en la primera sesión, para introducir a los alumnos en la clase, captar su atención y asegurarnos de que todos tenían clara la tarea que vendría a continuación.

La tarea principal consiste en la redacción de las cartas durante un tiempo aproximado de 30 minutos. Observamos que con los grupos de 3º y 4º, utilizamos la clase completa para la redacción de cartas, por lo que no quedó tiempo suficiente para realizar un comentario posterior y una lectura en común. Sin embargo, el ritmo del grupo de 1º de Bachillerato, mucho más acelerado, permitió cumplir el esquema aquí presente, dedicando 30 minutos a la redacción y los 20 minutos finales a la puesta en común y comentarios.

En el caso de los alumnos de 3º de la ESO, participaron 5 alumnos en el intercambio, mientras que una de las alumnas decidió no participar, optando por redactar una carta de estilo libre, donde podría expresar sus sentimientos, siendo únicamente leída por la profesora. Consideramos que hacer obligatoria la participación en dicha tarea no era nada productivo, pues se trataba de una actividad que les permitiría conocer a alumnos franceses, para intercambiar visiones e incluso continuar su relación a posteriori, como ocurrió en el caso de algunas parejas de correspondientes, que siguieron su comunicación vía redes sociales. Dicha alumna elaboró una carta de gran belleza estilística pero no quiso participar en el intercambio, decisión que respetamos pues de todos modos había cumplido uno de los objetivos de la tarea que era el aprendizaje de la estructura de una carta informal y de los elementos básicos que la componen. Sin embargo, me dio un poco de pena que no disfrutara de la parte del intercambio cultural, pues para el resto resultó bastante motivador.

En el caso de los alumnos de 4º de la ESO, todos los alumnos participaron en la actividad y se mostraron muy colaborativos. Destacamos el caso de dos alumnas recién incorporadas del aula de enlace, es decir, que únicamente llevaban 6 meses aprendiendo español, y que deciden inscribirse en el curso de francés, en lugar de en la materia de refuerzo de lengua castellana. A pesar de partir de cero e incorporarse a una clase con un buen nivel de francés, las alumnas presentan una gran motivación, que les permitió resolver la tarea de la creación de carta como el resto de sus compañeros. Si cabe señalar, que durante estas sesiones, la docente se ocupó del resto de compañeros, y en mi caso, trabajé de primera mano con estas dos alumnas, explicándoles el funcionamiento de algunos elementos básicos de la lengua francesa, para poder construir las cartas, comprendiendo y asimilando de manera más rápida los nuevos conceptos.

En el caso del grupo de 1º de Bachillerato, los 11 alumnos participaron en la actividad y mostraron un gran interés por el intercambio, preguntando con frecuencia, cuando recibirían las respuestas de sus correspondientes franceses. Al ser esta sesión un poco más breve, debido a la interrupción por parte del director para la explicación de una salida extraescolar, los alumnos tuvieron menos tiempo para ocuparse del estilo y decoración de las cartas. Estas son más austeras en cuanto al formato, pero ricas en contenidos, debido al buen nivel de lengua de estos alumnos.

Lectura y puesta en común en grupo

La lectura permitió remarcar algunos errores gramaticales que se repetían en algunos alumnos, sin embargo nos confirmó que habían asimilado la explicación sobre la estructura de la carta, al no remarcar numerosos fallos en cuanto a estilo y estructura del texto. Además, durante la lectura, a pesar de que no era el propósito principal de nuestra Unidad Didáctica, corregimos algunos errores de pronunciación que consideramos importantes.

Envío de las cartas al Lycée Saint Just.

Al finalizar dicha sesión, recopilamos todas las cartas en un único documento y estas fueron enviadas a la profesora de español del instituto Saint Just de Lyon, para configurar el sistema de correspondencia, y que cada uno de los alumnos obtuviese una respuesta de su corresponsal francés.

En el Anexo 4, adjuntamos dicho documento con todas las cartas recopiladas de los alumnos de los 3 grupos. En dicho documento, podemos constatar la similitud entre unas cartas y otras, en cuanto a la estructura, esto confirma que la explicación previa con el Power Point, fue de utilidad para los alumnos, que comprendieron y asimilaron cómo se debe redactar una carta informal, con sus componentes básicos. El desarrollo de la competencia lingüística, podemos afirmar que fue satisfactorio, mediante la observación de las cartas. En cuanto al elemento cultural e intercultural, debemos hacer referencia a las valoraciones de las actividades por parte de los alumnos que introducimos en el Anexo 9 y que son analizadas en mayor profundidad en el siguiente capítulo del trabajo “Análisis e interpretación de datos”.

SESIÓN 3. 55 MINUTOS.

Esta sesión se desarrolló el día Lunes 25 de Marzo, con el grupo de 3º de la ESO, en el horario de 9.25 a 10.20h, el Martes 26 de Marzo, con el grupo de 4º de la ESO, en el horario de 9.25 a 10.20h, y el Miércoles 27 de Marzo, con el grupo de 1º de Bachillerato, en el horario de 8.30 a 9.25h.

Durante la tercera sesión se introduce la segunda actividad, que consiste en la creación de videos a partir de diálogos sobre aspectos culturales de la ciudad de Lyon. Para el desarrollo de dicha actividad debemos tener acceso a algunos recursos tecnológicos tales como el aula de informática con acceso a internet, una Tablet para las grabaciones y una pantalla verde a modo de croma.

Muestro a continuación una tabla donde se muestra más específicamente la distribución de tiempo y tareas para el desarrollo de dicha actividad:

Lunes 25 de Marzo 3º ESO	Martes 26 de Marzo 4º ESO	Miércoles 27 de Marzo 1º BTO
Reproducción del video de muestra: Diálogo sobre la cultura francesa (20 min) Distribución de grupos y temas (10 min) Búsqueda de datos en internet (30 min)		

Reproducción del video de muestra: Diálogo sobre la cultura francesa.

A modo de introducción de la actividad, durante los primeros 20 minutos de clase, tendrá lugar el visionado de un video “modelo” elaborado por los alumnos en prácticas, Joseph Bernal, estudiante de la Universidad Complutense, y María Castellanos (autora del presente Trabajo Fin de Máster), estudiante de la Universidad Autónoma de Madrid.

La finalidad del visionado es doble. Por un lado, mostrar a los alumnos de manera visual el trabajo que ellos deberán realizar a lo largo de las próximas sesiones, al tratarse de un diálogo en forma de jeux de rôle, que trata sobre un aspecto cultural francés.

Por otro lado, servirá como ejercicio de comprensión oral, a partir del cual reconocerán informaciones de relevancia sobre la cultura francesa, que deberán asimilar para su trabajo y que facilitará la resolución del cuestionario final. En el Anexo 5 incluimos la transcripción de este diálogo “modelo” creado por los estudiantes de prácticas.

Distribución de grupos y temas

Durante los siguientes diez minutos de la sesión, se procederá a la distribución de los temas a cada uno de los grupos. Los temas propuestos para los diálogos son cinco: la gastronomía lionesa, ambientándose el diálogo en un restaurante típico de la ciudad, el conocido “Bouchon lyonnais”, el turismo en Lyon, contextualizado en la oficina de turismo de la ciudad, los museos de la ciudad, que serán escogidos según los intereses de los alumnos, las fiestas regionales, centrándose en “La fête des Lumières”, “La fiesta de las luces”, fiesta mundialmente conocida, y finalmente, un diálogo cotidiano basado en un encuentro con un amigo lionés, con posibilidad de quedar en un café, realizar una invitación a una cena en casa, o múltiples variables dependiendo del interés del alumnado.

Cada uno de los grupos recibirá una ficha con preguntas modelo que pueden incluir en sus diálogos pero deberán redactar, al menos, cinco nuevas preguntas. A continuación, mostramos un ejemplo de una de las fichas temáticas que distribuimos a los grupos:

LE RESTAURANT DE LYON

- **Quel est le restaurant typique de Lyon ?**
- **Quel est le plat typique de Lyon ?**
- **Combien ça coûte le menu ?**
- **Combien de plats peut-on manger ?**
- **Qu'est-ce que nous pouvons prendre comme dessert ?**
- **Quel est la boisson typique de Lyon ?**
- **Où se trouvent les restaurants les plus importants à Lyon ?**

Búsqueda de datos en internet

La parte final de la sesión la dedicaremos a la búsqueda detallada de elementos que pueden introducir en sus diálogos, así como a dar respuesta a las preguntas propuestas, en las tarjetas modelo, como la que mostrábamos anteriormente.

En dicha sesión los ritmos de trabajo de los diferentes grupos han sido muy variados, por ello algunos alumnos han podido comenzar el ejercicio de búsqueda de información en el aula, mientras que otros han debido realizarlo como tarea para la próxima sesión. Todos debían venir documentados para la 4ª sesión, que dedicaríamos en su totalidad a la redacción de los diálogos en el aula de informática.

Para guiar la búsqueda, facilitamos algunos enlaces web que redirigían a las páginas oficiales del ayuntamiento de Lyon, de la oficina de turismo, de los diversos museos. Tratamos de explicar que es importante realizar nuestras búsquedas en páginas webs oficiales, porque el contenido de las mismas ha sido previamente verificado y es por tanto, de calidad. A continuación, citamos algunas de las páginas que propusimos como referencia y que fueron utilizadas por los alumnos para su búsqueda:

<https://www.lyon-france.com/>

<http://www.mba-lyon.fr/mba/>

<http://www.museedesconfluences.fr/>

<https://www.lyon-france.com/autres-langues/la-gastronomie-lyonnaise>

SESIÓN 4. 55 MINUTOS.

La cuarta sesión tuvo lugar el Martes 26 de Marzo, con el grupo de 3º de ESO, en el horario de 9.25 a 10.20h, el Jueves 28 de Marzo, con el grupo de 4º de ESO, en el horario de 12.40 a 13.35 y el Jueves 28 de Marzo, con el grupo de 1º de Bachillerato, en el horario de 9.25 a 10.20h.

Muestro a continuación una tabla donde se muestra más específicamente la distribución de tiempo y tareas para el desarrollo de dicha actividad:

Martes 26 de Marzo 3º ESO	Jueves 28 de Marzo 4º ESO	Jueves 28 de Marzo 1º BTO
Redacción de los diálogos y puesta en práctica de la pronunciación (50min)		

La sesión fue empleada en su totalidad a la redacción de los diálogos en grupo y a la práctica de la pronunciación de los mismos. Tanto la alumna en prácticas como la profesora, rotaron por la clase solucionando dudas de vocabulario, gramática y de pronunciación. Fue un ejercicio muy enriquecedor pues permitió un intercambio directo con los alumnos, quienes sugirieron algunas cuestiones que consideraban que debíamos repasar en clase. Dichas sugerencias fueron registradas por la profesora para clases futuras y recogidas en una lista.

En el Anexo 6 adjuntaremos los diálogos creados por los distintos grupos.

SESIÓN 5. 55 MINUTOS.

Esta sesión se desarrolló durante los días: Lunes 1 de Abril, con el grupo de 3º de ESO, durante el horario de 9.25 a 10.20h, Martes 2 de Abril, con el grupo de 4º de ESO, durante el horario de 9.25 a 10.20h y el Miércoles 3 de Abril, con el grupo de 1º de Bachillerato, en horario de 8.30 a 9.25h.

Durante esta quinta sesión, tuvo lugar la grabación de los diálogos creados por los alumnos delante de un croma. El croma se trata de un fondo de color verde, para lo cual utilizamos una tela verde que fijamos en la pared principal del aula de francés. En dicho fondo, con la ayuda del programa digital “Efecto Chroma”, programa de descarga gratuita para Android, y la utilización de una Tablet, se pueden proyectar las imágenes que los alumnos habían escogido previamente como fondo para su video.

En la siguiente tabla se muestran los contenidos con los tiempos estimados para cada uno de ellos:

Lunes 1 de Abril 3º ESO	Martes 2 de Abril 4º ESO	Miércoles 3 de Abril 1º BTO
Sesión de grabación de los videos en clase y montaje. (50min)		

Sesión de grabación de los videos en clase y montaje.

Cabe señalar que dicha sesión no ocupó el mismo tiempo previsto con los tres grupos. Con el grupo de 3º de la ESO, que quedó dividido en dos grupos de grabación, necesitamos una clase complementaria al finalizar las sesiones previstas, para grabar con el segundo grupo, pues el día 1 de Abril, habían faltado dos alumnas, por lo que dedicamos la sesión a grabar a un único grupo, y hacer una práctica previa de la pronunciación de los diálogos, lo que nos proporcionó unos resultados más satisfactorios que con el resto de grupos.

Dicha situación, nos llevó a un ejercicio de reflexión en el que extrajimos la conclusión de que para dicha parte de la actividad hubiese sido recomendable fijar dos sesiones completas y no una. Al final, el querer hacer varias actividades en un tiempo tan reducido, tiene como resultado la creación de proyectos de menor calidad de la que se podría alcanzar, invirtiendo un tiempo mayor al desarrollo de la tarea.

En el caso del grupo de 4º de la ESO, que también contaba con dos grupos únicos de grabación, debido a que las dos alumnas procedentes del aula de enlace, abandonaron el centro por motivos de traslado a otro centro, y no pudieron participar en dicha parte de la actividad, sí que fuimos capaces de adaptarnos al programa, pues se trataba de un grupo con alumnos muy implicados y que mostraron un gran interés por grabar el video correctamente desde el inicio. En los 50 minutos de sesión grabamos los 2 videos e incluso tuvimos tiempo para poner en común las emociones que habían experimentado al hablar delante de una cámara y tratando de actuar con la mayor espontaneidad posible, dentro de tratarse de un contexto irreal o ficticio.

En el caso del grupo de 1º de Bachillerato, al tratarse de 5 grupos, dedicamos igualmente una sesión complementaria. El ritmo de trabajo con este grupo fue muy bueno, por lo que mientras los unos grababan, la docente se quedaba en el aula con el resto de grupos y practicaban la pronunciación en los diálogos. Esto se vio reflejado en los resultados finales, muy satisfactorios.

En el Anexo 7 incluimos los criterios empleados para la valoración y evaluación de la actividad de la creación de videos. Dicho documento fue entregado a los alumnos y comentado en clase, para que ellos supiesen exactamente cuáles eran los aspectos sobre los que debían hacer un mayor hincapié. El documento fue igualmente cumplimentado por la profesora en prácticas al final de la grabación, tras un segundo visionado de los videos y lectura de los diálogos. La evaluación únicamente es orientativa para la extracción de conclusiones, pero no formará parte de las notas que conformen la media final de la asignatura. Sin embargo, la docente Myriam, a última hora, decidió utilizar el contenido cultural de los diálogos para elaborar 3 preguntas que formarían parte del examen final de evaluación de la materia de francés y por tanto el trabajo si sería evaluado de un cierto modo con una nota final.

SESIÓN 6. 55 MINUTOS.

La última sesión prevista en mi calendario inicial tuvo lugar el Martes 2 de Abril, con el grupo de 3º de ESO, en el horario de 12.40 a 13.35h, el Jueves 4 de Abril, con el grupo de 4º de ESO, en el horario de 12.40 a 13.35h, y el Jueves 4 de Abril, con el grupo de 1º de Bachillerato, en el horario de 9.25 a 10.20h.

En la siguiente tabla se muestran los contenidos con los tiempos estimados para cada uno de ellos:

Martes 2 de Abril 3º ESO	Jueves 4 de Abril 4º ESO	Jueves 4 de Abril 1º BTO
Entrega de las cartas de los alumnos franceses. Comentario de errores típicos (30 min) Repetición del cuestionario II de Cultura General (10 min) Evaluación final (15 min)		

Entrega de las cartas de los alumnos franceses y comentario de errores típicos.

Durante la última sesión, procedimos a la entrega de las cartas de parte de los alumnos lioneses, en respuesta a las cartas enviadas por nuestros alumnos, durante la primera mitad de la sesión, dedicamos tiempo a la lectura de las cartas y al comentario de los errores típicos en la redacción en español de los alumnos lioneses. Realizamos una lista con los errores más comunes, y tratamos de explicar que la mayoría eran errores procedentes de la influencia de la lengua materna, en este caso del francés. Dicha actividad tuvo como resultado un fomento de la empatía y la aceptación de los errores de los demás, pues al ver que sus compañeros franceses también cometían errores, pero que dichos fallos no impedía la comunicación, se sentían con mayor confianza a la hora de responder a las cartas.

Repetición del cuestionario II de Cultura General

En la parte final de la última sesión, repetimos el cuestionario sobre cultura general, que ya habían completado en la primera sesión de nuestro proyecto. La realización de dicha actividad, nos permitió, por un lado, repasar los contenidos desarrollados a lo largo de la unidad, sobre todo los aspectos socio-culturales sobre Francia, y más concretamente sobre la ciudad de Lyon. Por otro lado, nos sirvió como muestra de la adquisición de dichos contenidos por parte de los alumnos, y como prueba de autoevaluación de nuestra propia práctica docente. Los resultados de dichos cuestionarios se analizarán en mayor profundidad en el siguiente apartado de nuestro Trabajo Fin de Máster, “Análisis e Interpretación de Resultados”.

Evaluación final

Finalmente, dedicamos los últimos 15 minutos de la sesión, a la elaboración de una mesa redonda donde alumnos y profesores, aportamos nuestra opinión sobre las diferentes actividades, incorporando propuestas, sugerencias y aspectos a mejorar, para nuestra futura práctica docente. Además, los alumnos completaron un cuestionario de satisfacción anónimo, donde pudieron reflejar su opinión sobre las dos actividades realizadas a lo largo de la Unidad Didáctica.

Dicho “Cuestionario de Satisfacción” aparecen adjunto en el Anexo 9, así como el análisis de dichos datos recogido en tablas en el apartado de “Análisis e Interpretación de Resultados”.

También repartimos una encuesta de evaluación docente en la que podrían valorar mi propia práctica, de manera totalmente anónima, para que pudiesen expresarse con total libertad. Dicha encuesta la recogemos en el Anexo nº 10 y sirve principalmente para realizar un proceso de autoevaluación y autocrítica, y en el apartado de conclusiones poder remarcar los aspectos que consideramos que podemos mejorar y los aspectos en los que nos hemos visto más reforzados.

SESION 7. 55 MINUTOS. SESIÓN COMPLEMENTARIA.

La sesión complementaria tuvo lugar los días Lunes 8 de Abril con el grupo de 3º de la ESO, en el horario de 9.25 a 10.20h, el Martes 9 de Abril con el grupo de 4º de la ESO, en el horario de 9.25 a 10.20h, y el Miércoles 10 de Abril con el grupo de 1º de Bachillerato, en el horario de 8.30 a 9.25h

En la siguiente tabla se muestran los contenidos con los tiempos estimados para cada uno de ellos:

Martes 9 de Abril 4º ESO	Lunes 8 de Abril 3º ESO	Miércoles 10 de Abril 1º BTO
Realización del cuestionario III sobre Inteligencias Múltiples. (20 min) Preparación estancia de prácticas. (30 min)	Grabación de videos. Grupos de 3º ESO y 1º BTO. (30 min) Realización del cuestionario III sobre Inteligencias Múltiples. (20 min)	

Grabación de videos. Grupos de 3º ESO y 1º BTO.

Al concluir las sesiones que habíamos previsto para nuestra unidad didáctica, debimos incorporar una sesión complementaria con los tres grupos, donde pudimos concluir la actividad de grabación de videos con los grupos que no habían tenido la oportunidad de grabar por falta de tiempo. La grabación tuvo lugar con los grupos de 3º de la ESO y 1º de Bachillerato, como hemos señalado en el apartado anterior, durante la primera mitad de la sesión.

Realización del cuestionario III sobre Inteligencias Múltiples.

En el caso de 3º de la ESO y 1º de BTO, en la parte final de la sesión distribuimos un cuestionario sobre Inteligencias Múltiples, con la finalidad de obtener información más detallada del perfil del alumnado, que sería de gran utilidad para el análisis de datos de nuestro proyecto. Dicho cuestionario planteado por Gardner, nos permite conocer el tipo de inteligencia que destaca en cada alumno, pudiendo asociar el desarrollo de una cierta inteligencia, con un enfoque metodológico más favorable, o incluso con una tarea concreta que funcione mejor dependiendo el tipo de inteligencia más desarrollada en el alumno. Dicho aspecto lo desarrollaremos en mayor profundidad en el siguiente apartado “Análisis e interpretación de resultados”.

En el caso de 4º de la ESO, el cuestionario III, lo desarrollamos durante la primera mitad de la sesión complementaria, dejando los últimos minutos de la clase para un coloquio sobre las prácticas que desarrollarían durante la siguiente semana de curso, y en las que tendrían la oportunidad de tener un primer contacto con el mundo laboral. Realizamos un intercambio de dudas, preguntas y consejos, que según nuestra opinión, eran necesarios para tranquilizar a los alumnos, ante esta nueva etapa que les tocaba vivir. La sesión tuvo lugar en un ambiente muy distendido; esto fue posible por el escaso número de alumnos que componían el grupo, tras el abandono de dos de las alumnas del grupo, únicamente contábamos con 4 alumnos, en la parte final del proyecto de investigación.

El cuestionario III sobre Inteligencias Múltiples de Gardner, aparece en el Anexo 8. Las respuestas de los estudiantes serán recogidas en tablas comparativas en el apartado “Análisis e interpretación de resultados”, y las conclusiones obtenidas de dicho análisis en el apartado de “Conclusiones”.

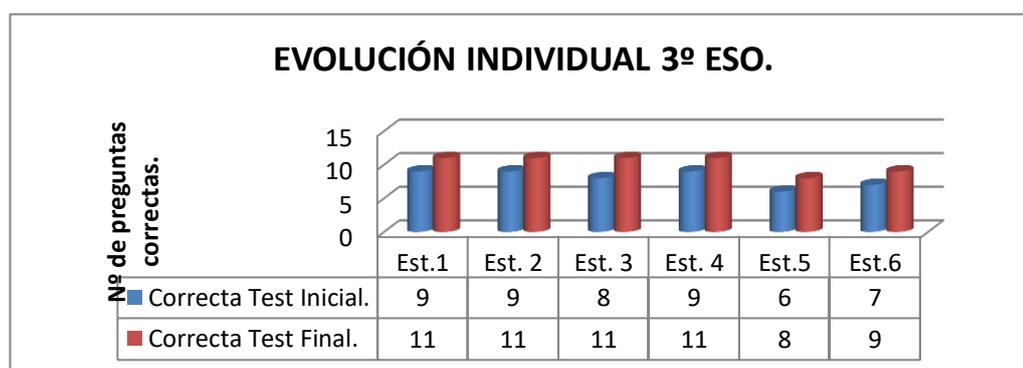
4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.

4.1 Análisis e interpretación del Cuestionario de Cultura General.

Como hemos señalado en el apartado de “Metodología” nuestra intervención pedagógica comenzó con la distribución de un cuestionario inicial de conocimientos sobre cultura general francesa. Dicho cuestionario que podemos encontrar en el Anexo 1, responde a preguntas sobre política, geografía, población, arte, literatura, deporte, cocina y simbología propias de la cultura francesa. En la creación de dicho cuestionario tratamos de combinar preguntas más globales con algunas preguntas más específicas, pero todas ellas relacionadas con Francia, su cultura y su gente. Además, todas las preguntas tendrían una relación directa con los temas que trataríamos durante las siguientes seis sesiones y desarrollaríamos en las dos actividades previamente presentadas. Al final de nuestra intervención, durante la *Sesión nº6*, procederíamos a la repetición de dicho cuestionario, con la finalidad de comprobar hasta qué punto nuestra intervención pedagógica había sido efectiva.

En los gráficos que aparecen a continuación, recogemos los resultados obtenidos por los diferentes grupos en dicho test, tanto en la versión inicial, como en la final, comparando los datos obtenidos por cada alumno, para mostrar su progresión entre la primera y la última sesión de nuestra intervención. Hemos considerado oportuno mostrar solo los datos referentes a las preguntas contestadas correctamente, puesto que consideramos que es más positivo mostrar los resultados del aumento de respuestas correctas que no del decrecimiento de respuestas erróneas.

En la Gráfica 1 se muestran la evolución de los resultados obtenidos por los estudiantes de 3º de la ESO del cuestionario inicial al cuestionario final:



Gráfica 1. Evolución individual de los alumnos de 3º de la ESO.

Analizando el gráfico de barras, observamos que nuestra hipótesis de partida que señalaba que “El desarrollo de las competencias cultural y lingüística en el aula favorece la aprehensión de la cultura y de la lengua meta” se confirma, dado que los alumnos que se han visto expuestos en el aula al aprendizaje de elementos culturales, presentan una mejora sustancial de los resultados sobre cultura general francesa, en el 100% de los casos.

Se confirma igualmente nuestra segunda hipótesis, la cual defiende que “La adquisición de conocimientos culturales es progresiva, adquiriendo en primer lugar los conocimientos más globales y posteriormente, los más concretos”. Tras el análisis de los resultados del test inicial y final, observamos que en la mayoría de los casos, se constata una mejora de 2 a 3 puntos. Dicha subida corresponde con las preguntas más específicas del cuestionario, que resultaron erróneas en el test inicial y sin embargo, fueron contestadas correctamente en el test final. Así observamos mejores resultados en el test final en preguntas como la nº8 “¿Quién es Jean de la Fontaine: un famoso filósofo, pintor o poeta francés?”, la nº 9 “¿Cuál de las siguientes personalidades es un famoso chef francés: Oprah Winfrey, Roger Federer o Paul Bocuse?”, o la nº 10 “¿Cómo es también conocida Francia: l’Hexagone, la Quiche o l’Empire?”.

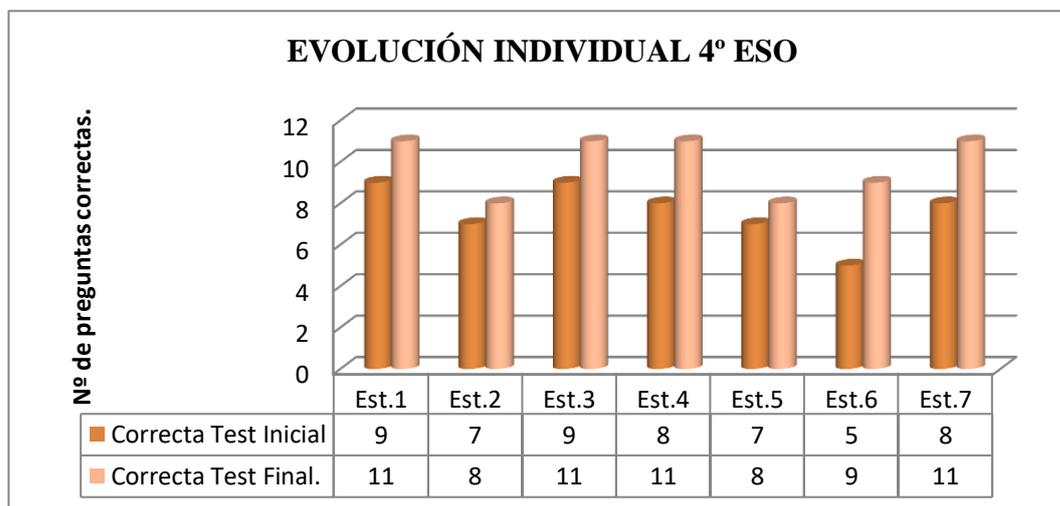
A pesar de que las preguntas resultasen desconocidas para los alumnos en el test inicial, dichas preguntas fueron contestadas correctamente en el test final, tras la visualización de un video sobre cultura general, creado por los propios alumnos en prácticas, así como tras la elaboración de la actividad de diálogos para la creación de videos, en la que los alumnos debieron hacer una búsqueda detallada de información sobre aspectos concretos de la cultura francesa, tales como la gastronomía, el arte, la literatura, y la propia vida cotidiana desarrollada en la ciudad francesa de Lyon.

Tras el análisis de dichos resultados, podemos afirmar, que las preguntas globales, fueron acertadas desde el primer momento por los alumnos, debido a que se trata de preguntas más generales, que posiblemente ya habrían sido tratadas en las clases de FLE en años anteriores. Sin embargo, las preguntas más específicas, requieren de un proceso de interiorización más largo, así como del desarrollo de actividades en el aula, que permitan a los alumnos retener dichos datos culturales.

Realizando una actuación directa durante siete sesiones dedicadas al trabajo de aspectos culturales, constatamos que los alumnos son capaces de responder a las preguntas correctamente, al final de nuestra intervención. Dichos resultados muestran que los conocimientos culturales han sido asimilados y apropiados al propio bagaje cultural por parte de los alumnos.

Podemos de este modo reafirmar nuestra hipótesis de partida, que expone que la enseñanza de aspectos culturales en las clases de FLE, debe ser progresiva, partiendo de los aspectos más generales para llegar a los más concretos. Dicha hipótesis, justifica igualmente la estructuración de nuestra unidad didáctica, en la que optamos por realizar en primer lugar la actividad de cartas, de la que los alumnos extraerían elementos globales de la cultura francesa, para terminar con la actividad de creación de videos, en la que cada grupo de alumnos se especializaría en un tema cultural más concreto, adquiriendo conocimientos más específicos sobre la cultura francesa.

En la Gráfica 2 se muestran la evolución de los resultados obtenidos por los estudiantes de 4º de la ESO del cuestionario inicial al cuestionario final:



Gráfica 2. Evolución individual de los alumnos de 4º de la ESO.

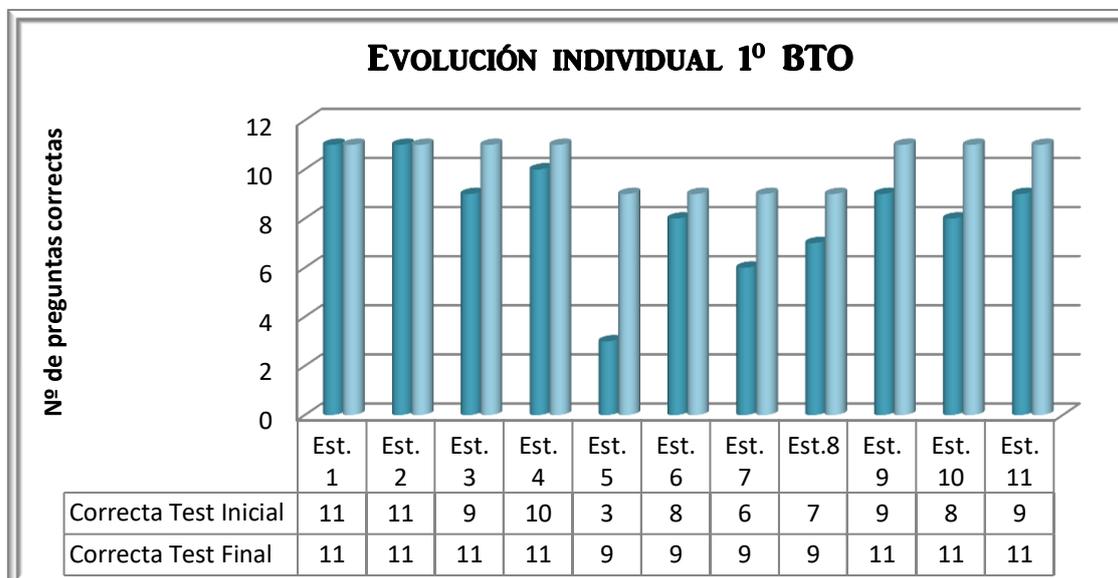
Analizando el gráfico de barras nº 2, constatamos una mejora general de los resultados del test final respecto al test inicial. En la mayoría de los casos, observamos una mejora de 2 a 3 puntos en el cuestionario final, lo mismo que ocurría con el grupo de 3º de la ESO. Dicha progresión nos permite reafirmar nuestra hipótesis de partida que señala que “El desarrollo de las competencias cultural y lingüística en el aula favorece la aprehensión de la cultura y de la lengua meta”.

Tras el análisis de la *Gráfica 2*, se confirma igualmente nuestra segunda hipótesis que defiende que “La adquisición de conocimientos culturales es progresiva, adquiriendo en primer lugar los conocimientos más globales y posteriormente, los más concretos”. Debido a que los alumnos presentan mejores resultados en el Test final en las preguntas más específicas y que han requerido de siete sesiones de explicación y asimilación de contenidos culturales, para poder ser contestadas correctamente.

En el grupo de 4º de la ESO, observamos un caso excepcional que resalta sobre el resto de resultados bastante equitativos reflejados en la *Gráfica 2*. Se trata del caso de una alumna de reciente incorporación del aula de enlace, que nunca antes había cursado el francés y que muestra una clara evolución en el proceso de enseñanza-aprendizaje, del test inicial al final, con una subida de 5 a 9 respuestas correctas. Dicho dato muestra que en siete sesiones de curso, sus conocimientos sobre cultura general francesa, casi se han duplicado, mientras que el resto de los casos, presentan una subida más moderada, de 2 a 3 puntos.

Partiendo de nuestra tercera hipótesis que señala que “El aprendizaje de un idioma, depende en gran medida de la motivación del alumnado y del input lingüístico y cultural al que este se ve sometido”, podemos señalar, que a pesar de los escasos datos para confirmar dicha hipótesis, la tendencia parece señalar que nuestra hipótesis de partida sea correcta, debido a que los alumnos que son expuestos al aprendizaje de varias lenguas en paralelo, tienen mayor facilidad para aprender nuevas lenguas, como demuestran numerosos estudios a favor del plurilingüismo.

Finalmente, en la Gráfica 3, se muestra la evolución individual de cada uno de los estudiantes de 1º de Bachillerato.



Gráfica 3. Evolución individual de los alumnos de 1º de Bachillerato

Analizando el gráfico de barras, podemos apreciar a simple vista, que ha existido una mejora sustancial en el 100% de estudiantes bajo estudio, ya que todos ellos han aumentado el número de repuestas contestadas correctamente en el test final. En la mayoría de los casos, constatamos una mejora de en torno a 2 o 3 puntos, sobre la nota inicial. Dichos datos, nos permiten reafirmar con mayor peso, debido a que la muestra de alumnos encuestados es mayor, nuestra hipótesis que señala que “El desarrollo de las competencias cultural y lingüística en el aula favorece la aprehensión de la cultura y de la lengua meta”.

Del mismo modo que en las dos gráficas anteriores, observamos que las preguntas que han experimentado una mejora en los resultados, son las preguntas más específicas de cultura general, las cuales no habían podido ser respondidas correctamente por parte de los alumnos en el Test Inicial. Exponemos de nuevo nuestra hipótesis que señala que “La adquisición de conocimientos culturales es progresiva, adquiriendo en primer lugar los conocimientos más globales y posteriormente, los más concretos”.

El análisis de las tres gráficas que reflejan los resultados de los cuestionarios iniciales y finales de los tres grupos sujeto de estudio, nos permite afirmar, que la elaboración de las dos actividades presentes en la unidad didáctica, ha aportado a los estudiantes ciertos conocimientos culturales que previamente desconocían, tales como el descubrimiento de aspectos más concretos de la cultura francesa, como puede ser el estudio de algunas personalidades francesas remarcables como el Presidente de la República Francesa, el famoso chef francés nacido en Lyon, Paul Bocuse, o el conocido escritor Jean de la Fontaine, entre otros. Del mismo modo, las diversas explicaciones realizadas a lo largo de las sesiones programadas, nos han permitido confirmar y asentar conocimientos básicos que ya habían tratado en anteriores ocasiones en la clase de FLE, tales como aspectos de la simbología perteneciente a la cultura francesa (con preguntas como: cuál es la bandera, el himno, el lema principal del país, el animal que simboliza el país, cuál es el día de la fiesta nacional), o aspectos demográficos (con preguntas como el número de habitantes del país o el número de regiones que componen Francia metropolitana).

El análisis nos ha invitado a la reflexión sobre la importancia de la concepción de las unidades didácticas y las propias actividades, cuya propia estructuración y desarrollo pueden interferir en el proceso de adquisición de conocimientos por parte de los alumnos, y en el ritmo de dicho proceso. Como hemos constatado, partiendo de aspectos más globales, y evolucionando con el transcurso de las sesiones, hacia aspectos más concretos, los alumnos experimentan un buen grado de asimilación de los contenidos culturales y son capaces de utilizar sus conocimientos previos en el proceso de comprensión de la nueva cultura y el desarrollo de su imagen sobre la misma.

Por otro lado, dicho análisis, nos permite exponer que el estudio de aspectos culturales de base sobre el país vecino, ha permitido ampliar el bagaje cultural de los alumnos, disponiendo de las nociones básicas que les permitirá comprender en mayor grado la cultura de este país, así como las actitudes de sus habitantes y la propia lengua, instrumento necesario para la adquisición de los citados elementos culturales y herramienta de comunicación necesaria para el desarrollo de las dos actividades que conforman nuestra unidad didáctica.

4.2 Análisis e interpretación del Cuestionario de Conocimiento Personal.

Tras el análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario de cultura general sobre Francia, (Cuestionario II), decidimos analizar los datos recogidos en el cuestionario de conocimiento personal, (Cuestionario I), para observar si algunas de las características personales del alumnado, podían favorecer o propiciar ciertos datos observados en el cuestionario de cultura general. Decidimos analizarlo en este orden, para no crear una idea previa que justificara los resultados del test de conocimientos, basándonos en la situación personal, familiar o de procedencia del alumnado. De este modo, la idea inicial se basaba en los simples datos analizados, y esta idea se iría modificando, al analizar el cuestionario personal, que nos aportaría datos más concretos de cada alumno.

De todos los datos recogidos en el cuestionario, agrupamos las preguntas en cuatro bloques, que consideramos de relevancia para el análisis y para la confirmación de nuestra cuarta hipótesis de partida que señalaba que “ Algunas características personales del alumno, tales como la edad, los años de estudio del francés como segunda lengua, el contacto directo con la cultura francesa, y el origen francés o francófono del alumno o de un familiar, son susceptibles de incidir en el desarrollo de la competencia cultural en la materia de FLE.”

En la Tabla 1, recogemos los datos del “Cuestionario de conocimiento personal” de los alumnos de 3º de la ESO.

Alumnos/as	Edad	Años estudiando francés	Ha visitado o vivido en Francia.	Origen francés.	Resultados cuestionario inicial.
Alumno 1	14	3	No.	No.	9/11
Alumno 2	14	3	No.	No.	9/11
Alumna 3	14	1	No.	No.	8/11
Alumno 4	15	3	Sí.	Familia Paterna.	9/11
Alumna 5	14	1	No.	No.	6/11
Alumna 6	15	1	No	No.	7/11

Tabla 1. “Cuestionario de conocimiento previo” de 3º de la ESO.

Observando la Tabla 1, constatamos que el grupo de 3º de la ESO, se compone de 6 alumnos, de entre 14 y 15 años de edad. Analizando los resultados de dicha tabla, podemos conformar dos bloques diferenciados dentro del propio grupo. Por un lado, un primer bloque que se compone de tres alumnos que acaban de comenzar a estudiar la lengua francesa, es decir, que únicamente llevan unos meses en contacto con la misma. Por otro lado, un segundo bloque, compuesto por 3 alumnos, que llevan tres años aprendiendo el francés como segunda lengua. Dicho dato resulta bastante significativo si se relaciona con los resultados obtenidos en el test inicial que hemos recogido en la *Gráfica 1*.

Los resultados menos positivos del Cuestionario inicial, corresponden con los de los tres alumnos pertenecientes al bloque 1, es decir, el bloque de alumnos que acaba de comenzar a estudiar la lengua francesa. Podríamos señalar que dichos resultados son justificables, debido al hecho de que estos alumnos desconocen la cultura francesa del mismo modo que su lengua a causa de su escaso contacto con la misma. Dicho resultado, que aparentemente carece de gran relevancia, nos permite defender nuestra hipótesis que afirmaba que “El aprendizaje de un idioma, depende en gran medida de la motivación del alumnado y del input lingüístico y cultural al que este se ve sometido”. Esta hipótesis es igualmente sustentada, por los autores citados en nuestro Marco Teórico, como Robert Galisson o Louis Porcher, que señalan que “La lengua y la cultura son dos elementos que deben ir de la mano en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, y que son por tanto, indisociables”.

Tras este segundo análisis, podemos confirmar que el input lingüístico y cultural al que es sometido un alumno, así como la duración del contacto con la otra cultura, determinan el proceso de aprendizaje y asimilación de la misma. Sumamos a nuestra hipótesis de partida un nuevo elemento, “el contacto con la otra cultura”, elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

El presente análisis muestra igualmente que únicamente un alumno ha mantenido un “contacto directo con la cultura francesa”, con una visita de duración determinada al país vecino, por motivo de ocio y turismo. Dicho dato entra en relación con nuestra última hipótesis de partida que señala que “El contacto directo con la cultura y lengua meta favorecen la adquisición de conocimientos culturales y lingüísticos”.

Analizando los resultados de dicho alumno, observamos que se presentan muy favorables, lo que nos permite afirmar dicha hipótesis, y es que a nuestro parecer, el contacto directo con la cultura meta, es la mejor manera de comprender dicha cultura y aprehenderla.

Sin embargo, observando los resultados positivos obtenidos por la mayoría de los miembros de la clase de 3º de la ESO, demostramos que los conocimientos culturales son globalmente adquiridos y aprendidos en la clase de FLE, es decir, en un contexto didáctico. Dicho dato nos permite afirmar que a pesar de que el contacto directo con la lengua y cultura meta, sean el mejor método de asimilación de las mismas, como señalábamos en nuestra última hipótesis, es posible desarrollar actividades didácticas en el aula de FLE, que favorezcan dicho aprendizaje, aspecto señalado en la primera hipótesis planteada que afirmaba que “El desarrollo de las competencias cultural y lingüística en el aula favorece la aprehensión de la cultura y de la lengua meta”.

Igualmente la confirmación de ambas hipótesis, nos permite justificar la elección de nuestras actividades, y nuestro deseo de crear un intercambio intercultural entre alumnos franceses y españoles, para dotar de un mayor realismo a la situación de aprendizaje. Nuestra actuación cobra de este modo sentido, ya que a través de un proyecto pedagógico sin salir del aula, los alumnos que en su mayoría, no han tenido un contacto directo con la cultura francesa, pueden experimentar un intercambio intercultural real y de este modo, adquirir los conocimientos culturales de una manera más productiva y atractiva.

En la Tabla 2, recogemos los datos del “Cuestionario de conocimiento personal” de los alumnos de 4º de la ESO.

Alumnos/as	Edad	Años estudiando francés	Ha visitado o vivido en Francia.	Origen francés.	Resultados cuestionario inicial
Alumna 1	16	5	Sí. Ha vivido.	Sí.	9/11
Alumna 2	16	3	No.	No.	7/11
Alumno 3	15	4	No.	Sí.	9/11
Alumna 4	15	4	No.	No.	8/11
Alumna 5	17	1	No.	No.	7/11
Alumna 6	15	0	No.	No.	5/11
Alumna 7	16	0	No.	No.	8/11

Tabla 2. “Cuestionario de conocimiento previo” de 4º de la ESO.

El grupo de 4º de la ESO, se compone de 7 alumnos de entre 15 y 17 años de edad. Se trata de un grupo muy heterogéneo, pues encontramos dos alumnas, que llevan apenas unas semanas aprendiendo la lengua francesa, una alumna que lleva un año, y el resto de alumnos que llevan, 3, 4 y hasta 5 años aprendiendo francés. A este dato debemos añadir, el hecho de que dos de los alumnos son de origen marroquí y por tanto, tienen familia de origen francófono, incluso uno de ellos ha vivido una temporada en Francia.

Observamos que los dos alumnos que presentan los mejores resultados registrados, ambos cuentan con un 9/11 en el test inicial, son los dos alumnos de origen marroquí. Estos resultados, nos permiten afirmar nuestra hipótesis de partida que señala que “Algunas características personales del alumno, tales como la edad, los años de estudio del francés como segunda lengua, el contacto directo con la cultura francesa, y **el origen francés o francófono del alumno o de un familiar**, son susceptibles de incidir en el desarrollo de la competencia cultural en la materia de FLE.”

Igualmente, estos dos alumnos afirman haber experimentado un contacto directo con la cultura francesa, incluso una de las alumnas ha vivido una larga temporada en Francia, por lo que el contacto con la cultura meta ha sido de larga duración. Dicho contacto directo con la cultura meta facilita la aprehensión de la cultura francesa, así como la facilidad de aprendizaje de la lengua de dicho país. Reafirmamos de este modo nuestra última hipótesis que señala que “El contacto directo con la cultura y lengua meta favorecen la adquisición de conocimientos culturales y lingüísticos”.

Por el contrario, las puntuaciones más bajas las registran las alumnas que acaban de incorporarse al grupo de francés, dato totalmente justificable debido a la escasa exposición a la cultura y la lengua meta. Sin embargo, sorprende que los resultados no sean tan negativos como esperábamos en el momento de la distribución del cuestionario, partiendo del dato de que estas alumnas apenas conocían el idioma ni la cultura. Esto se justifica con su procedencia del aula de enlace, donde durante seis meses han estado expuestas al aprendizaje de la lengua española, por lo que su sensibilidad hacia el aprendizaje de nuevos idiomas es muy alta. Además, se trata de alumnas de origen rumano, que hablan varios idiomas (rumano, ruso, inglés, español) y ahora comienzan con el francés. Dichos datos nos permiten señalar, que el input al que se ve sometido un aprendiz de lengua extranjera, favorece su aprehensión de la misma, como señalaba nuestra hipótesis de partida que decía que “El aprendizaje de un idioma, depende en gran medida de la motivación del alumnado y del input lingüístico y cultural al que este se ve sometido”.

Esta afirmación nos permite exponer que cuanto mayor input lingüístico y cultural ofrezcamos a nuestros alumnos, mayor sensibilidad presentarán al aprendizaje de nuevos contenidos tanto lingüísticos como culturales de un nuevo idioma. Además favorecerá una evolución mucho mayor en un menor espacio de tiempo, como observamos en el caso de estas alumnas, que en solo dos semanas, experimentan una gran evolución sobre contenidos culturales, así como del dominio del francés, como observaremos en la actividad de creación de cartas, en la cual fueron capaces de redactar un pequeño texto, pero de gran calidad, con solo dos semanas de contacto con la lengua francesa.

En la Tabla 3, recogemos los datos del “Cuestionario de conocimiento personal” de los alumnos de 1º de Bachillerato.

Alumnos/as	Edad	Años estudiando francés	Ha visitado o vivido en Francia	Origen francés.	Resultados Cuestionario Inicial
Alumna 1	16	5	Sí. París.	Sí.	10/11
Alumna 2	16	2	No.	No.	8/11
Alumna 3	17	3	No.	Sí. Abuela materna.	9/11
Alumna 4	16	5	Sí. París.	No.	6/11
Alumna 5	16	1	No.	No.	7/11
Alumno 6	16	5	Sí. Francia y Suiza.	No.	11/11
Alumna 7	16	5	Sí. París.	No.	8/11
Alumna 8	17	5	Sí. París.	No.	9/11
Alumna 9	17	4	Sí. París.	No.	9/11
Alumno 10	16	5	No.	No.	11/11
Alumna 11	17	1	Sí. Bruselas.	No.	3/11

Tabla 3 “Cuestionario de conocimiento previo” de 1º de Bachillerato.

El grupo de 1º de Bachillerato se compone de 11 alumnos, de entre 16 y 17 años de edad. En relación con el número de años de aprendizaje de la lengua francesa, podemos distinguir dos bloques diferenciados: el primero, compuesto por 6 alumnos que llevan 5 años aprendiendo francés. Presentan los mejores resultados registrados, destacando el caso de dos alumnos que respondieron correctamente a las 11 preguntas, tanto en el test inicial como en el test final. Además, 5 de estos 6 alumnos, han visitado Francia, en la mayoría de los casos la capital, París, por lo que han tenido un contacto directo con la cultura meta. Dichos resultados permiten confirmar dos de nuestras hipótesis de partida, por un lado, la hipótesis que señala que “Algunas características personales del alumno, tales como la edad, **los años de estudio del francés como segunda lengua**, el contacto directo con la cultura francesa, y el origen francés o francófono del alumno o de un familiar, son susceptibles de incidir en el desarrollo de la competencia cultural en la materia de FLE.” Por otro lado, reafirmamos la idea de que el contacto directo con la cultura permite una mayor adquisición de los contenidos culturales, así como un mayor dominio de la lengua, como señala la última hipótesis planteada.

El segundo bloque, que se compone de 5 alumnos, es más heterogéneo con alumnos que acaban de comenzar a estudiar la lengua francesa y apenas llevan unos meses en contacto con la misma, por lo que es justificable que sus resultados sean más negativos que en el caso de alumnos que llevan estudiando francés cinco años. También encontramos alumnos que llevan estudiando el idioma, 2, 3 y 4 años, y que justamente se presentan en el medio de la tabla en cuanto a sus resultados, con puntuaciones bastante favorables aunque no tan brillantes como las de los alumnos del primer bloque.

Analizando el origen del alumnado del grupo de 1º de Bachillerato, encontramos dos alumnas de origen francés o que proceden de familia de origen francés o francófono. Se trata de dos alumnas con resultados muy positivos, que muestran mucho interés hacia la materia e incluso una de ellas, tiene claro que quiere realizar sus estudios superiores entorno a la lengua francesa. Dichos resultados reafirman nuestra hipótesis de partida que señala que “Algunas características personales del alumno, tales como la edad, los años de estudio del francés como segunda lengua, el contacto directo con la cultura francesa, y **el origen francés o francófono del alumno o de un familiar**, son susceptibles de incidir en el desarrollo de la competencia cultural en la materia de FLE.”

Tras el análisis de los cuestionarios de conocimiento personal de los tres grupos y su comparación con los resultados obtenidos en el Test Inicial de Cultura General, podemos concluir que factores como la edad, el tiempo de estudio y contacto con la lengua francesa, el contacto directo con la cultura francesa o francófona (sea una estancia breve por motivo de viaje, o a una estancia duradera, por motivo de residencia) así como el país de origen del alumno y de su familia, determinan el nivel de aprehensión de la cultura y de la lengua meta, como reflejan los resultados previamente analizados.

Del mismo modo, podemos confirmar la posibilidad de adquirir conocimientos sobre una cultura ajena a la nuestra aprendiéndola únicamente en el contexto del aula, es decir, en un entorno didáctico. La confirmación de dicha hipótesis sustenta el desarrollo de nuestro trabajo de investigación, en el que tratamos de confirmar que existe esta posibilidad de desarrollo de la competencia cultural y todas las competencias que subyacen de la misma, en la materia de FLE. Para alcanzar dicho objetivo, consideramos fundamental el desarrollo y fomento de las competencias cultural e intercultural en el aula de FLE, así como la implicación por parte del docente en la creación de materiales y contenidos que se aproximen, lo máximo posible, a la realidad cultural del país vecino, ya que en algunos de los casos, se trata del único contacto real que el alumno experimentará con la cultura meta.

En el siguiente apartado del “*Análisis e Interpretación de resultados*” trataremos de confirmar nuestra hipótesis de partida que señala que “El aprendizaje de un idioma, depende en gran medida de la motivación del alumnado y del input lingüístico y cultural al que este se ve sometido”. A nuestro parecer, los docentes debemos proponer actividades que fomenten la motivación y despierten la curiosidad del alumno y para ello es fundamental, conocer la opinión del alumnado sobre las actividades que proponemos en el aula, así como analizar en profundidad el perfil del alumnado, para poder asociar el tipo de actividad que favorece en mayor medida el aprendizaje de cada perfil de alumno.

4.3 Análisis de las encuestas de valoración de las actividades.

En el siguiente apartado, analizaremos las valoraciones de los alumnos en base a las dos actividades principales desarrolladas a lo largo de las sesiones. Los datos recogidos para el presente análisis proceden de las encuestas reflejadas en el Anexo 9. El análisis nos permitirá en primer lugar, afirmar cuál de las actividades es más apreciada por cada uno de los alumnos y el por qué. Posteriormente, señalaremos cuál es la actividad de preferencia de cada alumno entre las dos principales, dato que pondremos en relación con los resultados obtenidos en el Test de Inteligencias Múltiples de Gardner, que distribuimos a los alumnos con la finalidad de averiguar si existía una relación directa entre la tipología o perfil de alumnado y el tipo de actividad con la que se siente más cómodo o disfruta más.

De este modo, observaremos qué tipo de actividad funciona mejor con qué tipo de alumnado, así como qué factores entran en relación con dicha preferencia, como puede ser el dominio de la lengua que presenta cada alumno, el tiempo de contacto con la misma, el input que ha recibido o el contacto directo con la cultura meta, aspectos que como señala nuestra hipótesis “son susceptibles de incidir en el desarrollo de la competencia cultural en la materia de FLE”.

En segundo lugar, trataremos de conocer el grado de satisfacción del alumnado con los conocimientos culturales adquiridos en cada una de las actividades. Es por ello que de todas las cuestiones de la encuesta realizada, solo recogemos en las siguientes tablas, las que tienen que ver con el desarrollo de la competencia “cultural” y el resto de competencias que subyacen de la misma.

Finalmente, dicho cuestionario nos permitirá conocer la opinión de los alumnos sobre aspectos específicos de cada una de las metodologías empleadas (metodología activa y enfoque comunicativo) y señalar qué tipo de enfoque metodológico funciona mejor con cada perfil de alumnado. Para ello analizaremos, la puntuación que otorgan los alumnos en el cuestionario, por un lado al uso de materiales auténticos en el desarrollo de la actividad de la “Creación de cartas”, por otro lado, al uso de las TIC, en el desarrollo de la actividad de “Creación de videos”, ambas herramientas consideradas como elementos fundamentales generadores de la motivación, en cada una de las metodologías empleadas.

Valoración de las actividades por parte de los alumnos de 3º de la ESO.

Tablas 4 y 5

Alumno	Actividad 1 “Redacción de cartas”	He aprendido aspectos culturales sobre Francia y la ciudad de Lyon.	Considero que trabajar con materiales auténticos es atractivo	Me gustaría seguir en contacto con mis corresponsales franceses.	Considero que el intercambio es una buena forma de conocer la cultura de otro país.	La actividad me ha parecido interesante y motivadora.
Alumno 1	31/50	4/5	5/5	3/5	3/5	4/5
Alumno 2	35/50	5/5	5/5	5/5	4/5	4/5
Alumna 3	44/50	5/5	5/5	5/5	5/5	5/5
Alumno 4	-	-	-	-	-	-
Alumna 5	44/50	4/5	4/5	5/5	5/5	5/5
Alumna 6	34/50	4/5	5/5	5/5	5/5	4/5

Alumnos	Actividad 2 “Creación de videos”	He aprendido aspectos culturales sobre Francia y la ciudad de Lyon.	Considero que trabajar con un croma y materia tecnológico favorece mi aprendizaje.	Me gustaría conocer la cultura de primera mano y poner en práctica los diálogos.	La creación de videos es una buena forma para conocer la cultura de otro país.	La actividad me ha parecido interesante y motivadora.
Alumno 1	33/50	4/5	5/5	2/5	3/5	4/5
Alumno 2	39/50	4/5	4/5	2/5	5/5	5/5
Alumna 3	43/50	5/5	4/5	5/5	5/5	5/5
Alumno 4	-	-	-	-	-	-
Alumna 5	40/50	5/5	2/5	4/5	4/5	5/5
Alumna 6	33/50	5/5	4/5	3/5	4/5	3/5

Analizando los datos recogidos en la encuesta de “Valoración de las actividades realizadas a lo largo de la unidad didáctica” de los alumnos de 3º de la ESO, observamos que las 3 alumnas de dicho grupo se decantan por la actividad 1 de “Redacción de cartas”, mientras que los dos alumnos prefieren la actividad de “Creación de videos”. Uno de los alumnos decidió no participar en la encuesta por lo que no contamos con datos significativos.

Tras una primera reflexión sobre los resultados, nos planteamos si el género del alumnado podía determinar la preferencia por una u otra actividad. Sin embargo, tras un análisis más detallado, concluimos que la preferencia por una u otra actividad, entraba más en relación con el nivel de idioma de los alumnos que con el género del alumnado. Dicha observación no puede ser considerada como congruente debido a que únicamente en el grupo de 3º de la ESO, coincide que el grupo de chicos presenta preferencia por una actividad y el grupo de chicas por la otra actividad. Dicho suceso no se repite en el resto de grupos por lo que no podemos afirmar que sea un dato de peso.

Sin embargo, nos permite reafirmar nuestra idea sobre que existe una relación directa entre la tipología o perfil de alumnado y el tipo de actividad con la que se siente más cómodo o disfruta más. Igualmente nos permite justificar que los alumnos que han experimentado un contacto más prolongado con la lengua y cultura francesa, a través de su aprendizaje en la clase de FLE, se sienten más atraídos por una actividad, mientras que las alumnas que han tenido un contacto muy breve, se decantan por la otra actividad. Si analizamos el caso de los dos alumnos que se decantan por la actividad de la “Creación de videos”, se trata de los estudiantes de la clase que más años llevan estudiando la lengua francesa, tres años, como refleja el análisis del Cuestionario de conocimiento personal, previamente señalado. Este dato justifica el hecho de que estos alumnos se sientan más cómodos ante una actividad de expresión oral que las alumnas, con un nivel menor de lengua, que prefieren expresarse por escrito, donde se sienten más cómodas.

Entrando en un análisis más detallado de los cuestionarios y reflejando únicamente las cuestiones que entran en relación con la competencia cultural y todas las competencias que subyacen de la misma, (dejamos de lado, las valoraciones que hacen referencia a la competencia lingüística); observamos que ambas actividades resultan interesantes y motivadoras para los alumnos, quienes valoran positivamente la utilización de materiales auténticos en el caso de la “redacción de cartas”, así como la utilización de las TIC, en la actividad de “la creación de videos”. Dicha consideración de parte de los alumnos, en la que confirman haberse sentido motivados por las actividades, asociada con los buenos resultados obtenidos globalmente en los cuestionarios finales de Cultura General, nos permiten reafirmar nuestra hipótesis que señala que “El aprendizaje de un idioma, depende en gran medida de la motivación del alumnado y del input lingüístico y cultural al que este se ve sometido”.

Los alumnos consideran que ambas actividades les han permitido aprender aspectos culturales sobre Francia y más concretamente sobre la ciudad de Lyon, aunque sorprendentemente, en el grupo de 3º de la ESO, los alumnos preferirían mantener el contacto con sus correspondientes franceses vía correspondencia, o vía redes sociales, a conocer la propia cultura de primera mano, a través de una visita a la ciudad de Lyon. A nuestro parecer, dicha preferencia puede deberse al factor de la edad, tratándose de alumnos muy jóvenes, que todavía no han madurado completamente y que todavía se sienten más cómodos en su zona de confort y rodeados de su propio entorno más cercano.

Otro aspecto relevante para nuestro estudio, es que todos los alumnos consideran fundamental conocer la cultura de un país para poder aprender su lengua. Esto implica que los propios alumnos reafirman con sus declaraciones nuestra idea de partida que señala que “Lengua y cultura son dos elementos indisociables en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una segunda lengua”, sustentada igualmente por los autores citados en nuestro *Marco Teórico*.

Valoración de las actividades de los alumnos de 4º de la ESO. Tablas 6 y 7.

Alumno	Actividad 1 “Redacción de cartas”	He aprendido aspectos culturales sobre Francia y la ciudad de Lyon.	Considero que trabajar con materiales auténticos es atractivo	Me gustaría seguir en contacto con mis corresponsales franceses.	Considero que el intercambio es una buena forma de conocer la cultura de otro país.	La actividad me ha parecido interesante y motivadora.
Alumno 1	47/50	4/5	5/5	5/5	5/5	5/5
Alumna 2	41/50	4/5	4/5	5/5	4/5	4/5
Alumna 3	43/50	4/5	5/5	5/5	3/5	5/5
Alumna 4	-	-	-	-	-	-
Alumna 5	37/50	4/5	4/5	2/5	3/5	5/5

Alumnos	Actividad 2 “Creación de videos”	He aprendido aspectos culturales sobre Francia y la ciudad de Lyon.	Considero que trabajar con un cromograma y materia tecnológica favorece mi aprendizaje.	Me gustaría conocer la cultura de primera mano y poner en práctica los diálogos.	La creación de videos es una buena forma para conocer la cultura de otro país.	La actividad me ha parecido interesante y motivadora.
Alumno 1	48/50	5/5	5/5	5/5	5/5	5/5
Alumna 2	41/50	4/5	4/5	5/5	4/5	4/5
Alumna 3	41/50	4/5	3/5	5/5	3/5	4/5
Alumna 4	-	-	-	-	-	-
Alumna 5	37/50	4/5	4/5	4/5	4/5	3/5

En las tablas 6 y 7, los resultados son bastante similares a los recogidos en el grupo de 3º de la ESO. En este grupo únicamente una alumna se decanta por la actividad de “Creación de videos”, y un alumno por la actividad de “Redacción de cartas”, mientras que el resto evalúan equitativamente ambas actividades considerando que ambas han favorecido su adquisición de conocimientos culturales sobre Francia. Este grupo, también defiende la idea de que “Conocer la cultura del país es fundamental para el aprendizaje de su lengua”.

Valoración de las actividades de los alumnos de 1º de Bachillerato. Tablas 8 y 9.

Alumno	Actividad 1 “Redacción de cartas”	He aprendido aspectos culturales sobre Francia y la ciudad de Lyon.	Considero que trabajar con materiales auténticos es atractivo	Me gustaría seguir en contacto con mis correspondientes franceses.	Considero que el intercambio es una buena forma de conocer la cultura de otro país.	La actividad me ha parecido interesante y motivadora.
Alumna 1	39/50	4/5	4/5	4/5	3/5	4/5
Alumna 2	37/50	5/5	5/5	3/5	5/5	4/5
Alumna 3	36/50	4/5	4/5	2/5	3/5	4/5
Alumna 4	-	-	-	-	-	-
Alumna 5	33/50	2/5	3/5	2/5	3/5	3/5
Alumno 6	24/50	2/5	3/5	1/5	2/5	3/5
Alumna 7	-	-	-	-	-	-
Alumna 8	39/50	5/5	4/5	3/5	5/5	4/5
Alumna 9	40/50	5/5	5/5	-	5/5	5/5
Alumno 10	31/50	4/5	3/5	5/5	3/5	3/5
Alumna 11	46/50	5/5	5/5	5/5	5/5	5/5

Alumnos	Actividad 2 “Creación de videos”	He aprendido aspectos culturales sobre Francia y la ciudad de Lyon.	Considero que trabajar con un croma y materia tecnológica favorece mi aprendizaje.	Me gustaría conocer la cultura de primera mano y poner en práctica los diálogos.	La creación de videos es una buena forma para conocer la cultura de otro país.	La actividad me ha parecido interesante y motivadora.
Alumna 1	39/50	4/5	3/5	4/5	4/5	4/5
Alumna 2	46/50	5/5	5/5	5/5	5/5	5/5
Alumna 3	39/50	5/5	3/5	3/5	4/5	4/5
Alumna 4	-	-	-	-	-	-
Alumna 5	30/50	3/5	1/5	4/5	3/5	2/5
Alumno 6	28/50	2/5	2/5	2/5	4/5	3/5
Alumna 7	-	-	-	-	-	-
Alumna 8	47/50	5/5	2/5	5/5	5/5	4/5
Alumna 9	41/50	5/5	1/5	4/5	4/5	5/5
Alumno 10	34/50	4/5	4/5	3/5	3/5	3/5
Alumna 11	47/50	5/5	5/5	5/5	5/5	5/5

Analizando los datos recogidos en la encuesta de “Valoración de las actividades” de 1º de BTO, encontramos resultados muy heterogéneos. La mayoría de los alumnos prefieren la actividad de “Creación de videos” (7 de los alumnos), mientras únicamente 1 alumno opta por la actividad de “Redacción de cartas”, y 1 alumno valora equitativamente ambas actividades.

Los alumnos consideran globalmente que la tarea pedagógica de “Creación de videos” es más favorable para el descubrimiento de una cultura extranjera que la tarea de “Redacción de cartas”. A nuestro parecer, dichos resultados entran en relación con la puesta en práctica de dos metodologías a lo largo de nuestra unidad didáctica. Por un lado, en la “Actividad de creación de videos” utilizamos el enfoque comunicativo que conlleva una implicación activa por parte del alumnado en la tarea pedagógica. Por otro lado, desarrollamos una metodología activa, en la “Actividad de redacción de cartas” que implica un papel pasivo-receptor del alumno, como señala Puren, autor citado en nuestro *Marco Teórico*. Dicha participación activa de parte del alumno en la actividad de “Creación de videos” (la actividad requiere de una búsqueda de información previa en internet, por parte de los alumnos, es decir, los alumnos deben asumir un rol activo), favorece una mayor asimilación de los contenidos culturales, que la recepción pasiva de los mismos a través de las cartas.

En el desarrollo de ambas metodologías, hemos utilizado materiales y recursos asociados a cada una de las mismas. Partiendo de la idea defendida por numerosos autores, que señala que “La utilización de las TIC en el aula es un elemento fundamental para despertar la motivación del alumnado en las clases de FLE”, suponíamos que la actividad de “Creación de videos” donde las TIC son el eje central de la actividad, sería más apreciada por los alumnos. La actividad en su conjunto sí que resultó tener una buena recepción, incluso mejor que la que tuvo la actividad de “Redacción de cartas”. Sin embargo, al analizar los datos, quedamos sorprendidos por el hecho de que la “utilización de materiales auténticos” eje central de la primera actividad, fuera mejor valorado globalmente que la “utilización de un croma y de las TIC”, de la segunda actividad.

Tras analizar los resultados de la encuesta de satisfacción, observamos que los alumnos no consideraban el uso de las TIC como un elemento determinante para que una actividad resultara atractiva. Dicho aspecto, nos ha hecho reflexionar sobre el hecho de que una actividad con escasos recursos tecnológicos puede resultar más atractiva y producir mayores beneficios para los alumnos que una actividad al servicio de la tecnología. Sin embargo, dicha observación habría que validarla con mayor calado, puesto que la muestra de análisis no es lo suficientemente significativa para realizar una afirmación de peso.

En el grupo de 1º de Bachillerato, destacamos finalmente, que la mayoría de los alumnos preferirían conocer la cultura francesa de primera mano, a mantener el contacto con los correspondientes franceses vía carta o red social, como había ocurrido en los grupos de la ESO. Uno de los factores que explican dicho resultado, puede ser el factor de la edad, que implica una mayor madurez y un mayor deseo de experimentación.

Finalmente, este grupo coincide igualmente en la idea de que “Conocer la cultura del país es fundamental para el aprendizaje de su lengua y que lengua y cultura son dos elementos indisolubles en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la clase de FLE”.

4.4 Análisis del Test de Inteligencias Múltiples de Gardner

Tras el análisis de los aspectos personales del alumnado, decidimos distribuir el Test de Inteligencias Múltiples de Gardner, para observar si existía algún tipo de relación entre el tipo de habilidades que destacan en los alumnos y su sensibilidad hacia el aprendizaje de una nueva lengua y cultura. Del mismo modo, una vez recabadas las informaciones sobre qué tipo de actividad es más apreciada por cada alumno, podemos comprobar si cierto tipo de actividades o enfoques metodológicos, funcionan mejor con un perfil de alumnado u otro, clasificando dicho perfil por el tipo de habilidades más marcadas en cada caso.

Alumnos/as	Actividad de preferencia	Habilidad Marcada
Alumno 1	“Creación de videos”	Inteligencia Verbal
Alumno 2	“Creación de videos”	Inteligencia Musical-rítmica
Alumna 3	“Creación de cartas”	Inteligencia Musical-rítmica Inteligencia Interpersonal
Alumno 4	-----	Inteligencia Interpersonal
Alumna 5	“Creación de cartas”	Inteligencia Musical-rítmica Inteligencia interpersonal.
Alumna 6	“Creación de cartas”	Inteligencia Interpersonal.

Tabla 10 . Inteligencias Múltiples de Gardner. 3º ESO.

Alumnos/as	Actividad de preferencia	Habilidad Marcada
Alumna 1	“ Creación de videos”	A. Inteligencia Verbal
Alumna 2	Ambas	C.Inteligencia Visual-Espacial
Alumno 3	“Creación de cartas”	G. Inteligencia Interpersonal.
Alumna 4	-----	A.Inteligencia Verbal G.Inteligencia Interpersonal.
Alumna 5	Ambas	C. Inteligencia Visual-Espacial

Tabla 11. Inteligencias Múltiples de Gardner. 4º ESO

Alumnos/as	Actividad de preferencia	Habilidad Marcada
Alumna 1	Ambas	Inteligencia Musical-rítmica.
Alumna 2	“Creación de videos”	Inteligencia Musical-rítmica.
Alumna 3	“Creación de videos”	Inteligencia Naturalista
Alumna 4	-----	Inteligencia Visual Espacial.
Alumna 5	“Creación de cartas”	Inteligencia Intrapersonal.
Alumno 6	“Creación de videos”	Inteligencia Lógico-Matemática.
Alumna 7	-----	Inteligencia Interpersonal
Alumna 8	“Creación de videos”	Inteligencia Interpersonal
Alumna 9	“Creación de videos”	Inteligencia Musical-rítmica
Alumno 10	“Creación de videos”	Inteligencia Lógico-matemática
Alumna 11	“Creación de videos”	Inteligencia musical-rítmica

Tabla 12. Inteligencias Múltiples de Gardner. 1º de Bachillerato.

Analizando el Test de Inteligencias Múltiples de Gardner, realizado por los tres grupos sujeto de estudio, observamos que las inteligencias más marcadas que se repiten entre el alumnado, son “La Inteligencia Verbal”, “La Inteligencia Interpersonal” y “La Inteligencia Musical-rítmica”, el resto de inteligencias como “la Interpersonal, Lógico-matemática, Visual-espacial, Naturalista, entre otras” aparecen con una frecuencia mucho menor que no nos permite obtener datos representativos para nuestro análisis. Por otro lado, tras el análisis de las “Encuestas de Valoración de actividades” podemos obtener la actividad mejor valorada por cada alumno y de este modo poner en relación, las actividades de preferencia de los alumnos con la inteligencia más marcada que poseen, y observar las tendencias que se generan.

En primer lugar, observamos que los alumnos que destacan por su Inteligencia Verbal, prefieren la actividad de “Creación de videos”. Dicha tendencia, nos permite interpretar que los alumnos que presentan una mayor facilidad de expresión lingüística, y por tanto, una gran capacidad para hablar en público, muestran preferencia por las actividades de expresión oral. Dicho perfil de alumnado, destacará por tanto, en el aprendizaje de lenguas extranjeras y se presentará favorable a actividades que se basen en un enfoque comunicativo, donde el eje central se basa en la consecución de objetivos a través del acto comunicativo.

La segunda tendencia que observamos es que los alumnos que han optado por la actividad de “Creación de cartas” cuentan en la mayoría de los casos con una Inteligencia Interpersonal desarrollada. La actividad de las cartas se basa en un intercambio intercultural en el que debemos poner de manifiesto las habilidades sociales y de empatía con el otro, es por ello que todo tipo de actividad que implique relacionarse o entrar en comunicación con el resto, va a ser bien valorada por este tipo de alumnado.

En último lugar, observamos una tercera tendencia que implica que los alumnos que cuentan con una Inteligencia Musical- rítmica desarrollada, optan en su mayoría por la actividad de “Creación de videos” en la que deben actuar como si de una representación teatral se tratase. Es por ello, que se sienten más cómodos con este tipo de actividad, que con la de creación de cartas, la cual no implica ningún tipo de movimiento, ni actuación y puede resultar desmotivadora para dichos alumnos, que requieren de un tipo de actividad más dinámica.

En definitiva, la constatación de dichas tendencias, nos permite afirmar nuestra idea de partida que señala que cierto tipo de actividades o enfoques metodológicos, funcionan mejor con un perfil de alumnado u otro, clasificando dicho perfil por el tipo de habilidades más marcadas en cada caso.

5. CONCLUSIONES.

Con el presente estudio, pretendíamos poner de manifiesto la importancia del desarrollo de las competencias cultural e intercultural en la enseñanza de FLE. Con dicha intención, propusimos una unidad didáctica basada en dos actividades cuyo foco de trabajo sería el desarrollo de la competencia cultural, así como del resto de competencias que subyacen de la misma; y a juzgar por los resultados obtenidos en el cuestionario inicial y final, podríamos concluir que nuestro resultado de innovación docente ha resultado positivo.

En el desarrollo de la unidad, tratamos de relegar la competencia lingüística al servicio de la competencia cultural, trabajando aspectos como la gramática, el léxico o la sintaxis, de manera paralela al desarrollo de la competencia cultural. De este modo, tratamos de reivindicar la plaza que debe ocupar la enseñanza de aspectos culturales en la Didáctica de Lenguas, como señalaban algunos autores ya en los años 80, tales como Robert Galisson, que planteó, por primera vez, la necesidad de configurar “La Didáctica o Didactología de Lenguas Culturas” como una disciplina autónoma.

La concepción y estructuración de la unidad didáctica, así como de las actividades que la componen, se basó en el desarrollo progresivo de los contenidos culturales, partiendo de los contenidos más globales a los más específicos. Dicha organización se fundamenta en nuestra hipótesis de partida que señala que “La adquisición de conocimientos culturales es progresiva, adquiriendo en primer lugar los conocimientos más globales y posteriormente los más concretos”, hipótesis que pudimos confirmar gracias a los resultados de los cuestionarios de cultura general que distribuimos tanto en la primera sesión de nuestra unidad, como en la última.

El desarrollo de la unidad didáctica también fue progresivo, desde el punto de vista de un desarrollo cronológico de las configuraciones didácticas planteadas por Puren, como mostramos en nuestro *Marco Teórico* y reflejadas en las actividades que conforman la unidad. Dichas actividades, se desarrollan bajo la influencia de dos enfoques pedagógicos: partiendo de un enfoque más tradicional, la metodología activa, y evolucionando hacia un enfoque más innovador, el enfoque comunicativo, configuración desarrollada a partir de los años 70 y 80, pero cuya aplicación persiste en la actualidad.

Podemos afirmar que ambas metodologías resultaron productivas en el proceso de adquisición de la competencia cultural, como aseguran los alumnos y los resultados obtenidos tras nuestra práctica docente. Sin embargo, no podemos afirmar que la una prevalezca sobre la otra, o favorezca en mayor medida la adquisición de la competencia cultural e intercultural. Lo que si podemos asegurar, es que la combinación de ambas metodologías resulta un fenómeno muy eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del FLE.

Constatamos que el aspecto más productivo de nuestra intervención, fue nuestra capacidad de eliminar la restricción inicial que habíamos generado, que limitaba nuestra práctica al desarrollo de una única metodología por actividad. La apertura que experimentamos a lo largo de nuestra labor pedagógica, hacia el uso de aspectos de las diversas metodologías en una misma actividad resultó altamente productiva y fue apreciada positivamente por los alumnos. Hacemos referencia concretamente a la fusión de ambas metodologías que se produjo a lo largo de la actividad de “Creación de cartas”, en la que partiendo de una metodología activa, fuimos capaces de avanzar hacia un enfoque comunicativo, donde el contacto con la otra cultura se convertiría en el objetivo central de la actividad. Tras la puesta en práctica de nuestra unidad didáctica, podemos afirmar que la introducción de elementos de los diversos enfoques metodológicos en una misma actividad, siempre que nos permita conseguir nuestro objetivo de partida con mayor eficacia, es altamente recomendable.

De la mano de la progresión metodológica, constatamos una evolución en el desarrollo de la competencia cultural y las competencias que subyacen de la misma. Partiendo del desarrollo de “la competencia cultural”, competencia concreta que es fácilmente aplicable en el aula de FLE, fuimos evolucionando hacia el desarrollo de competencias más abstractas o globales, tales como las “competencias intercultural” y “co-cultural”. A medida que avanzábamos en el desarrollo de la Unidad Didáctica, íbamos tomando consciencia de las limitaciones que conlleva la enseñanza de aspectos culturales en un contexto ficticio como es el aula de FLE. Partiendo de nuestra hipótesis que afirma que “El contacto directo con la cultura y lengua meta favorecen la adquisición de conocimientos culturales y lingüísticos”, tomamos consciencia de que en el aula de FLE, la ausencia del factor del “contacto directo con la lengua meta” supone un obstáculo en el desarrollo de las “competencias cultural” e “intercultural”, es decir, en el desarrollo de las competencias más abstractas.

Para solventar dicho obstáculo, los docentes debemos tratar de incluir en el aula factores externos que nos permitan dotar de un mayor realismo la situación de aprendizaje. Podemos por tanto, afirmar nuestra hipótesis que dice que “El desarrollo de las competencias cultural y lingüística en el aula de FLE, favorece la aprehensión de la cultura y de la lengua meta”. Reafirmamos de este modo la posibilidad de aprehender contenidos culturales en el aula de FLE, a través de la propia intervención pedagógica y sirviéndonos de recursos variados, tales como presentaciones Power Point o apoyándonos en el apartado del método de francés dedicado a “la cultura”. Sin embargo, cuando nos vamos acercando a competencias más abstractas y globales, como la “competencia intercultural” o “co-cultural”, requerimos de una mayor implicación docente, como demuestra el caso del intercambio intercultural, propuesto en nuestra unidad, que requiere de una organización y estructuración previa al desarrollo de la actividad, de un contacto continuo con la docente del instituto con el que se lleva a cabo la correspondencia, así como de una planificación de los objetivos del intercambio para ambas partes participantes.

Sin embargo, constatamos que a pesar de que el docente se involucre en su tarea, es necesaria una participación activa por parte del alumnado que debe implicarse en la tarea pedagógica. A nuestro parecer, “el aprendizaje de un idioma, depende en gran medida de la motivación del alumnado y del input lingüístico y cultural al que este se ve sometido”, hipótesis que ha sido confirmada a lo largo de nuestra intervención pedagógica a partir del análisis de los recursos y técnicas que utilizamos en cada actividad para despertar la motivación de los alumnos. En dicho análisis, encontramos algunos resultados sorprendentes. Al contrario de lo que habíamos previsto en nuestro punto de partida, los alumnos valoraron más positivamente, “la utilización de documentos reales”, base central de la metodología activa, que “el desarrollo de las TIC”, base central del enfoque comunicativo.

El estudio hace tambalearse nuestra idea inicial que planteaba que el uso de un croma y de recursos tecnológicos conllevaría una mayor motivación por parte del alumnado. Contra todo pronóstico, muchos alumnos valoraron el uso de las TIC, como un aspecto poco significativo para la adquisición de conocimientos culturales, dicho aspecto que se opone a muchas teorías desarrolladas sobre los beneficios del uso de las TIC, debería ser valorado con mayor calado en futuras investigaciones.

En cualquier caso, esta observación favoreció nuestra reflexión sobre el uso abusivo de las TIC en el aula, considerando que en ocasiones, los docentes intentamos recargar las actividades de elementos externos, innovadores y tecnológicos, pensando que despertaremos la curiosidad de los alumnos y favoreceremos su implicación en la actividad. Mientras que en ocasiones, como muestran los resultados de las encuestas, una actividad más sencilla o tradicional puede resultar más motivadora y productiva para los alumnos.

Todo depende del enfoque con que se organice la actividad y sobre todo, la evolución que tome la misma. En nuestro caso, la actividad de “Creación de cartas” que a primera vista, se presentaba como una actividad de carácter tradicional, fue percibida por los alumnos como una actividad original y atractiva, debido a que incluimos el factor del intercambio y otorgamos de un sentido concreto a la actividad. Los alumnos señalan que su motivación decrece cuando no encuentran el sentido a la realización de la tarea. Sin embargo, comprendieron que esta vez, la redacción de la carta tenía una función que era la de comunicarse con otros compañeros de su misma edad, conocerlos y entrar en contacto con una nueva cultura. Dicho aspecto despertó su interés y modificó la percepción de que una actividad de expresión escrita, es necesariamente una actividad de carácter tradicional. De este modo, la actividad fue evolucionando hacia una metodología más innovadora, donde el intercambio se convirtió en el eje generador de motivación de la actividad.

Constatamos igualmente que el perfil del alumnado puede condicionar el tipo de actividad de preferencia del mismo. Por un lado, hablamos del perfil sociocultural del alumno: “Algunas características personales del alumno, tales como la edad, los años de estudio del francés como segunda lengua, el contacto directo con la cultura francesa, y el origen francés o francófono del alumno o de un familiar, son susceptibles de incidir en el desarrollo de la competencia cultural en la materia de FLE”.

Analizando el perfil sociocultural del alumnado, observamos que la mayoría de los alumnos, nunca había experimentado un contacto directo con la cultura francesa. Esta constatación nos permite afirmar que “la competencia cultural” puede ser desarrollada en el aula de una manera pedagógica, sin necesidad de trasladarnos al país vecino.

Sin embargo, constatamos que los alumnos que han tenido dicho contacto, obtienen mejores puntuaciones lo que nos permite afirmar que un contacto directo con la otra cultura facilita la asimilación de la misma como señalábamos en nuestra hipótesis de partida. Igualmente, los alumnos que han tenido contacto con la cultura francesa, presentan un mayor desarrollo de la competencia lingüística. Dicha observación, nos permite reafirmar las ideas propuestas por los autores del *Marco Teórico*, que señalan que “*Lengua y cultura son dos elementos indisociables en el proceso de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua*” y justifican nuestro objetivo de partida, “tratar de mostrar la importancia del desarrollo de las competencias cultural e intercultural en la materia de FLE”.

Mostramos igualmente nuestra motivación como futuros docentes por intentar cambiar el estatus de “la competencia cultural” e “intercultural” en la enseñanza de lenguas, otorgándoles la importancia que merecen y tratando de hacer ver a los estudiantes que el estudio de la cultura, no es algo banal o circunstancial, como a menudo se nos hace ver. Trataremos igualmente de ampliar el espacio dedicado a la enseñanza de aspectos culturales en las clases de idiomas, que a nuestro parecer, es insuficiente, comprometiéndonos a otorgar un mayor espacio, tanto físico (en la concepción de métodos didácticos), como temporal (en el tiempo dedicado a tratar aspectos culturales en el aula), para que los alumnos sean capaces de comprender la otra cultura y encontrar los puntos comunes entre la propia cultura y la cultura meta.

Nuestra aspiración será desarrollar los aspectos más globales de la cultura, a través del desarrollo de “la competencia intercultural” y “co-cultural”, favoreciendo de este modo, que los alumnos, así como los propios docentes, dejemos de observar “la otra” cultura como distinta a la nuestra. De este modo, seremos capaces de encontrar las bases comunes que compartimos con las culturas vecinas, como integrantes de una sociedad globalizada, lo que permitirá eliminar imágenes preconcebidas, así como prejuicios y estereotipos sobre la “otra” cultura. Fomentaremos igualmente el desarrollo de aspectos transversales en el aula, como la tolerancia, el respeto y la convivencia entre culturas. Dichos aspectos señalados en los documentos legislativos, como el MCERL o la Legislación Educativa Española, encontrarán de este modo su aplicación en la realidad concreta del aula, asegurando nuestra aportación como docentes a la creación de una sociedad plurilingüe y global, al mismo tiempo que respetamos la singularidad de cada cultura.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996). “Compétence culturelle, compétence interculturelle”. En: Le Français dans le monde, Recherches et Applications, numéro spécial, "Cultures, culture...": 28-38.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996). Vers une pédagogie interculturelle. Anthropos, Paris.
- BOCM: Resolución de 27 de Junio de 2007, de la Comunidad de Madrid: http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/loe_optatividad_eso_madrid.pdf
- BOE núm. 106: Ley Orgánica 2/2006, de 03 de mayo, de Educación: http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/sie/normativa/loe/loe_boe_106_2006.pdf
- BOE: Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria: http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/sie/normativa/loe/decreto_e_mimimas_eso_boe_5_2007.pdf
- BOE: Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a Bachillerato: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/11/06/pdfs/A45381-45477.pdf>
- CONSEIL DE L'EUROPE (2018): Cadre européen commun de référence pour les langues. Volume complémentaire. Estrasburgo, Consejo de Europa. Disponible en: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.
- Consejo de Europa, Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, traducido por el Instituto Cervantes, coeditado por MEC y Anaya, Madrid, 2002: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- GALISSON, R. (1989). « La culture partagée : une monnaie d'échange interculturelle. » En Arm Helmy Ibrahim, Lexiques, Le français dans le monde, Paris, Hachette, pp.113-117.

- GALISSON, R. (1990). "De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures". En: E.L.A., nº79.
- MALDONADO, M. (2011). "*Cultura de enseñanza y cultura de aprendizaje del francés como lengua extranjera en la Educación Secundaria: Análisis de una experiencia.*" (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Granada.
- MATA BARREIRO, C. (2001): "Les apports incontournables de Robert Galisson à l'oeuvre de construction de la Didactologie des langues-cultures". En *Études de Linguistique Appliquée, revue de didactologie des langues-cultures* nº 123-124, Paris, Didier Érudition, 477-484. <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-477.htm>.
- MATA BARREIRO, C. (2018): "La didactología/Didáctica de Lenguas-Culturas y la Cultura en ELE: Diálogos y Propuestas". En *Mosaico, revista para la promoción a la enseñanza del español.* nº 36. www.educacionyfp.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/publicaciones.html
- PERALEDA, F. (2012). *La competencia cultural e intercultural en la enseñanza de francés en Educación Secundaria: el universo de Quebec.* (Trabajo de Fin de Máster no publicado). Universidad Autónoma de Madrid.
- PETRONELA, I. (2011). *Aspectos socio-culturales desde la perspectiva interpretativa intercultural en el aula de FLE. Experiencia en 1º de Bachillerato.* (Trabajo de Fin de Máster no publicado). Universidad Autónoma de Madrid.
- PORCHER, L. (1995). « Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline ». Paris : Centre national de documentation pédagogique & Hachette Éducation.
- PORCHER, L. (2004) : « L'enseignement des langues étrangères ». Paris. Hachette Éducation.
- PUREN, C. (2002): « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », nº 3/2002, pp. 55-71. Paris, APLV.
- PUREN, C. (2008): «La didactique des langues/cultures entre la centration sur l'apprenant et l'éducation transculturelle». Conferencia pronunciada en el Colloque

international «Problématiques culturelles dans l'enseignement-apprentissage des langues cultures, mondialisation et individualisation: approche interdisciplinaire» (Universidad de Tallinn, Estonia, 8-10 de mayo de 2008). París, Association des Professeurs de Langues Vivantes.
https://www.aplvtlanguesmodernes.org/docrestreint.api/827/f7ff81766f14b7dba2c273be fe1babd1de75f385/pdf/APLV_PUREN_conference_colloque_Tallinn2008_version_ecrite.pdf.

- SANZ ESPINAR, G., ALFARO, M., MANGADA, B. (2010) “Lenguas y culturas en la formación bilingüe y plurilingüe: lugar para el contacto entre lenguas y los diálogos entre culturas », en *Actas del I Congreso virtual de Interculturalidad y Educación*. [actas previstas en cd-rom]
- SANZ ESPINAR, Gema (2019): «El enfoque orientado a la acción aplicado al diseño de materiales en las secciones bilingües de francés en la Comunidad de Madrid*», en *Çedille*, Revista de estudios franceses. Artículos. Numero 15.

À l'école.

- Quelles sont les matières que tu aimes ?

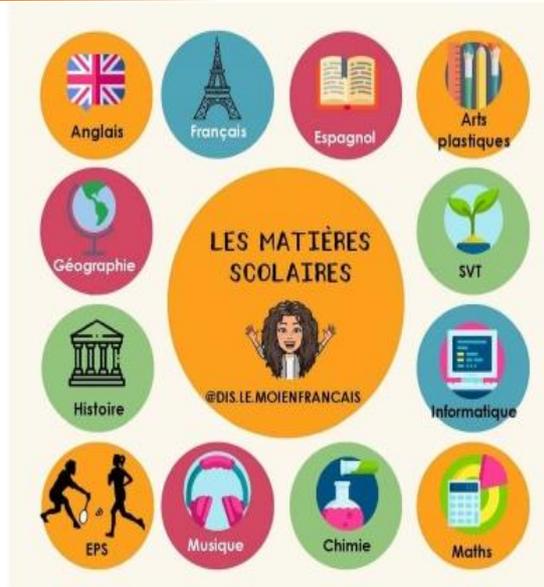
.....
.....
.....

- Quelles sont les matières dans lesquelles tu te sens fort(e) ?

.....
.....
.....

- Quelles sont les matières que tu n'aimes pas trop ?

.....



Pour la matière de français.

- Combien d'années as-tu étudié le français avant ?

.....

- Est-ce que tu as déjà visité la France ou un pays francophone ?

.....

- Est-ce que quelqu'un de ta famille est d'origine française ?

.....

- Qu'as-tu envie d'apprendre dans le cours de Français ?

.....



Questionario inicial. Versión francesa.

QUIZZ DE CULTURE GÉNÉRALE SUR LA FRANCE

1. Quelles sont les trois couleurs du drapeau français ?

- Jaune, blanc, rouge
- Bleu, blanc, rouge
- Bleu, vert, rouge



2. Combien y a-t-il de régions en France métropolitaine ?

- 18
- 20
- 22



3. Quel est le nom du président de la République française ?

- Emmanuel Macron
- Barack Obama
- François Hollande



4. Quel est le jour de la fête nationale française ?

- 14 juillet
- 1 janvier
- 14 février



5. Quel animal représente la France ?

- L'aigle
- Le coq
- La grenouille



6. Comment s'appelle l'hymne français ?

- La Parisienne
- La lyonnaise
- La Marseillaise



7. Combien d'habitants y a-t-il en France ?

- 200.000
- 70 millions
- 430 millions



8. Qui était Jean de la Fontaine ?

- Un philosophe
- Un peintre
- Un poète



9. Quelle personne est un célèbre chef cuisinier français ?

- Oprah Winfrey
- Roger Federer
- Paul Bocuse



10. Comment appelle-t-on aussi La France ?

- L'Hexagone
- La quiche
- L'Empire.



11. La devise de la France est :

- Liberté, Egalité et Nationalité
- Liberté, Egalité et Fraternité
- Liberté, Santé et Amitié.



ANEXO 2

Análisis de la estructura de una carta informal.



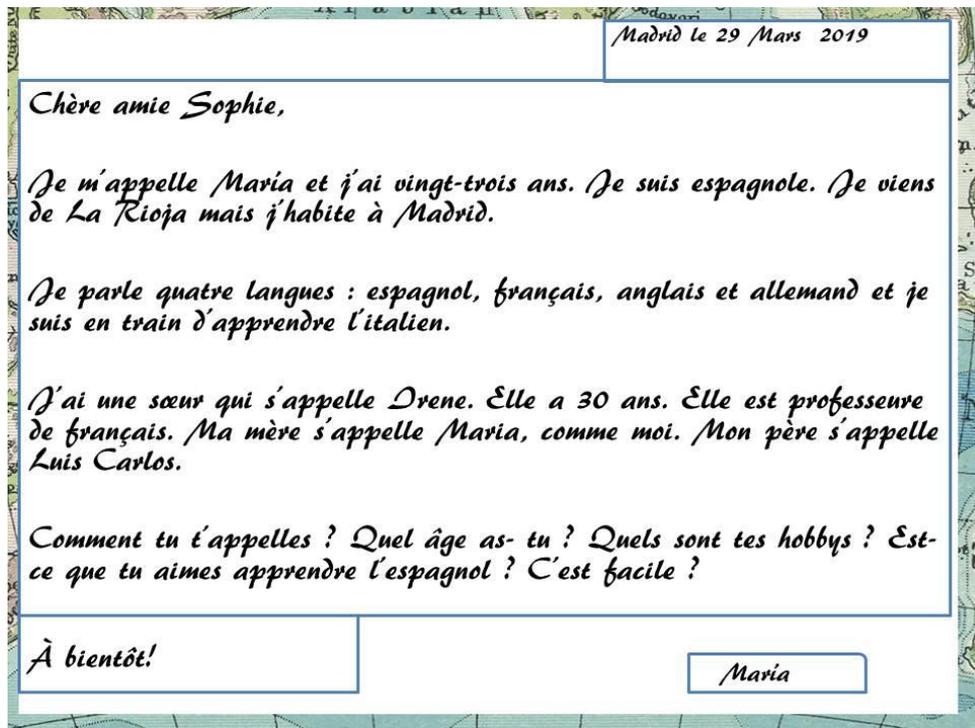
Transparencia 1.



Transparencia 2.



Trasparencia 3



Trasparencia 4

ANEXO 3

Lluvia de idea de preguntas.

Comment tu t'appelles ?

Quel âge as-tu ?

Quel est ton lycée ?
Comment il s'appelle ? Où se trouve-t-il ?

Dans quelle classe es-tu ?

Est-ce que tu aimes habiter à Lyon ?

Comment es-tu ? Ta personnalité ? Ton physique ?

Quels sont les membres de ta famille ?

Qu'est-ce que tu recommandes visiter à Lyon ?

Quel est ton sport préféré ?

Est-ce que tu as déjà visité un pays francophone ?

ANEXO 4

Cartas redactadas por los alumnos.

Cartas redactas por los alumnos de 3º de la ESO.

Alumno 1

Bonjour, cher ami.

Comment tu t'appelles? Je m'appelle xxx mais les camarades m'appellent xxx parce que mon nom de famille c'est xxx.

Je suis au lycée Jaime Vera, et toi ? Mon lycée se trouve à Madrid dans le quartier de Tetuán. Dans quelle classe es-tu ? Je suis dans la classe 3A (la classe de troisième)

Comment es-tu ? Ta personnalité ? J'ai les cheveux noirs et frisés. Je mesure 1.75. Mes amis disent que je suis malin XD. Je joue aux jeux vidéo et regardes les animés.

Ma famille est composée de ma mère, mon père et mes deux sœurs. Et la tienne ?

Je te conseille d'aller à l'Omega Center à la rue Gran Vía et le stade Santiago Bernabéu

J'attends ta lettre avec impatience. Bises, xxx <3



Alumno 2.

Bonjour cher ami,

Je m'appelle xxx. J'ai 15 ans. Mon lycée est l'IES JAIME VERA. Il se trouve à Madrid.

Je suis dans la classe de 3º ESO. Je suis une personne aimable, sympathique, gentille, amusante, joyeuse, sociable et ouverte.

Je suis mince et petite. J'ai les cheveux noirs. J'ai les yeux verts et je suis brune.

J'aime le sport, la musique et le cinéma. J'aime aussi manger, dormir et chanter.

J'ai une sœur qui s'appelle LIZ. Elle a 28 ans. Elle est plus âgée que moi. J'ai aussi un frère.

À bientôt, j'espère. Bisous.

Alumno 3

Bonjour xxx,

Je m'appelle xxx. J'ai 14 ans. Je suis au lycée Jaime Vera. Ce lycée se trouve dans le centre de Madrid. Je suis dans la classe de troisième (Tercero de la ESO).

J'ai les cheveux noirs et raides. Je suis de taille moyenne. Mes amis disent que je suis malin. Je suis fanatique du basket. J'aime jouer de la guitare acoustique. Ma famille est composée de ma mère, mes deux sœurs, trois oncles et trois tantes. J'aime habiter à Madrid. Je te conseille d'aller au Parc Juan Carlos I ou le musée de cire.

J'aime jouer au basket, et toi ? Quel est ton sport préféré ?

Quelles activités tu pratiques ? Qu'est-ce que tu me conseilles de visiter en France ?

J'attends ta lettre avec impatience. À bientôt, peut-être.

Bises, xxx.



Alumno 4

Bonjour cher ami/ chère amie,

Je m'appelle xxx et j'ai 15 ans. Je suis vénézuélienne. Mon lycée est IES Jaime Vera. Il se trouve à Madrid. Je suis une personne aimable, sympa, gentille et joyeuse. Je suis de taille moyenne, mince et brune. J'ai les yeux noirs et les cheveux noirs. J'aime habiter à Madrid parce que c'est une belle ville. À Madrid, tu peux visiter le parc du Retiro.

Comment tu t'appelles ? Quel âge as-tu ? Quels sont tes hobbies ?

À bientôt, j'espère.

Bises, xxx.

Alumno 5

Bonjour cher ami,

Je m'appelle xxx. J'ai 15 ans. Mon lycée est l'IES JAIME VERA. Il se trouve à Madrid. Je suis dans la classe de 3ºESO.

Je suis une personne sympa, amusante, joyeuse, sociable et ouverte. Je suis mince et petite. J'ai les cheveux noirs. J'ai les yeux marron.

J'aime le sport, la musique, manger, dormir et utiliser mon portable.

Je n'ai qu'un frère qui s'appelle Kevin. Il a 16 ans. Mes parents s'appellent José e Sandra.

J'aime habiter à Madrid parce que elle est grande, moderne et belle.

Je recommande de visiter le parc du Retiro, la place de Sol, etc...

Comment tu t'appelles ? Quel âge as-tu ? Où se trouve Lyon ? Est-ce que tu aimes habiter à Lyon ?

J'attends votre réponse.

À BIENTÔT !



Cartas redactadas por los alumnos de 4º de la ESO.

Alumno 1

Cher/Chère ami(e) que je ne connais pas encore,

Je m'appelle xxx, je suis marocain et j'ai 15 ans. J'habite à Madrid. Je parle cinq langues: espagnol, français, anglais arabe et berbère. J'aime jouer au football, lire et écouter de la musique. Mes sports préférés sont le football et le basket. J'aime aussi beaucoup nager et en plus, je pratique tous les sports. Mon plat préféré est le couscous et j'aime aussi les glaces et les hamburgers. Je crois que je suis un garçon sociable, responsable, sympa et généreux, mais parfois un peu râleur.

Je n'aime pas l'histoire en tant que matière et celle dans laquelle je me sens plus fort est la physique et la chimie, les mathématiques, la biologie et l'éducation physique.

À Madrid tu peux visiter le Prado. Le Prado est un musée très connu. Tu peux visiter aussi « la Porte d'Alcalá » (La Puerta de Alcalá), le parc du « Retiro », le centre du Madrid est « La Porte du Soleil » (La Puerta del Sol).

Comment tu t'appelles? Quel âge as-tu? Où tu es né/e? Qu'est-ce que tu aimes faire? Quel est ton plat préféré? Quel est ton sport préféré? Quel est la matière que tu détestes et dans laquelle tu te sens fort? Est-ce que tu aimes habiter à Lyon? C'est difficile d'apprendre l'espagnol?

A bientôt!



Le musée du Prado



Le Retiro



La Porte d' Alcalá

Alumno 2

Cher/Chère collègue

Je m'appelle xxx mais tu peux m'appeler xxx. J'habite à Madrid où je suis née et j'ai grandi. J'ai quinze ans, je suis grande un peu pâle et mes cheveux sont de couleur brun clair.

Je passe mon temps à dessiner, étudier, jouer au volley, lire, écouter de la musique (mes musiciens préférés sont Ed Sheeran, Shawn Mendes, et Freddie Mercury)...

Je cuisine souvent, surtout des gâteaux, des croissants, et du sushi, mon plat préféré. Quant aux livres, celui que j'ai trouvé le plus amusant c'est << Miss Peregrine et les enfants particuliers >>. J'aime aussi les livres illustrés par Benjamin Lacombe.

Parfois, je regarde des dessins animés en anglais ou en français. Mes préférés sont Ladybug et Star Butterfly. J'espère que tu connaîtras le directeur Tim Burton parce qu'il est l'auteur de mon film favori << Les Noces funèbres >>.

J'étudie au collège/lycée I.E.S. Jaime Vera (dans le quartier de Tetuán, à une heure à pied du plein centre de Madrid). En Espagne les *institutos* sont un mélange du collège et lycée (nous étudions ici depuis l'âge de 12 ans et jusqu'à l'âge de 18), je suis en 4^eE.S.O. (équivalent à votre seconde).

Je suis curieuse : Qu'est-ce que tu aimes faire ? Quel est ton sport préféré ? Combien de langues est-ce que tu parles ?

Donc, j'attends ta réponse et que nous puissions devenir collègues. À bientôt peut-être, mon ami(e).



Le musée du Prado



Le parc du Retiro



Un de mes dessins.

Alumno 3

Salut !

Je m'appelle xxx je suis d'origine marocaine mais je suis née en Espagne, à Madrid. J'ai 16 ans (presque 17 ans). J'ai vécu en France pendant 2 ans (2014-2016) et après je suis retournée à Madrid.

Je suis une fille sociable et très amusante. Je n'aime pas être triste et toujours je souris et j'aime aider les gens.

Dans mon temps libre j'aime lire et écouter de la musique. Parfois, je sors avec mes copines pour me promener et pour manger quelque chose.

Madrid c'est une belle ville et pour ça j'aime me promener au centre-ville. Madrid a beaucoup de lieux qui sont très beaux à voir, je te recommande de venir la voir et tu ne vas pas le regretter. Il y a de très bons repas que tu vas aimer, par exemple : la tortilla, la paella et beaucoup d'autres plats.

J'attends ta lettre avec impatience.

À bientôt !

Tortilla de patata



Paella.



Alumno 4

Bonjour,

Je m'appelle XXX, et j'ai seize ans. Je suis ukrainienne mais j'habite à Madrid.

J'aime bien le parc du Retiro. Tu peux voir une photo à la fin de la lettre.

Je suis en train d'apprendre l'français mais je parle quatre langues : ukrainien, russe, anglais et espagnol.

J'une sœur qui s'appelle Liya et nous sommes dans la même classe, 4°ESO.

Comment tu t'appelles ? Quel âge as-tu ?
Quels sont tes hobbies ? Est-ce que tu aimes
apprendre l'espagnol ? C'est facile ?

À bientôt, j'espère.



Alumno 5.

Bonjour,

Je m'appelle Liya. Je suis ukrainienne mais j'habite à Madrid.

J'ai 15 ans et je suis dans la classe de 4° ESO dans l'IES Jaime Vera.

J'aime dessiner, voyager et prendre de photos.

Je parle 4 langues : le russe, l'ukrainien, l'allemand et l'espagnol, mais maintenant je
veux apprendre le français.

Et toi ? Comment tu t'appelles ? Quel âge as-tu ? Où se trouve Lyon ? Est-ce que tu
aimes habiter à Lyon ? Est-ce que tu aimes apprendre l'espagnol ?

J'attends ta réponse.

À BIENTÔT !

Alumno 6

Bonjour XXX,

Je m'appelle xxx et j'ai seize ans. J'étudie au lycée Jaime Vera et je suis en Seconde (4^ode ESO).

J'aime tout type de musique. J'aime aussi le dessin et le jujitsu. Je pratique du jujitsu deux fois par semaine depuis quatre mois et j'ai déjà obtenu la ceinture jaune.

J'habite à Madrid depuis l'âge de 6 mois. Même si je suis née en Equateur, j'adore Madrid parce que je trouve que c'est intéressant. Il y a beaucoup d'endroits à visiter et les piscines compensent le manque de la plage. À Madrid, tu peux visiter Azca (un centre commercial), le stade Santiago Bernabeu, le musée du Prado et beaucoup d'autres.

La nourriture typique d'Espagne est l'omelette de pomme de terre, le pain, la paella, etc.

Quand je serai grande je voudrais voyager et ne pas avoir une vie quotidienne, je voudrais vivre au maximum puisque nous n'avons qu'une vie.

Je ne sais pas à qui j'écris mais, hâte de lire votre lettre.

J'ai quelques questions à te poser :

Quels endroits me recommandes-tu de France ?

Qu'est-ce que tu aimes faire ?

Quelle nourriture aimes-tu ?

Comment tu t'appelles ?

À bientôt, j'espère.

Bises, xxx.



Cartas redactas por los alumnos de 1º de Bachillerato.

Alumno 1

Cher xxx,

Bonjour ! Je m'appelle xxx et j'ai 17 ans. Je suis espagnole et j'habite à Madrid. Mon lycée s'appelle Jaime Vera et je suis en première. Mes hobbies sont la photographie, lire et écouter de la musique. Mon groupe de musique préféré est coréen et il s'appelle Exo. Si vous n'avez pas écouté leurs chansons, vous devriez le faire. Toutes ses chansons sont géniales mais je vous recommande d'écouter « Monster » et « Been Through ».

J'aime sortir avec mes amis et j'aime voyager. L'année dernière, je suis allée à Paris pour la première fois, c'était vraiment amusant. La ville est très belle et la nourriture était très bonne. Dans le futur, j'aimerais voyager plus en France.

J'aime beaucoup vivre à Madrid. Si vous venez, je vous recommande de visiter Gran Vía, le Palais Royal, Sol et les musées. Aussi, si vous aimez le football, je vous recommande d'aller au Bernabeu.

À bientôt, j'espère.

Bises, XXX.

Alumno 2

Cher xxx:

Bonjour,

Je m'appelle xxx, j'ai seize ans. J'étudie au lycée Jaime Vera, il est situé à Madrid. Quand je n'étudie pas j'aime lire, mais surtout j'aime écouter de la musique. Mon genre préféré est K-pop et mon groupe préféré est Blackpink. J'irai à son concert en mai à Barcelone. Une autre chose que j'aime vraiment faire est décorer tout ce que j'ai.

Les membres de ma famille sont mon père, ma mère et ma sœur aînée. J'aime vivre à Madrid parce que cette ville n'est pas trop bruyante ou trop silencieuse, aussi tu peux obtenir tout ce dont tu as besoin, parce qu'il y a beaucoup de magasins.

Je pense que je suis allé à Paris il y a longtemps, mais je ne suis pas sûre, mais je voudrais y aller à nouveau. Si tu viens à Madrid, je vous recommande de visiter le parc du Retiro, Plaza España et Sol, sont vraiment célébrés dans notre pays.

Bises.

Alumno 3

Bonjour XXX

Je m'appelle Zaira, J'ai 16 ans, J'habite à Madrid, aux environs de Tetuan, je suis espagnole, je étudie dans le lycée Jaime Vera (1Bach) dans la classe première, j'aime écouté la musique, danse, j'aime chanter, j'aime aussi aller à la gym, je avis avec mon père et j'ai un frère. Le sport que je préféré es le football, je suis Common une chèvre, je ris pour tout. J'ai les cheveux bruns et bouclé, me peau est blanche, mes yeux sont bruns claire. Je vis à Madrid tout ma vie, je connais beaucoup d'endroits à Madrid et c'est génial, c'est génial parce que il a tout lieux. Je recommande aller à Retiro, Gran vía, Sol, La Castellana, Madrid Rio.

Bises xxx

Alumno 4

Cher ami inconnu:

Bonjour, je m'appelle xxx, j'ai dix-sept ans. Mon lycée s'appelle Jaime Vera et il est situé à Madrid. J'étudie bachillerato (premier). J'aime écouter de la musique (presque tous les genres), dessiner, sortir avec mes amis et regarder des films et des séries.

J'aime Madrid, c'est une ville très belle. Si un jour tu viens, vous devez visiter le centre de la ville, spécialement Sol, Retiro, Gran Via et le domaine de Palacio Real sont un des endroits que j'aime plus.

À Madrid, tu peux passer un bon moment, il y a des magasins, des restaurants et beaucoup de sites intéressants comme musées et monuments historiques.

L'année dernière je suis allé à Paris. J'adore c'est un très bel endroit. J'ai adoré la Tour Eiffel, le Sacre Cœur, le cathédral de Notre Dame... fondamentalement tout. J'aimerais revenir.

Et de toi ? Quels sont tes hobbies ? Avez-vous voyagé dans un endroit que vous aimé ? Parler moi de toi.

Bises, xxx

Alumno 5

Bonjour xxx,

Je m'appelle xxx, j'ai 16 ans. Je suis espagnole. Mon lycée est Jaime Vera et est situé dans le quartier Tetuán. Je suis dans le class Première(en espagnol 1ºBTO). J'aime écouter de la musique. Mon groupe de musique préférée est P!ATD et Imagine Dragons. Et nager. Les membres de ma famille sont mon père, ma mère et ma grand-mère. J'ai aussi un chien nommé Balto et une chatte nommé Luna.

Je suis timide, j'ai les cheveux bruns et fixés. Ma peau est blanche. J'ai aussi les yeux marron. Les lieux à visiter sont Parque del Retiro, Sol et le Palacio Real. Sont lieux très magnifique et belles. Je ne connais pas les pays francophones. Bien que lequel je voudrai visiter est la France. Bises, xxx.

Alumno 6

Bonjour mon ami/e correspondant/e,

Je m'appelle Antonio, j'ai 17 ans et j'habite à Madrid (en Espagne). J'étudie au lycée Jaime Vera et je suis en 1^o Bachillerato. Mes hobbies sont jouer au football avec mes amis, regarder des films et jouer à des jeux vidéo. À Madrid tu peux visiter le parc du Retiro, le musée Reina Sofía, La Plaza Mayor et un peu plus. Si tu viens à Madrid nous pouvons regarder un match de football dans le Santiago Bernabéu, le champ de football du Real Madrid.

J'espère que tu me réponds.

Votre ami correspondant par lettre xxx.

Alumno 7

Bonjour ami(e) !

Je m'appelle xxx, je suis espagnole (tout ma famille est espagnole aussi mais ma grand-mère maternelle était française, de Lyon) , j' habite à Madrid.

J'étudie dans le lycée Jaime Vera, en première (1ro de BTO)

J'aime chanter (mais je ne sais pas jouer aucun instrument), la dance, lire et écrire, cuisiner et rechercher sur les pays que je veux visiter.

Chez moi je habite avec ma mère et mon père, j'ai une sœur, mais elle habite avec son petit ami.

J'aime Madrid, c'est beau, je te recommande de visiter : Gran Vía, Casa de Campo, El Retiro, Parque Juan Carlos I, Museo de Cera

A bientôt !

Alumno 8

Bonjour mon ami(e),

Je m'appelle xxx, et j'ai 16 ans. Je suis vénézuélienne. J'étudie au lycée appelé Jaime Vera, situé à Madrid en Espagne. Je suis en première. J'aime dormir, sortir avec mes amis, lire, écouter de la musique, manger et danser. Je vis avec mon père et ma sœur. Je suis grande, mes yeux sont marron, mes cheveux sont bruns et ondulés. Je ris toujours pour tout. J'arrive généralement en retard en classe ou quand je suis avec des amis. Je suis drôle, parfois j'aime étudier et parfois je ne le fais pas.

À Madrid, je te recommande de visiter Retiro, c'est magnifique.

À bientôt !

Bises, xxx.

Alumno 9

Bonjour, Jean Jacques Rousseau :

Je m'appelle xxx. J'ai 16 ans. J'habite à Madrid et je suis espagnol.

Mon lycée est le Jaime Vera et je suis en 1° Bachillerato.

J'aime jouer au football et les jeux vidéo. Je t'écris parce que ma professeure m'oblige, et si je ne t'écris pas, je redoublerai.

À Madrid tu peux visiter la Place de Sol, la Place de la Luna, le musée du Prado, la Place Mayor, le Temple de Debod, la Puerta de Alcalá, Gran Vía, et le Santiago Bernabéu (le champ de football du Real Madrid) parce que l'Atlético de Madrid n'est pas trop aimé ici.

Au revoir, xxx

Alumno 10

Bonjour cher ami /chère amie,

Mon nom est xxx, j'ai 17 ans et je suis dominicaine.

J'étudie au lycée qui s'appelle Jaime Vera et qui est situé en Espagne à Madrid sur la ligne 1 de la station de métro Tetuán.

Je suis en première et pendant mon temps libre j'aime dessiner, manger, chanter, jouer au volleyball, jouer du piano, dormir, lire et écouter de la musique.

Je vis avec mon père et mon frère. Je suis grande, mulâtre, avec des yeux miellés et des cheveux bouclés. Je suis très drôle, parfois j'aime étudier et parfois je ne l'aime pas.

À Madrid, je te recommande de visiter le musée du Prado.

J'attends ta réponse. A bientôt !

Alumno 11

Cher ami que je ne connais pas encore,

Je m'appelle Marta. J'ai 16 ans. Je suis espagnole et j'habite à Madrid. J'étudie au lycée Jaime Vera. Je suis en première (en espagnol 1ºBTO).

Mes hobbies sont dessiner, sortir avec mes amis, écouter de la musique...

Mes amis disent que je suis une personne amicale, extrovertie et une personne qui aime s'amuser.

À Madrid, tu peux visiter le centre, La place principale (la Plaza Mayor), la porte du soleil (La puerta del sol), le temple de Debod (el templo de Debod), le parc du Retiro (el parque del Retiro) et beaucoup d'autres choses.

Et toi, tu t'appelles comment ?, Qu'est que tu aimes faire ?, Quel âge as-tu ?, Quelles sont tes hobbies ? Bisous !



Le temple de Debod
et la porte du soleil.

ANEXO 5

Dialogue sur la France.

- **María** : Bonjour Joseph, comment ça va?
 - **Joseph** : Bonjour María, tout va bien, et toi ?
- **María** : Très bien ! Comment s'est passé ton voyage en France ?
 - **Joseph** : C'était génial ! J'ai visité Lyon.
- **María** : Où se trouve Lyon ?
 - **Joseph** : Dans le sud de l'Hexagone
- **María** : C'est quoi l'Hexagone ?
 - **Joseph** : La France, car elle a la forme d'un hexagone.
- **María** : Combien de régions composent l'Hexagone ?
 - **Joseph** : 18 régions !!
- **María** : Tu as appris beaucoup de français ?
 - **Joseph** : Oui, et aussi des choses sur la France.
- **María** : Tu sais quelles sont les trois couleurs du drapeau français ?
 - **Joseph** : Oui, bleu blanc et rouge !
- **María** : Bleu, blanc et rouge ! Très bien !
 - **Joseph** : Et tu sais qui est le président de la République française ?
- **María** : Je ne sais pas ! C'est qui ?
 - **Joseph** : Emmanuel Macron.
- **María** : Et tu as déjà chanté l'hymne national français ?
 - **Joseph** : Oui, La Marseillaise ! Je l'ai chanté le 14 juillet !
- **María** : Pourquoi le 14 juillet ?
 - **Joseph** : C'est le jour de la fête nationale.
- **María** : Et tu as goûté la cuisine lyonnaise ?
 - **Joseph** : Oui, j'adore !
- **María** : Tu connais le plus célèbre chef français ?
 - **Joseph** : Oui, Paul Bocuse, il est lyonnais !
- **María** : Je suis très contente de te revoir !
 - **Joseph** : Moi, aussi ! Au revoir !

ANEXO 6

Diálogos creados por los alumnos

Diálogos creados por los alumnos de 3º de la ESO.

Grupo 1 (3 alumnos) Le restaurant de Lyon	A.	Bonjour, monsieur
	B.	Bonjour bonjour
	C.	Bonjour, avez-vous besoin d'aide ?
	A.	Oui, quel est le restaurant typique de Lyon ?
	C.	Le restaurant typique s'appelle le bouchon lyonnais
	A.	Où se trouvent les bouchons les plus importants à Lyon ?
	C.	Ils se trouvent dans Le vieux Lyon, c'est le quartier historique
	B.	Quel est le plat typique de Lyon ?
	C.	Le plat typique de Lyon est la quenelle
	A.	Combien ça coûte le menu ?
	C.	Ça coute 19.99 euros
	B.	Combien de plats peut-on manger ?
	C.	Un apéritif, un entrée, un plat principal et le dessert
	A.	Quels sont les ingrédients du plat typique ?
	C.	Les ingrédients sont : de la viande, de la patte et de la béchamel
	B.	Qu'est-ce que nous pouvons prendre comme dessert ?
	C.	Le fromage Saint Marcellin, qui est un fromage de vache.
	A.	Et quelque chose sucrée ?
	C.	Je te recommande la tarte aux pralines
	B.	Quels sont les ingrédients de la tarte ?
	C.	De la pâte et du praline
	B.	Quel est la boisson typique de Lyon ?
	C.	La boisson typique est le vin Beaujolais.
	A.	Merci beaucoup, au revoir
	B.	À jamais
	C.	De rien, au revoir

Grupo 2
(3 alumnas)

L'office de tourisme de
Lyon

- A. Bonjour !
- B. Bonjour !
- C. Bonjour !
- B. Qu'est-ce que nous pouvons visiter à Lyon ?
- A. Vous pouvez visiter le parc de la Tête d'or
- C. Où se trouve-t-il ?
- A. Le parc de la tête d'or se trouve près du Rhône, au centre-ville.
- B. C'est possible d'y aller à pied ?
- A. Vous pouvez prendre du métro
- C. Faut-il payer pour y entrer ?
- A. Non, c'est gratuit.
- B. Quels sont les horaires ?
- A. Le parc ouvre à 6:30 /Il ferme à 22:30
- C. Qu'est-ce que nous pouvons aussi visiter ?
- A. La basilique Notre-Dame de Fourvière est une basilique mineure de culte catholique située dans la ville française de Lyon. Elle a été construite au XIXe siècle. Après vous pouvez vous promener dans le vieux Lyon.
- B. Et où pouvons-nous manger ?
- A. Voilà la brochure des restaurants. Je vous conseille le Restaurant La Cannelle ou L'e entrecôte.
- C. Quel est le plat typique de Lyon ?
- A. La Quenelle. C'est La quenelle est une spécialité gastronomique française typique de la région lyonnaise à base de pâte de semoule mêlées de viande ou de poisson.
- B. Merci beaucoup, madame.
- A. De rien. Bon séjour !
- C. Merci. Au revoir.

Diálogos creados por los alumnos de 4º de la ESO.

Grupo 1.

(Una alumna y un alumno)

**L'office de tourisme de
Lyon.**

- Bonjour !
- Qu'est-ce que nous pouvons visiter à Lyon?
- Vous pouvez visiter La Croix Rousse, Le parc de la tête d'Or, le musée des Beaux-Arts...
- Où se trouve Le musée des Beaux-Arts ?
- Le musée des Beaux-Arts se trouve dans la Place de Terreaux.
- C'est possible d'y aller à pied ?
- Oui
- Quels moyens de transport existent à Lyon ?
- Vous pouvez prendre le métro
- C'est gratuit ?
- Non, il n'est pas gratuit
- Combien ça c ?
- Ça coûte 2 Euros.
- Quels sont les horaires ?
- Le musée ouvre à 10 heures et il ferme à 18 heures.
- Où pouvons-nous manger ?
- Dans le restaurant Chez Grand-Mère.
- Quel est le plat typique de Lyon ?
- Vous pouvez manger le poulet Célestin, Le fromage Saint-Marcellin ou le fromage la cervelle de canuts.
- Merci beaucoup par l'information.
- Merci à vous. Au revoir.

<p>Grupo 2. (2 alumnas).</p> <p>Le restaurant de Lyon</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bonjour - Bonjour - Quel est le restaurant typique de Lyon? - Le restaurant typique s'appelle LE BOUCHON lyonnais. - Quel est le plat typique de Lyon? - Le plat typique de Lyon est la quenelle. - Quels sont les ingrédients? - Les ingrédients sont: la pâte, de la viande ou du poisson, et crème fraîche. - Et combien ça coute le menu? - Ça coute environ 20 euros. - Qu'est ce qu'on peut manger comme dessert? - Le fromage cervelle de canuts ou la brioche praline - Et comme boisson? - Le vin beaujolais. - Merci par l'information - Merci à vous. À bientôt!
--	--

<p>Grupo 3. (2 alumnas)</p> <p>« La fête des lumières »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - J'aime beaucoup Lyon. - Oui, moi aussi. C'est magnifique ! - Tu sais, il y a la Fête des Lumières. - Qu'est-ce que c'est, la fête des Lumières ? - C'est un spectacle de lumières dans la ville de Lyon. Regarde cette brochure ! - Ah, d'accord. Cette année, c'est du 5 au 8 décembre. - Et pourquoi ça s'appelle la Fête des lumières ? - À cause des frères Lumière qui ont inventé le cinéma. Ils sont nés à Lyon. - C'est formidable ! Je voudrais y aller. - Moi aussi. On va faire une réservation de l'hôtel du 5 au 8 décembre. - Très bien. On y va ! - On y va !
--	---

Diálogos creados por los alumnos de 1º de Bachillerato.

<p>Grupo 1 (3 alumnas) Le restaurant de Lyon</p>	<p>B & C : Bonjour</p> <p>A : Bonjour, bienvenue au bouchon chez Paul, comment puis-je vous aider ?</p> <p>C : Celui-ci est un restaurant typique de Lyon ?</p> <p>A : Oui, c'est un bouchon traditionnel. Nous sommes dans le vieux Lyon.</p> <p>B : Très bien ! Quel est le plat typique de Lyon ?</p> <p>C : Ah je le sais ! C'est la quenelle.</p> <p>B : Quels sont les ingrédients de ce plat ?</p> <p>A : Il a une forme cylindrique comme une croquette.</p> <p>C : Les ingrédients sont : du beurre, de la farine, des œufs et de la viande.</p> <p>A : Vous savez quel est le menu typique de Lyon ?</p> <p>B : -Le menu lyonnais a une entrée fixe, à choisir entre une salade, un plat de légumineuses ou bien des saucisses. Puis le plat principal c'est la quenelle.</p> <p>C : Et puis, qu'est-ce que nous pouvons prendre comme dessert ?</p> <p>A : Un fromage et un plat sucré.</p> <p>C : Quel type de plat sucré ?</p> <p>A : Vous devez goûter la tarte praline.</p> <p>B : Combien ça coûte ?</p> <p>A : Ça fait 15 euros boissons comprises.</p> <p>B : Apportez-nous deux menus et comme entrée une salade, un plat de légumineuses et deux colas.</p> <p>A : Tout de suite, mesdames !</p> <p>B y C : Merci !</p> <p>A : Voilà mesdames, une salade, un plat de légumineuses et deux colas. Et voici la quenelle. Bon appétit !</p> <p>B y C : Merci !</p>
---	--

Grupo 2
(2 alumnas)

**L'office de tourisme de
Lyon**

A : Bonjour!

B : Bonjour!

A: Je suis un touriste de Madrid, je voudrais connaître Lyon. Je suis là pour trois jours. Qu'est-ce que nous pouvons y visiter ?

B : Vous pouvez visiter la basilique de Notre-Dame de Fourvière, le Vieux Lyon, l'Opéra de Lyon, la Place Bellecour, la Place des Terreaux et la cathédrale de Lyon qui s'appelle Saint Jean.

A : C'est possible d'aller à pied à la cathédrale ?

B : Non, il faudra prendre le funiculaire pour monter à la cathédrale parce que sinon vous devez monter des escaliers. La visite en vaut la peine.

A : Quels moyens de transport existent à Lyon ?

B : Vous pouvez prendre le métro, le funiculaire et le tram principalement.

A : Faut-il payer pour entrer à l'Opéra ?

B : Oui, cela dépend de la fonction que vous voulez voir.

A : Quels sont les horaires?

B : l'Opéra ouvre du mardi au samedi de 12h à 19h et lundis de représentation.

A : Où pouvons-nous manger ?

B : Il y a deux restaurants près d'ici : la brasserie le nord et le restaurant l'ourson qui boit.

A : Ah c'est génial ! Dans quel quartier se trouvent-ils ?

B : Dans le Vieux Lyon. Je vous donne la brochure avec la liste des restaurants et brasseries à Lyon. Je vous donne aussi le plan de la ville avec tous les lieux d'intérêt à visiter et des informations pratiques.

A : Merci beaucoup madame.

B : Merci à vous. Bon séjour !

<p>Grupo 3 (2 alumnas).</p> <p>Invitation dans une maison lyonnaise</p>	<p>A : Bonjour</p> <p>B : Bonjour, comment ça va ?</p> <p>A : Très bien, j'ai faim ! Merci de votre invitation.</p> <p>B : De rien. J'ai cuisiné une quenelle pour le dîner.</p> <p>A : C'est quoi une quenelle ?</p> <p>B: C'est un pain rempli de viande ou de poisson.</p> <p>A : J'espère qu'il soit de viande parce que je n'aime pas le poisson.</p> <p>B : Tu as eu de la chance ! C'est de la viande !</p> <p>A: C'est très gentil. J'ai apporté une bouteille de vin rouge.</p> <p>B: Très bon. J'adore le vin rouge. Allez, passez ! Nous allons prendre un apéritif.</p> <p>A: Qu'est-ce que vous avez préparé ?</p> <p>B : J'ai acheté du fromage</p> <p>A: Très bon ! J'ai préparé une tarte praline comme dessert.</p> <p>B: Quels sont les ingrédients de la tarte praline?</p> <p>A : Pralines, farine, sucre, crème fraîche et beurre.</p> <p>B : Ummm.... Ça a l'air délicieux !</p> <p>A: Allez ! À table !</p>
---	--

<p>Grupo 4 (2 alumnas)</p> <p>Le musée de Lyon « Le musée du cinéma et des miniatures »</p>	<p>A: Bonjour ! Comment se passe ta visite à Lyon ?</p> <p>B : Bonjour ! Très bien. J'ai visité le Vieux Lyon et la cathédrale. C'était très beau ! Et maintenant, je voudrais voir un musée. Quels musées peut-on trouver ?</p> <p>A : Je te recommande de visiter le musée de Beaux-Arts. Il y a des tableaux baroques et une collection de pièces de monnaie.</p> <p>B : C'est le musée le plus important de Lyon ?</p> <p>A : Oui, bien sûr ! Tiens, je t'ai apporté la brochure.</p> <p>B : Combien ça coute l'entrée?</p> <p>A : Avec la carte étudiant, il y a le tarif réduit à 4 euros.</p> <p>B : Et pour les expositions ?</p> <p>A :Pour les expositions c'est 6 €. Et puis, collections + exposition: 7 €</p> <p>B :On y va cet après-midi ?</p> <p>A: D'accord. Rendez-vous à 15 :00 devant le musée.</p> <p>B:Très bien. À cet après-midi. Au revoir !</p>
---	---

Grupo 5.

2 alumnos

« La fête des lumières »

A: BONJOUR, ÓSCAR.

B: BONJOUR, ANTONIO. EST-CE QUE TU AS PRÉPARÉ TA VISITE À LYON ?

A: OUI, J'AI PRÉVU LE BILLET D'AVION ET L'AUBERGE. À PROPOS, J'AI UNE QUESTION À TE POSER : C'EST QUOI LA FÊTE DES LUMIÈRES?

B: C'EST UNE FÊTE DANS LAQUELLE TOUT LYON A DES LUMIÈRES.

A: C'EST LA GRANDE FÊTE DE LYON?

B: OUI, BIEN SÛR.

A: OK, C'EST QUAND?

B: CETTE ANNÉE, C'EST DU 5 AU 8 DÉCEMBRE.

A: AH, D'ACCORD. ET QU'EST-CE QU'ON FAIT CES JOURS-LÀ?

B: ALLUMER DES LUMIÈRES, ÊTRE AVEC LA FAMILLE ET LES AMIS ET PROFITER DU SPECTACLE.

A: QU'EST-CE QU'ON DOIT VISITER?

B: PAR EXEMPLE, TU PEUX VISITER LE THÉÂTRE DE LYON, LA PLACE SATONAY, LA PLACE DES JACOBINS, LA DAMIEN FONTAINE ET LA PLACE DES TERRAUX.

A: QUELLE EST L'HISTOIRE DE CETTE TRADITION?

B: LYON CÉLEBRE LA FÊTE DES LUMIÈRES POUR VÉNÉRER LA VIERGE MARIE POUR PROTÉGER LES FRANÇAIS DE LA PESTE, ET COMME LA PESTE CESSA, LE PEUPLE RENDIT HOMMAGE A LA VIERGE.

A : POURQUOI ÇA S'APPELLE LA FÊTE DES LUMIÈRES?

B: À CAUSE DES FRÈRES LUMIÈRE QUI ONT CRÉÉ LE CINEMA ET ILS SONT NÉS À LYON.

A: D'ACCORD, C'EST INTÉRESSANT. MERCI BEAUCOUP.

B: DE RIEN. BON SÉJOUR À LYON !

A : MERCI, AU REVOIR

B: AU REVOIR

ANEXO 7

EVALUACIÓN VIDEOS.

Valora cada uno de los aspectos del 1 al 5. Siendo el 5 el más positivo.

Competencia cultural:

1. El diálogo muestra riqueza en cuanto a los datos recabados en la búsqueda previa.
2. El alumno es capaz de resolver la tarea y solicitar informaciones.
3. El alumno conoce informaciones básicas sobre el tema del diálogo.
4. El alumno comprende ciertos aspectos de la cultura francesa y los asimila.
5. El alumno es capaz de diferenciar estereotipos de costumbres.

Competencia lingüística:

1. La pronunciación es adecuada y cuidada.
2. El alumno presenta espontaneidad en el diálogo y no lee el texto.
3. El alumno cuida la entonación y la expresión verbal.
4. Se constata una participación igualitaria de todos los miembros del grupo.
5. Observamos un mínimo 3 intervenciones por cada miembro del grupo.
6. Los alumnos son capaces de formular preguntas correctamente.
7. El alumno cuida la gramática, ortografía y sintaxis en el diálogo escrito.
8. El diálogo es coherente, con una breve introducción y despedida.
9. El alumno hace un uso correcto de los conectores.
10. El alumno adapta el registro de lengua a la situación de enunciación.

ANEXO 8

Cuestionario III sobre Inteligencias Múltiples.

Si te parece que la afirmación es veraz coloca una V y si no lo es, coloca una F.

- 1.....Prefiero hacer un mapa que explicarle a alguien como tiene que llegar.
- 2.....Si estoy enojado(a) o contento (a) generalmente sé exactamente por qué.
- 3.....Sé tocar (o antes sabía tocar) un instrumento musical.
- 4.....Asocio la música con mis estados de ánimo.
- 5.....Puedo sumar o multiplicar mentalmente con mucha rapidez
- 6.....Puedo ayudar a un amigo a manejar sus sentimientos porque yo lo pude hacer antes en relación a sentimientos parecidos.
- 7.....Me gusta trabajar con calculadoras y computadores.
- 8.....Aprendo rápido a bailar un ritmo nuevo.
- 9.....No me es difícil decir lo que pienso en el curso de una discusión o debate.
- 10.....Disfruto de una buena charla, discurso o sermón.
- 11.....Siempre distingo el norte del sur, esté donde esté.
- 12.....Me gusta reunir grupos de personas en un evento especial.
- 13.....La vida me parece vacía sin música.
- 14.....Siempre entiendo los gráficos que vienen en las instrucciones de equipos o instrumentos.
- 15.....Me gusta hacer rompecabezas y entretenerme con juegos electrónicos
- 16.....Me fue fácil aprender a andar en bicicleta. (o patines)
- 17.....Me enojo cuando oigo una discusión o una afirmación que parece ilógica.
- 18.....Soy capaz de convencer a otros que sigan mis planes.
- 19.....Tengo buen sentido de equilibrio y coordinación.
- 20.....Con frecuencia veo configuraciones y relaciones entre números con más rapidez y facilidad que otros.
- 21.....Me gusta construir modelos (o hacer esculturas)
- 22.....Tengo agudeza para encontrar el significado de las palabras.
- 23.....Puedo mirar un objeto de una manera y con la misma facilidad verlo.
- 24.....Con frecuencia hago la conexión entre una pieza de música y algún evento de mi vida.

- 25.....Me gusta trabajar con números y figuras
- 26.....Me gusta sentarme silenciosamente y reflexionar sobre mis sentimientos íntimos.
- 27.....Con sólo mirar la forma de construcciones y estructuras me siento a gusto.
- 28.....Me gusta tararear, silbar y cantar en la ducha o cuando estoy sola.
- 29.....Soy bueno(a) para el atletismo.
- 30.....Me gusta escribir cartas detalladas a mis amigos.
- 31.....Generalmente me doy cuenta de la expresión que tengo en la cara
- 32.....Me doy cuenta de las expresiones en la cara de otras personas.
- 33.....Me mantengo "en contacto" con mis estados de ánimo. No me cuesta identificarlos.
- 34.....Me doy cuenta de los estados de ánimo de otros.
- 35.....Me doy cuenta bastante bien de lo que otros piensan de mí.

Ahora revisa las siguientes preguntas en el orden dado: si pusiste verdadero asígnales un punto a cada uno y suma los puntos.

- A) 9-10-17-22-30
- B) 5-7-15-20-25
- C) 1-11-14-23-27
- D) 8-16-19-21-29
- E) 3-4-13-24-28
- F) 2-6-26-31-33
- G) 12-18-32-34-35

Suma cuánto te dan en cada fila, aquellas filas que te den sobre 4 tienes la habilidad marcada y 5 eres sobresaliente.

- A) Int. Verbal.
- B) Int. Lógico-matemática.
- C) Int. Visual-Espacial.
- D) Int. Cinestesica-corporal.
- E) Int. Musical-rítmica.
- F) Int. Intrapersonal.
- G) Int Interpersonal.
- H) Int. Naturalista.

Tipos de inteligencias.

1. Lingüística. En los niños se aprecia en su facilidad para escribir, leer, contar cuentos o hacer crucigramas.

2. Lógica-matemática. Se aprecia en los menores por su interés en patrones de medida, categorías y relaciones. Facilidad para la resolución de problemas aritméticos, juegos de estrategia y experimentos.

3. Corporal y cinéstica. Facilidad para procesar el conocimiento a través de las sensaciones corporales. Deportistas, bailarines o manualidades como la costura, los trabajos en madera, etc.

4. Visual y espacial. Los niños piensan en imágenes y dibujos. Tienen facilidad para resolver rompecabezas, dedican el tiempo libre a dibujar, prefieren juegos constructivos, etc.

5. Musical. Los menores se manifiestan frecuentemente con canciones y sonidos. Identifican con facilidad los sonidos.

6. Intrapersonal. Aparecen como introvertidos y tímidos. Viven sus propios sentimientos y se automotivan intelectualmente

7. Interpersonal. Se comunican bien y son líderes en sus grupos. Entienden bien los sentimientos de los demás y proyectan con facilidad las relaciones interpersonales.

8. Inteligencia naturalista. Facilidad de comunicación con la naturaleza.

Gardner, H. (1983) *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México. FCE

ANEXO 9.

ENCUESTA DE VALORACIÓN DE ACTIVIDADES.

Actividad “Redacción de cartas”. Valora del 1 al 5, siendo el 5 lo más positivo.

1. He aprendido aspectos culturales sobre Francia y la ciudad de Lyon. ____
2. He aprendido cómo redactar una carta informal. ____
3. Considero importante aprender a escribir cartas en otro idioma. ____
4. He mejorado mi estilo en la redacción de cartas. ____
5. La actividad me ha parecido interesante y motivadora. ____
6. Considero que trabajar con materiales auténticos es atractivo. ____
7. La actividad de intercambio con alumnos franceses me ha permitido entrar en contacto con la cultura francesa ____
8. Me gustaría seguir en contacto con mis corresponsales franceses ____
9. He mejorado aspectos lingüísticos en dicha actividad (gramática, vocabulario) ____
10. Me gusta realizar este tipo de intercambio y considero que es una buena forma de conocer la cultura de otro país. ____

Actividad “Creación de videos”

1. He aprendido aspectos culturales sobre Francia y la ciudad de Lyon. ____
2. He aprendido a crear diálogos de la vida cotidiana. ____
3. Considero importante aprender a comunicarme oralmente en lengua francesa ____
4. La actividad me ha permitido practicar la expresión oral y perder la vergüenza _
5. La actividad me ha parecido interesante y motivadora ____
6. Considero que trabajar con un croma y con material tecnológico favorece mi aprendizaje ____
7. Crear videos sobre la ciudad de Lyon, y hacer una búsqueda previa de información me ha hecho conocer la cultura de Francia y de Lyon ____
8. Me gustaría conocer esta cultura y esta ciudad de primera mano y poner en práctica dichos diálogos en la vida real ____
9. He mejorado aspectos lingüísticos en dicha actividad (gramática, vocabulario) ____
10. Considero que conocer la cultura del país es fundamental para el aprendizaje de su lengua ____

ANEXO 10.

Evaluación docente por parte de los alumnos

Evalúa marcando con una [X] en las casillas correspondientes a cada uno de los aspectos relacionados con la labor del profesor en el aula siguiendo la siguiente escala de valores:

[1] – Mal [2] – Regular [3] – Normal [4] – Bien [5] – Muy bien

	1	2	3	4	5
El profesor explica con claridad					
El profesor atiende correctamente las dudas y preguntas de los alumnos					
El profesor proporciona material adecuado y diverso sobre el temario					
El nivel de exigencia de conocimientos en clase es el adecuado					
El ritmo de las clases es el correcto					
El profesor sabe imponer silencio y orden en el aula					
El profesor motiva a los alumnos a esforzarse en su asignatura					
La asignación de deberes es la adecuada					
El profesor es puntual en las clases					
El profesor trata con respeto y educación a los alumnos					

A continuación, comenta cualquier aspecto de mejora que te gustaría que se implantase en el aula o cualquier observación adicional que quieras compartir:

--

