

**UNIVERSIDAD DE GRANADA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



# TESIS DOCTORAL

---

**CULTURA DE ENSEÑANZA Y CULTURA DE  
APRENDIZAJE DEL FRANCÉS COMO LENGUA  
EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA:  
ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA**

**Autora:**

**María MALDONADO LARA**

**Director:**

**Javier SUSO LÓPEZ**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**

**GRANADA, OCTUBRE 2011**

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: María Maldonado Lara  
D.L.: GR 1074-2012  
ISBN: 978-84-695-0821-3



# **TESIS DOCTORAL**

## **CULTURA DE ENSEÑANZA Y CULTURA DE APRENDIZAJE DEL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA**

**Autora: María MALDONADO LARA**

**Director: Javier SUSO LÓPEZ**



**“Cultura es el aprovechamiento social del conocimiento”**

**Gabriel García Márquez**



## ABREVIATURAS

CA	Comunidad Autónoma
CE	Comprensión escrita
CO	Comprensión oral
CCM	Comunidad de Castilla-La Mancha
EE	Expresión escrita
E-FN	Enfoque Funcional-Nocional
EO	Expresión oral
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
FLE	Francés Lengua Extranjera
FLES	Francés Segunda Lengua Extranjera
IES	Instituto de Enseñanza Secundaria
LE	Lengua Extranjera
LOE	Ley de Ordenación Educativa
LOGSE	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo
RD	Real Decreto
TIC	Tecnologías de la Información y de la Comunicación
UE	Unión Europea
UD	Unidad Didáctica



## TABLA DE CONTENIDOS

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>19</b>
- Estado de la cuestión .....	19
- Justificación de la investigación .....	21
- Estructura de la investigación .....	23
<b>CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b> .....	<b>27</b>
1.1. El concepto de Lengua .....	27
1.1.1. Antecedentes .....	28
1.1.2. Los estudios lingüísticos en el siglo XIX .....	29
1.1.3. Saussure y el estructuralismo .....	31
1.1.4. La lingüística del discurso .....	37
1.1.5. La pragmática .....	38
1.2. De la Didáctica de la Lengua Extranjera a la Didáctica/didactología de las lenguas y las culturas .....	40
1.2.1. La Didáctica de la lengua extranjera: Definición del campo disciplinar .....	40
1.2.2. La Didáctica de las lenguas: una disciplina en continua evolución .....	45
1.2.3. Métodos históricos y enfoques actuales en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras .....	53
1.2.3.1. El Método Tradicional .....	54
1.2.3.2. El Método Directo .....	55
1.2.3.3. La corriente integrada: el Método Audio-oral y el Método Estructuro-global audiovisual (SGAV) .....	57
1.2.3.4. Los enfoques comunicativos .....	58
1.2.3.5. La perspectiva accional .....	65
1.2.4. Hacia una Didáctica/didactología de las Lenguas y las Culturas .....	64

1.3. La etnografía de la comunicación .....	71
1.3.1. El estudio de campo .....	74
1.3.2. Estudio de caso: observar, describir, explicar, interpretar .....	80
1.4. La cultura .....	82
1.4.1. ¿Qué es la “cultura”? .....	83
1.4.2. Competencia sociocultural.....	88
1.4.2.1. Multicultural, intercultural, pluricultural, sociocultural: un desafío para la educación.....	88
1.4.2.2. Competencia socio-lingüística vs competencia socio-cultural	91
1.4.3. La enseñanza del componente cultural según el <i>Marco</i> .....	96
1.5. El currículo de la lengua extranjera .....	98
1.5.1. El Marco Europeo Común de Referencia: un nuevo paradigma conceptual .....	98
1.5.2. La competencia intercultural.....	108
1.5.3. Recorrido por los documentos curriculares oficiales de la enseñanza de la Lengua Extranjera en España: los contenidos socioculturales desde la L.O.G.S.E. a la L.O.E.: objetivos, contenidos y progresión .....	111

**CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO: INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE ANÁLISIS Y FASES .....**

2.1. Formato de la investigación .....	123
2.1.1. Fundamentación y formato .....	123
2.1.2. Protocolo de la investigación .....	128
2.1.2.1. Fases del proyecto de investigación .....	128
2.1.2.2. Protocolo de observación y de análisis.....	133
2.1.3. Contexto socio-institucional .....	135
2.1.3.1. Nuestro lugar de trabajo .....	135
2.1.3.2. Condiciones materiales de trabajo.....	139
2.1.4. Objetivos de nuestro estudio .....	140
2.2. Protocolo de investigación, protocolo de análisis.....	142
2.3. Instrumentos de recogida de datos y de análisis .....	153
2.4. Miradas cruzadas: perspectivas sobre el “otro” .....	158

<b>CAPÍTULO 3. RESULTADOS OBTENIDOS .....</b>	<b>161</b>
3.1. Análisis de los datos obtenidos .....	161
3.1.1. Perfil lingüístico del alumnado .....	161
3.1.2. Lenguas utilizadas en el instituto.....	170
3.1.3. Análisis de la situación oral/escrito .....	177
3.1.3.1. Expresión y comprensión oral en FLE .....	177
3.1.3.2. Expresión y comprensión escrita en FLE.....	179
3.1.4. Los actores en el aula de FLE: alumnado vs docente. Representaciones .....	187
3.1.5. Análisis del manual de texto en el aula de FLE.....	195
3.1.5.1. El discurso del manual.....	195
3.1.5.2. Estudio de un manual: el caso de “Chapeau 4” .....	196
3.1.6. Análisis de prácticas docentes en FLE.....	208
3.1.7. Prácticas culturales de enseñanza y de aprendizaje .....	218
3.2. Retrato de una experiencia .....	224
3.2.1. La utilización de las lenguas: el ejemplo manchego del IES Peñalba .....	225
3.2.2. La lengua francesa como objeto.....	226
3.2.3. El proceso de enseñanza/aprendizaje: retrato de la profesora.....	227
3.2.4. El aula de FLE: desplazamientos e interacciones .....	228
3.2.5. El componente cultural y el Multiculturalismo en FLE.....	229
3.2.6. Miradas cruzadas: la mirada del equipo de Indonesia sobre las prácticas docentes de la profesora del IES Peñalba .....	230
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>247</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>267</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>293</b>
ANEXO 1: Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) .....	293
ANEXO 2: Ley de Ordenación Educativa (L.O.E.) .....	299
ANEXO 3: Legislación Educativa correspondiente a la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha .....	303

ANEXO 4: Las competencias básicas (L.O.E.) .....	309
ANEXO 5: Plantillas matrices .....	323
ANEXO 6: Cuestionarios cumplimentados por el alumnado .....	347
ANEXO 7: Protocolo padres alumnado .....	517

*Para mis padres, por su apoyo, confianza y cariño.*

*Para mi marido, por su paciencia, comprensión, empuje y amor.*



## Agradecimientos

Me gustaría agradecer, sinceramente, a mi Director y Tutor de Tesis, Dr. D. Javier Suso López, su esfuerzo y dedicación, revisando línea a línea el borrador de esta Tesis. Es un honor haber realizado este trabajo bajo su dirección. Sus conocimientos, sus orientaciones, su manera de trabajar, su persistencia y su motivación han sido fundamentales para mi formación como investigadora y para que este trabajo vea la luz. De igual manera, agradecer a la Dra. Dña. M<sup>a</sup> Eugenia Fernández Fraile los consejos recibidos, sus oportunas aportaciones y sus estímulos y aliento en los inicios de este arduo camino. Y, por último, a mis alumnas, por sus risas y paciencia y sin cuya desinteresada colaboración este trabajo no hubiera tomado forma.

Para ellos y ellas, muchas gracias por todo.



**CULTURA DE ENSEÑANZA Y CULTURA DE  
APRENDIZAJE DEL FRANCÉS COMO LENGUA  
EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA:  
ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA**



## INTRODUCCIÓN

### © Estado de la cuestión

La competencia cultural/intercultural<sup>1</sup>, como parte de la “cultura de enseñanza/aprendizaje de FLE”, se encuentra en un punto álgido de los debates en la didáctica de las lenguas extranjeras. En su inmensa mayoría, los trabajos más recientes sobre la enseñanza de la Lengua Extranjera (en adelante, LE) recalcan de una u otra manera que el multilingüismo, efecto de procesos muy variados de contacto entre diversos colectivos humanos, es la característica esencial de la sociedad actual desde el punto de vista sociolingüístico.

Existen estudios elaborados o coordinados por el Consejo de Europa que se han interesado por profundizar en el conocimiento de la enseñanza/aprendizaje de la cultura extranjera en Europa (Lázár, 2005; Zarate, 2003; Porcher, 2004; Abdallah-Preteuille, 1999; Galisson, 1980; Byram, 1992). Dichos estudios confirman que en el campo de la enseñanza de lenguas, los aspectos culturales han interesado de forma destacada a los investigadores, a partir de la segunda mitad del siglo XX y sobre todo a partir de los años 80. Así trabajos de Zarate (en Francia) y Byram (en Inglaterra), entre otros, han sido de enorme repercusión y trascendencia. Zarate destaca como la pertenencia social y cultural es un elemento que forma parte de la comunicación. Esta misma autora considera que la enseñanza de la cultura estaba relegada más al aprendizaje como iniciativa personal de cada alumno/a que al aprendizaje como contenido en el interior del aula:

“ Alors que les aspects linguistiques de l'apprentissage des langues apparaissent marqués de technicité en raison de laquelle l'enseignant s'interdit souvent d'intervenir dans ce domaine, les aspects culturels, davantage marqués par la gratuité, sont fréquemment perçus comme un champ plus propice à l'initiative personnelle ”

(Zarate, 1995: 72)

Así, los contenidos culturales deben recogerse en repertorios y enseñarse de forma explícita en las clases. Además, el individuo no aborda el aprendizaje de una lengua extranjera sin integrar ésta en el saber cultural (Zarate, 1986).

---

<sup>1</sup> En el capítulo 1 del presente trabajo, delimitamos la acepción de cada una de estas expresiones.

Uno de los desafíos en la actualidad en el campo de la didáctica de la lengua extranjera consiste en conjuntar las competencias lingüísticas a las competencias culturales, no sólo de la civilización sino también de la cultura extranjera ya que aprender una lengua es también aprender una cultura. En efecto, como destacan los autores anteriormente señalados, la competencia cultural se encuentra estrechamente ligada a la competencia lingüística. Es precisamente es este aspecto en dónde se sitúan las corrientes actuales en didáctica de la Lengua Extranjera (en adelante, LE) el método accional o *l'approche actionnelle*, que trataremos más en profundidad en el capítulo 1.2.3 y que se subyace en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Anaya, 2002), elaborado por el Consejo de Europa.

Con el inicio del nuevo siglo las necesidades de comunicación han crecido a todos los niveles y esferas gracias, en parte, al desarrollo y evolución de las nuevas tecnologías y, más recientemente, la explosión de la Web 2.0. De esta forma aparecen nuevos términos como el plurilingüismo, el interculturalismo, el multiculturalismo y el pluriculturalismo, términos de importante relevancia dentro del *Marco Común*, que definimos en los capítulos 1.4 y 1.5 del presente trabajo de investigación.

La enseñanza de una lengua conlleva una transmisión cultural, puesto que la lengua representa el espíritu y la cultura de un pueblo. Enseñar la lengua francesa como idioma extranjero plantea la necesidad de una didáctica de la cultura de un pueblo o de una comunidad de esa lengua.

Es necesario incluir el componente cultural en la didáctica de lenguas extranjeras, para que el alumno sea capaz de alcanzar un grado de eficacia comunicativa en la lengua meta, pues un hablante competente de una lengua extranjera que no desarrolla una adecuada competencia pluricultural no puede integrarse al sistema cultural de la lengua aprendida. Si el alumnado no posee los conocimientos culturales suficientes puede estar más expuesto a cometer malentendidos que ocasionarían interferencias en la comunicación.

Según Porcher:

“Toda cultura es un modo de clasificación, es la ficha de identidad de una sociedad, son los conocimientos de los que dispone, son las opiniones (filosóficas, morales, estéticas...) fundadas más en convicciones que en un saber”.

(1986:13)

Aunque el componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de una lengua aparezca, hoy en día, como un aspecto más presente en dicho proceso que hace algunos años, dicho componente sigue apareciendo como un aspecto marginalizado por la enseñanza de las competencias lingüísticas. Precisamente, nuestro trabajo de investigación tiene como uno de sus objetivos reflejar algunas vías de cómo introducir la cultura en el aula de francés como lengua extranjera en la etapa de la Educación Secundaria Española y de cómo esta cultura es tratada por parte del profesorado y de los organismos oficiales competentes en educación. Con respecto a estos puntos, esta es la opinión de Filomena Capucho<sup>2</sup>:

“L’enseignement/apprentissage des langues a longtemps ignoré qu’une langue est avant tout un instrument d’expression de soi et de sa culture et un outil de socialisation et donc de rencontre(s) interpersonnelle(s). Il faut absolument que les enseignants se forment eux-mêmes à cette perspective avant de pouvoir l’intégrer dans leurs pratiques concrètes de salle de classe. Il faut aussi que les programmes scolaires intègrent la notion de façon à ce qu’elle devienne une réalité dans le quotidien de la classe<sup>3</sup>”.

### © **Justificación de la investigación**

Como acabamos de ver (y así lo confirman autores como Zarate, Porcher, Byram, entre otros, anteriormente mencionados), la enseñanza de la cultura es un factor primordial, junto con la lengua, en la enseñanza de la lengua extranjera. En nuestra investigación, nos proponemos reflexionar sobre las relaciones existentes entre el componente lingüístico y el cultural, y la presencia de éste en el aula, en los materiales, qué técnicas y estrategias de enseñanza y de aprendizaje se utilizan para lograr su adquisición por parte del alumnado, cuál es el *rôle* del docente en todo este marco educativo... Es, precisamente dentro de este panorama, en el cual vamos a desarrollar nuestro trabajo de investigación, para discernir las representaciones ideológicas, las organizaciones, las técnicas y las formas de realizar la cultura de enseñanza y de aprendizaje; además, indagaremos sobre los instrumentos, tanto de enseñanza (profesorado) como de aprendizaje (alumnado), que se utilizan en la clase de FLE en el IES Peñalba (en Castilla-La Mancha), en conexión con el currículo y con las

---

<sup>2</sup> Profesora de Lengua y Lingüística francesa en la facultad de Letras de la Universidad Católica Portuguesa.

<sup>3</sup> La entrevista puede ser consultada en su totalidad en Internet: [www.franccparler.org](http://www.franccparler.org). (Consultado en julio de 2008).

orientaciones metodológicas fijadas por las autoridades educativas de dicha comunidad; describiremos la forma de actuar del profesorado: si adopta y reproduce este conjunto de elementos; nos centraremos, también, en el alumnado, de la clase de lengua extranjera: si reproduce o adopta un determinado comportamiento frente al aprendizaje de la lengua. Finalmente, nuestro trabajo de investigación reflejará si existe, o no, una manera de enseñar o aprender francés.

Este trabajo de investigación que aquí presentamos es el resultado de nuestra **colaboración personal** en el seno de un Proyecto de investigación internacional titulado *“Langue Française, diversité culturelle et linguistique: culture d’enseignement, culture d’apprentissage”*, iniciado en enero de 2007. Nuestro equipo de investigación colaboró, a su vez, con equipos de una veintena de países<sup>4</sup>, siendo coordinados, todos, por organismos internacionales franceses tan prestigiosos como C.R.A.P.E.L.<sup>5</sup> (*Centre de Recherche et d’Applications Pédagogiques En Langues*), A.U.F.<sup>6</sup> (*Agence Universitaire de la Francophonie*), F.I.P.F.<sup>7</sup> (*Fédération Internationale de Professeurs Français*), F.M.E.F.<sup>8</sup> (*Fonds Mondial pour l’Enseignement du Français*) y C.E.L.V.<sup>9</sup> (*Centre Européen de Langues Vivantes*). El periodo de recogida de datos e interpretación de este proyecto abarcó, en una primera parte, desde enero de 2007 hasta julio de 2008, fecha, ésta última, en la que participé como ponente en el **XIIe Congreso Mundial de la Federación Internacional de Profesores de Francés (FIPF) que tuvo lugar del 21 al 25 de Julio de 2008 en la ciudad de Quebec (Canadá)**, lugar en el que expusimos parte de los primeros resultados obtenidos de nuestra investigación. En una segunda parte, desde agosto de 2008 hasta la actualidad, los equipos de investigación de los diferentes países, intercambiamos los datos obtenidos y parte del material en soporte digital para confrontar nuestras visiones y la multiplicidad de técnicas en la enseñanza/aprendizaje de Francés Lengua Extranjera, en cada país participante.

---

<sup>4</sup> Argentina, Brasil, Bulgaria, Burkina Faso, Burundi, Canadá, España, Francia, Gabón, Indonesia, Kazajistán, Líbano, Marruecos, México, Ouganda, Tumanía, Túnez y Vietnam.

<sup>5</sup> Centro de Investigación y de Aplicaciones Pedagógicas en Lenguas.

<sup>6</sup> Agencia Universitaria de la Francofonía.

<sup>7</sup> Federación Internacional de Profesores de Francés.

<sup>8</sup> Fondos Mundiales para la Enseñanza del Francés.

<sup>9</sup> Centro Europeo de Lenguas Modernas.

## © Estructura de la investigación

Este trabajo de investigación intenta profundizar en un área determinada del ámbito educativo. Pretendemos exponer la importancia y la estrecha relación existente entre la enseñanza de la competencia lingüística y la competencia sociocultural para llegar a una comunicación satisfactoria en el aula de francés como lengua extranjera.

En la INTRODUCCIÓN, nos encontramos con varios epígrafes cuyos objetivos son los de, realizar una breve exposición de los antecedentes en los estudios en el campo de la didáctica de la cultura de una lengua extranjera, analizar el contexto socio-institucional de nuestra investigación (lugar de trabajo y condiciones en el que lo realizamos), justificar nuestra investigación, detallar los objetivos y fundamentar la realización de este trabajo de investigación como **colaboración personal** en el seno de un Proyecto de investigación internacional titulado “*Langue Française, diversité culturelle et linguistique: culture d’enseignement, culture d’apprentissage*”, iniciado en enero de 2007 y cuyos primeros resultados fueron expuestos en el **XII Congreso Mundial de la Federación Internacional de Profesores de Francés (FIPF)** que tuvo lugar del 21 al 25 de Julio de 2008 en la ciudad de Quebec (Canadá).

La hipótesis de partida de nuestro trabajo podemos enunciarla del modo siguiente, en una formulación adaptada del protocolo de investigación de dicho proyecto:

*Más allá de los grandes principios didácticos establecidos, ¿cuál es la modalidad local, colectiva e individual de adquisición del Francés como lengua extranjera en el marco escolar objeto de nuestra investigación?; ¿Cuáles son las características de esta modalidad (y no sólo un retrato de representaciones y de comportamientos)?*

Es decir: ¿puede hablarse de una “cultura” de la enseñanza-aprendizaje propia del campo de la didáctica del francés como lengua extranjera (FLE) más allá de las peculiaridades personales o locales (que serían accesorias, o afectarían a cuestiones de detalle)?

En el CAPÍTULO 1 o FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, analizamos el campo conceptual y metodológico en el que está inscrita nuestra investigación: el concepto de lengua (evolución histórica y principales corrientes lingüísticas), la Didáctica de la

Lengua Extranjera y la Etnografía de la comunicación; analizamos el término “cultura” y presentamos la situación de ésta a lo largo de la historia de la Didáctica para dilucidar su evolución en el seno del aula de FLE hasta llegar a la actualidad, a través de un recorrido por los documentos oficiales en la enseñanza de las Lenguas Extranjeras en España, desde el Marco Europeo Común de Referencia hasta la LOE, pasando por la LOGSE.

En el CAPÍTULO 2 o FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO: INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE ANÁLISIS Y FASES, se presentan las fases de nuestra investigación y se reflexiona sobre el formato y la metodología que hemos seleccionado para la misma. Además, analizamos el protocolo de observación y de análisis que hemos seguido exhaustivamente y examinamos los diferentes instrumentos de recogida de datos que hemos diseñado para la obtención de los datos de nuestro estudio y el *Protocolo de análisis de los videos de clase*, en el que se establecen las variables que deben de ser observadas en el visionado de las grabaciones realizadas en el interior del aula de FLE.

En el CAPÍTULO 3 o RESULTADOS OBTENIDOS, realizamos una exposición de los datos obtenidos tras la recogida de datos, siguiendo los ejes centrales del proceso de investigación. Analizamos los datos recogidos desde las diferentes fuentes de información desde nuestra propia experiencia como docentes: las encuestas, el manual de texto, las grabaciones de video en torno a los temas ejes de nuestro estudio: perfil lingüístico y lenguas utilizadas, modos de enseñanza y de aprendizaje, interacciones, representaciones, “cultura de enseñanza, cultura de aprendizaje”. Por último, presentamos valoraciones críticas realizadas por el profesorado indonesio participante en el proyecto de investigación internacional mencionado anteriormente, del que somos parte integrante, sobre nuestras prácticas docentes y nuestras reacciones a las mismas, estableciendo un conjunto de perspectivas sobre el “otro”.

Finalmente, en las CONCLUSIONES, exponemos una mirada reflexiva sobre el conjunto del proceso de la investigación, tanto en cuanto a su desarrollo como en cuanto a los resultados a los que nuestro trabajo de investigación nos ha conducido, teniendo en cuenta la hipótesis de partida y los objetivos propuestos en el capítulo 2.

El trabajo incluye una BIBLIOGRAFÍA y un material ANEXO. La primera contiene una amplia bibliografía esencial para aquellos investigadores que deseen

profundizar en el campo de la enseñanza de la cultura en el aula de FLE. El material anexo ofrece, por un lado, legislación oficial con respecto a la enseñanza de la Lengua Extranjera en España y, en concreto, en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha y, por otro, las plantillas matrices que hemos utilizado para la obtención de los datos de nuestra investigación y los 3 cuestionarios respondidos por las 13 alumnas que han participado en la misma. Además, se incluye el *Protocolo de padres del alumnado* que se envió a los tutores legales del mismo para solicitar permiso y realizar las grabaciones en el aula.



## CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

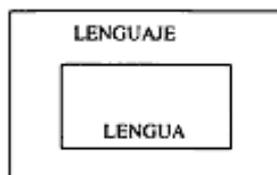
### 1.1. El concepto de Lengua

Para enseñar y aprender una lengua es preciso conocer de antemano la delimitación de su definición y cómo ésta ha ido evolucionando a lo largo de la historia.

En el Diccionario Real de la Lengua Española<sup>10</sup>, nos encontramos con las siguientes definiciones de “lengua”:

1. Sistema de comunicación verbal, casi siempre escrito, propio de una comunidad humana.
2. Sistema lingüístico considerado en su estructura.

En el *Diccionario de uso del español*<sup>11</sup> de María Moliner, el concepto de lengua es definido como “sistema lingüístico que sirve de vehículo de comunicación a una comunidad, por oposición a “habla”, que es la realización concreta de ese sistema. Este concepto se integra al “lenguaje”, definido como “conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente”. De esta forma podríamos afirmar, que la lengua es uno de los sistemas de signos más complejos que integran el lenguaje. Claramente se observa, entre lengua y lenguaje una relación de pertenencia o algo parecido a:



La delimitación de ambos conceptos es también recogida por Saussure (1995: 35) en su dicotomía *lengua/habla-lenguaje*: concibe a la lengua habla como la “parte esencial y homogénea del lenguaje y al habla como lo contingente, lo individual y voluntario. Pero, ¿qué es lengua? No es más que una parte determinada de él. Es, a la vez, un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias, adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esta facultad en

<sup>10</sup> Consultado en web <http://www.rae.es/rae.html> el 12 de marzo de 2011.

<sup>11</sup> Consultado en web <http://diclib.com/> el 12 de marzo de 2011.

los individuos”. El habla, es por el contrario, un “acto individual de voluntad y de inteligencia, en el que conviene distinguir: 1) las combinaciones por las que el sujeto hablante utiliza el código de la lengua con vistas a expresar su pensamiento personal; 2) el mecanismo psico-físico que le permite exteriorizar esas combinaciones” (1995: 40-41).

### 1.1.1. Antecedentes

La lengua ha sido objeto de estudio desde la antigüedad clásica, en su doble faceta: como capacidad humana, o lenguaje, por parte fundamentalmente de filósofos, tales como Aristóteles y como manifestación particular de dicha capacidad, o lengua: Dioniso de Tracia compone así en el siglo II a.C. su *Tékhne Grammatiké* (*Arte Gramatical*). A lo largo de los siglos, la lengua se ha concebido de muy diversas maneras (Susó López y Fernández Fraile, 2001: 47-48):

- como medio de representación y expresión de un contenido mental o como instrumento de significación (Aristóteles);
- como un conjunto de formas diversas, cuya heterogeneidad se reduce mediante la aglomeración en función de la clasificación de las partes de la oración y las flexiones morfológicas (Dionisios de Tracia).
- como un objeto histórico, variable según las condiciones histórico-espaciales, relacionado con un antecedente perdido que se pretende reconstruir en cuanto a la significación de sus componentes (etimología) o en cuanto al conjunto general de sus formas (genealogía, lingüística histórica):
- como un medio que articula el análisis y la expresión del pensamiento, a través del cual éste ejerce sus funciones y que está determinado por la misma facultad de raciocinio (Descartes, Arnauld y Lancelot);
- como una capacidad orgánica, que instituye un objeto dotado de vida propia y permite articular una visión del mundo (Romanticismo, Humboldt).

### 1.1.2. Los estudios lingüísticos en el siglo XIX

La gramática de los escolásticos y de los sucesores de Port Royal puede considerarse “científica” de acuerdo con la concepción de la época del “conocimiento seguro”: sus demostraciones causales de por qué las lenguas eran como eran estaban basadas en principios que se suponían universalmente válidos. Este modo de pensar, sin embargo, entró en crisis a finales del siglo XVIII, cuando se produjo una insatisfacción general respecto de las explicaciones lógicas, y comenzó entonces a surgir una preferencia por el razonamiento de tipo histórico. Este cambio de “perspectiva”, además de al estudio del lenguaje, se extendió al estudio de todas las instituciones humanas, ya que todas estaban sujetas a evolución y cambio.

Un aspecto sociocultural de envergadura para entender el desarrollo de la lingüística durante el siglo XIX fue el romanticismo, que se desarrolló a finales del siglo XVIII, contra el clasicismo y el racionalismo del siglo precedente. En Alemania, por ejemplo, esto se reflejó en un importante interés por el estudio de las lenguas germánicas antiguas (gótico, antiguo alto alemán, etc.). Herder sostuvo que existe una conexión estrecha entre lengua y carácter nacional, idea que profundiza W. Humboldt en su tesis acerca de que cada lengua tiene su estructura distintiva propia, que refleja y condiciona los modos de pensamiento del pueblo que la usa.

La lingüística de la primera mitad del siglo XIX se conoce con el nombre de comparatismo, por su interés en la comparación y el establecimiento de familias de lenguas y la búsqueda de las lenguas primitivas. Este propósito principal de los lingüistas de este tiempo encontró una fuerte motivación no tanto dentro de la lingüística, sino en disciplinas vecinas: el método comparativo se había mostrado exitoso en la anatomía, la biología y la paleontología. El propósito de los comparatistas es, sobre la base del conocimiento del sánscrito y de sus similitudes con el griego y el latín, extender la comparación de las lenguas principales y poder proporcionar soluciones para dilucidar la genealogía de las lenguas. Un pionero de los estudios comparatistas es Rasmus Rask y Franz Bopp, a quien se ha denominado el “padre de la lingüística” ya que considera la lengua como un organismo vivo, piensa que el sánscrito no es la lengua madre, sino sólo más antigua que el griego y que el latín.

La esencia de la teoría de los neogramáticos fue presentada por sus mayores representantes, Osthoff y Brugmann (1878), afirmando que todos los cambios fonéticos, en tanto procesos mecánicos, ocurren a partir de reglas que no tienen excepción dentro

del mismo dialecto, y que el mismo sonido se desarrollará en el mismo contexto siempre de la misma manera. Es decir, que dan a las leyes fonéticas un carácter absoluto, las excepciones pueden explicarse también a partir de reglas, que solamente tienen que ser descubiertas. Esta perspectiva es compartida por Iordan (1967: 54) al afirmar que “las leyes fonéticas no son leyes veraces, sino solamente empíricas”.

Iorgun Iordan caracteriza de este modo los estudios lingüísticos de la segunda mitad del siglo XIX:

Prestando una atención exagerada a la parte del lenguaje humano y viendo en el sonido un producto natura, es decir, fisiológico, semejante a otros puramente físicos, muchos lingüistas cayeron fácilmente bajo el dominio casi tiránico de las teorías naturalistas, por cuanto reducían al sonido todo el proceso del habla.

(1967: 25)

A través de los neogramáticos, podemos afirmar que se establece el nacimiento de la lingüística moderna:

Grâce à eux, on ne vit plus dans la langue un organisme que se développe par lui-même, mais un produit de l'esprit collectif des groupes linguistiques...la langue n'est pas une entité et n'existe que dans les sujets parlant.

(Saussure, 1975:19)

Un nombre que es preciso citar dentro de este movimiento es el de Hermann Paul, nombre asociado a la segunda tesis de los neogramáticos: para ellos la lingüística es una ciencia histórica. De ahí que, además, de la aplicación rigurosa de las leyes fonéticas, se otorgue una importancia capital a la investigación de todos los estados de lengua intermedios entre un punto de partida y un punto de llegada determinados, y no ya a la búsqueda de la lengua originaria o los períodos más antiguos.

Este abandono del interés por la ciencia histórica es considerado de forma positiva para la enseñanza de las lenguas extranjeras, ya que los manuales de finales del siglo XIX aún conservaban contenidos ya en desuso. Según Suso López y Fernández Fraile<sup>12</sup>:

La división de los lingüistas, entre fonéticos y metafísicos, tuvo efectos divergentes en la enseñanza de la lengua extranjera: por una parte, los que rechazaban las leyes fonéticas,

---

<sup>12</sup> “El objetivo formativo-cultural en la enseñanza del francés como lengua extranjera: una aproximación histórica” en *Lenguaje y Textos*. La Coruña.

recogieron la concepción romántica de la lengua como fuente del conocimiento del alma humana. Por otra parte, los partidarios de dichas leyes insistieron en las investigaciones sobre la fonética y dialectología, impulsando la consideración de la lengua como un hecho fundamentalmente oral.

(1994: 15)

Tanto la creación del análisis científico de los sonidos, la creación del alfabeto fonético internacional en 1886, como la consideración oral de la lengua influirán, en gran medida, en la enseñanza de las lenguas extranjeras, dando origen al método directo (Susó López y Fernández Fraile, 2001: 59).

Como acabamos de exponer, la lingüística comparativa e histórica del siglo XIX es considerada la etapa inicial de la ciencia lingüística porque fue capaz de elaborar una teoría y una metodología de investigación a partir de las cuales estudiar la historia de las lenguas. El trabajo de los lingüistas de este siglo proporcionó un marco de análisis que dio importantes resultados para el conocimiento de otras familias de lenguas. Además, se produjeron importantes avances en el campo de la fonética, especialmente, el reconocimiento teórico y práctico del principio de que las letras (en el sistema de escritura alfabética) son meramente símbolos para los sonidos en la lengua hablada correspondiente. Por último, a partir del siglo XIX, se avanzó hacia una mejor concepción de la relación entre lenguas y dialectos: el estudio intensivo de la historia de las lenguas clásicas y modernas de Europa dejó en claro que los varios “dialectos” regionales no son versiones imperfectas y distorsionadas de las lenguas literarias estándar, y que las diferencias entre “lenguas” y “dialectos” estrechamente relacionados eran en su mayor parte más políticas y culturales que lingüísticas.

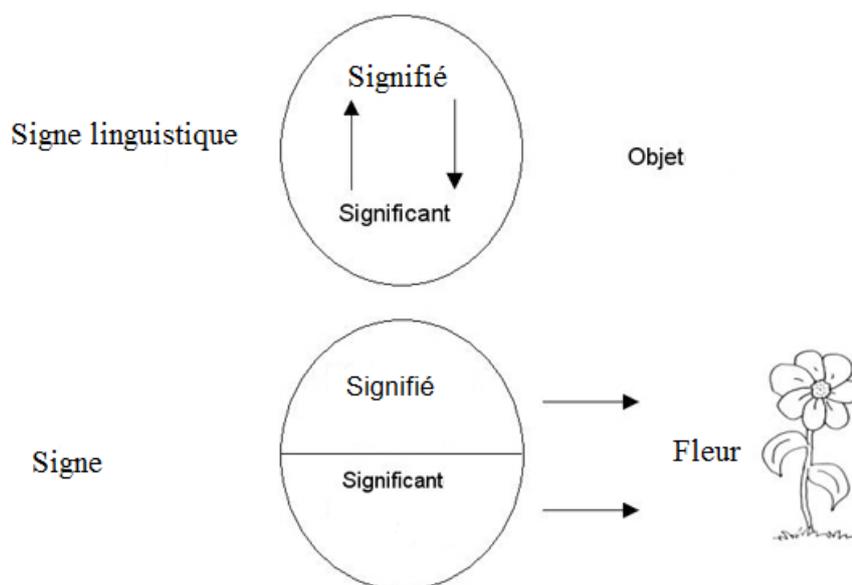
### 1.1.3. Saussure y el estructuralismo

Las aportaciones de Ferdinand de Saussure constituyen la base de la lingüística moderna. En primer lugar, Saussure, para delimitar el campo de investigación de la lingüística, fijó la *materia* de ésta, que está constituida por todas las manifestaciones del lenguaje humano y toma en cuenta el *objeto* de la Lingüística, la lengua propiamente dicha, como universal e histórico:

Un produit social de la faculté de langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus.

Además, diferenció la *substancia* (realidad semántica, independiente de toda utilización lingüística) de la *forma* (configuración específica de toda lengua de tal realidad); hizo la distinción entre *langue* y *parole*, afirmando que la lengua es “un produit social de la faculté de langue et un ensemble de conventions nécessaires” (1975: 25). De esta forma, se separa lo social de lo individual. Si al habla particular corresponde el significado concreto, a la lengua corresponden la significación y el significante, cuya unión constituye el **signo**, unidad mínima en la que puede dividirse la Lengua, que a su vez la integra la asociación de un concepto con una imagen acústica. De esta forma, el concepto es una representación simbólica de una idea abstracta y general. Sucede generalmente que cuando escuchamos una lengua desconocida no nos queda registrada esa huella psíquica de esos sonidos materiales que se perciben. Los sentidos no han dejado testimonio de esas representaciones, sino de otras diferentes. Y por ello es imposible asociarlos con conceptos y poder comprender. Así, según Saussure (1975: 159), “la langue est un système dont tous les termes sont solidaires et où la valeur de l’un ne résulte que de la présence simultanée des autres”.

Las novedosas aportaciones de Saussure para la metodología de la enseñanza de las lenguas no verán la luz hasta principios de los años sesenta. Comprender y expresarse en una lengua consiste en la asociación, de forma inmediata, del significante y del significado, es decir, en la recepción del signo como unidad, sin introducir ningún eslabón intermedio como en la enseñanza tradicional de la lengua.



La preocupación por las intenciones comunicativas de los hablantes y, en consecuencia, de la estructuración de los mensajes recibió un especial auge en el **Círculo Lingüístico de Praga** (constituido en 1928) empezando con Vilém Mathesius y lo que él mismo llamó la "perspectiva funcional de la oración". Algunos de sus representantes más destacados fueron Trnka, Trubetzkoi y Jakobson.

En el Congreso de 1929, presentaron un programa que describe las tareas de la lingüística, la teoría y metodología a emplear en el estudio de las lenguas y literaturas en general. Dicho programa, conocido como las *Tesis de 1929*, refleja los principios de la "lingüística funcional" o "funcionalismo":

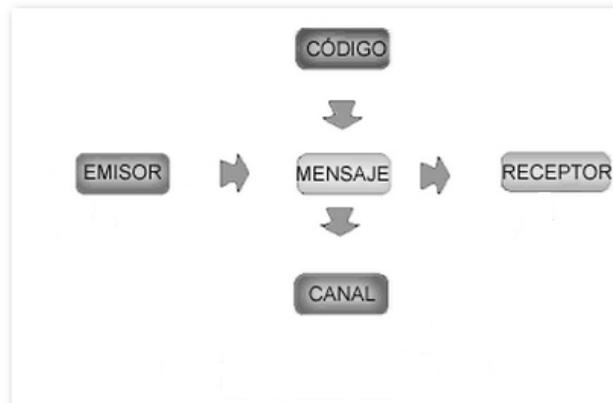
La lengua, producto de la actividad humana, comparte con tal actividad su carácter de finalidad. Cuando se analiza el lenguaje como expresión o como comunicación, la intención del sujeto hablante es la explicación que se presenta con mayor naturalidad. Por esto mismo, en el análisis lingüístico, debe uno situarse en el punto de vista de la función. Desde este punto de vista, *la lengua es un sistema de medios apropiados para un fin*.

(Trnka, 1980: 30-31)

En todo acto de comunicación se puede diferenciar cinco elementos básicos:

- un común código de transmisión;
- un canal de transmisión;
- un emisor;
- un receptor;

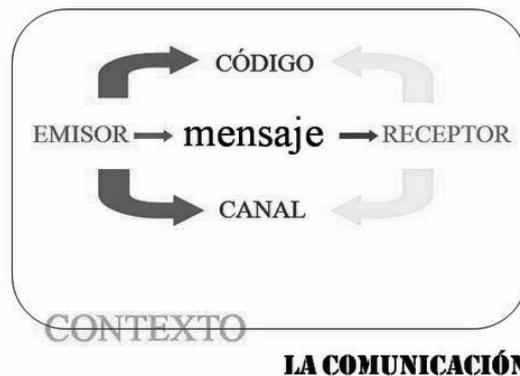
- un mensaje



Por su parte, Jakobson va a introducir nuevos elementos constitutivos en el esquema de la comunicación humana:

Le destinataire envoie un message au destinataire. Pour être opérant, le message requiert d'abord un contexte auquel il renvoie (c'est ce qu'on appelle aussi, dans une terminologie quelque peu ambiguë, le « référent », contexte saisissable par le destinataire, et qui est, soit verbal, soit susceptible d'être verbalisé : ensuite, le message requiert un code, commun, en tout ou au moins en partie, au destinataire et au destinataire ; enfin, le message requiert un contact, un canal physique et une connexion psychologique entre le destinataire et le destinataire.

(1963: 213-214)



A cada uno de estos elementos que constituyen el acto de comunicación le corresponde una función predominante:

1. Función *emotiva*: Esta función está centrada en el *emisor* quien pone de manifiesto emociones, sentimientos, estados de ánimo, etc.

2. Función *conativa*: Esta función está centrada en el *receptor* o destinatario. El hablante pretende que el oyente actúe en conformidad con lo solicitado a través de órdenes, ruegos, preguntas, etc.
3. Función *referencial*: Esta función se centra en el contenido o “*contexto*” entendiendo este último “en sentido de referente y no de situación”.
4. Función *metalingüística*: Esta función se utiliza cuando el *código* sirve para referirse al código mismo.
5. Función *fática*: Esta función se centra en el *canal* y trata de todos aquellos recursos que pretenden mantener la interacción. El canal es el medio utilizado para el contacto.
6. Función *poética*: Esta función se centra en el *mensaje*. Se pone de manifiesto cuando la construcción lingüística elegida intenta producir un efecto especial en el destinatario: goce, emoción, entusiasmo, etc.

Por lo tanto, el modelo planteado con anterioridad sobre los factores constitutivos de la comunicación queda relacionado con las funciones del lenguaje de la siguiente manera:



El funcionalismo, junto con la glosemática (Hjemslev) y el descriptivismo americano (Bloomfield) son las tres escuelas, dentro del estructuralismo lingüístico, que surgieron entre las dos guerras mundiales. Todas estas corrientes están influidas por la obra del fundador de la lingüística moderna Ferdinand de Saussure. Su objetivo es el establecimiento de la lingüística como una ciencia autónoma, fuera del alcance de la

tutela del resto de las ciencias humanas y con base en el signo lingüístico (Trnka, 1980: 15). Los lingüistas del Círculo de Praga no comparten con Saussure su concepto de oración que, según éste pertenece exclusivamente al habla:

La oración no es por completo el producto de un momento transitorio, no está determinada por completo por la situación individual, y, por consiguiente, no pertenece totalmente a la esfera del habla, sino que depende en su forma general del sistema gramatical de la lengua en que se pronuncia.

(1980: 101)

Siguiendo la tradición del Círculo de Praga, el francés André Martinet insiste en la función de la lengua como medio de comunicación. Esta función tiene su repercusión en el sistema: es doblemente articulado. Las unidades de la primera articulación las llama *monemas*, unidades significativas mínimas que pueden ser segmentados en *fonemas*, las unidades de la segunda articulación.

Uno de los lingüistas contemporáneos en el que podemos encontrar las ideas del Círculo de Praga es Halliday. Para este lingüista inglés, la lengua es un producto social que sirve de medio de comunicación entre seres humanos que viven en sociedades. Cada individuo forma parte de un grupo social y usa la lengua en situaciones muy variadas y para alcanzar diferentes objetivos. Vemos aparecer el concepto de “contexto de situación” que nos revela que el lenguaje no se emplea en la nada: “funciona en “contextos de situación”, y cualquier explicación del lenguaje que omita incluir la situación como ingrediente esencial posiblemente resulte artificial e inútil.” (Halliday 1982: 42)

El principal representante de la corriente formalista es Noam Chomsky para el que existe un fuerte vínculo entre el lenguaje y la mente. El lenguaje es una característica exclusivamente humana y evidencia procesos psicológicos altamente desarrollados en la especie:

En vista de la complejidad de este logro y de su carácter único en el hombre, resulta natural suponer que el estudio del lenguaje contribuye significativamente a nuestro conocimiento de la naturaleza de la mente humana y de su funcionamiento."

(Chomsky 1978: 7)

Para Chomsky el uso del lenguaje "no está restringido a ninguna función práctica de comunicación" (1978: 71). Niega el aspecto social del lenguaje y hace de los hablantes individuos que no tienen que interactuar lingüísticamente. El lenguaje como medio de manifestar nuestras intenciones no existe para Chomsky que busca explicar la competencia del hablante ideal definiéndolo como un "sistema de procesos generativos" (1978: 6). Su teoría constituye un modelo deductivo que excluye la observación directa de una lengua concreta.

#### 1.1.4. La lingüística del discurso

El término de "discurso" se aplica, normalmente, a cualquier producción de lenguaje. Maingueneau propone seis definiciones de este concepto:

- 1) Discours: synonyme de la parole saussurienne, surtout en linguistique structurale.
- 2) Discours: unité linguistique transphrastique indépendante du sujet.
- 3) Au sens harrissien, « discours désigne des suites de phrases considérées du point des règles de leur enchaînement. Il s'agit donc de l'intégration de « discours 2 » à l'analyse linguistique.
- 4) Discours, suite de phrases rapportée à ses conditions de production, se définit par opposition à « énoncé », qui exclut de telles conditions. Cette acception est la plus courante en analyse du discours, spécialement dans l'approche française.
- 5) Dans la théorie de l'énonciation (Benveniste: 1966), « discours » réfère à la mise en fonctionnement de la langue et est donc inséparable de l'instance d'énonciation (tout ce qui réfère au *je-tu, ici, maintenant* du locuteur). Dans cette approche, « discours » s'oppose à « récit » (histoire), qui se caractérise par l'absence de marque de subjectivité.
- 6) Enfin on trouve souvent l'opposition langue/discours. Benveniste (1966: 129-130) la pose en ces termes : « avec la phrase on quitte le domaine de la langue comme système de signes, et l'on entre dans un autre univers, celui de la langue comme instrument de communication, dont l'expression est le discours. »

(1976: 11)

La definición número cuatro que propone Maingueneau corresponde a nuestra concepción del concepto "discurso", siendo el objetivo de la lingüística del discurso es la descripción, de forma exhaustiva del proceso de enunciación en una situación de comunicación determinada.

En los años 60, Benveniste (1966: 259) afirma que "c'est dans et par le langage que l'homme se constitue come sujet", a través de formas lingüísticas adecuadas como el pronombre *je*, formas lingüísticas que se vieron ampliadas con las aportaciones de Benveniste (1974: 79-88): pronombres de primera y de segunda personas, los deícticos,

los tiempos verbales, la interrogación., etc. Todas estas aportaciones proporcionaban una cierta subjetividad a la lengua.

El enunciado se define como la unidad del discurso « segment de discours, apparu dans une situation déterminée, à un moment et dans un lieu déterminés » (Ducrot & Schaeffer, 1995: 470), frente a la frase que estaría compuesta por proposiciones. Autores como E. Roulet (1985), J. Moeschler (1982, 1989), Kerbrat-Orecchioni (1990-1992) o Claire Blanche-Benveniste (1990), además de intentar analizar y separar las unidades lingüísticas del discurso, teniendo en cuenta el cotexto, es decir, lo que se ha dicho con anterioridad, toman en consideración la actitud del locutor, la forma de enunciación, los conectores, los pronombres...

### **1.1.5. La pragmática**

La pragmática es uno de los campos de estudio que se ha desarrollado durante las últimas décadas del pasado siglo. Es definida como el estudio de las normas que regulan el uso del lenguaje en comunicación, es decir, normas que afectan tanto al emisor como al receptor en una situación comunicativa concreta, tomando en consideración los factores extralingüísticos del lenguaje, factores ajenos al código lingüístico. Este es el punto de vista de Moeschler & Auchlin:

« La pragmatique est le domaine qui étudie l'usage qui est fait de la langue dans le discours et la communication, et vise à décrire l'interaction entre les connaissances fournies par les différentes unités linguistiques, et les connaissances extralinguistiques (ou contextuelles) nécessaires pour comprendre les phrases énoncées ».

(2000: 7)

La pragmática se ha centrado, hasta la fecha de hoy, en el estudio de cómo emitimos significado intencional, es decir, en el análisis de cómo expresamos nuestra intención de comunicación y de cómo la interpretamos. Además de los mencionados ámbitos de estudio, los siguientes elementos pragmáticos forman también parte de su campo de análisis: los actos de habla, los tipos de implicación, la deixis, la relación entre hablantes, discurso y contexto.

La pragmática incluye en sus análisis los factores sociales, psicológicos, culturales, literarios, que determina la estructura de la comunicación verbal y sus consecuencias. En ésta se relacionan la semántica y la sintaxis: la semántica hace

abstracción de los usuarios y la sintaxis expresa la relación entre los signos sin tener en cuenta a los usuarios, sintetizando todo el proceso en el estudio del qué se dice y de lo que literalmente se quiere decir, como ya hemos referido con anterioridad.

La *interacción lingüística* que se produce entre emisor y receptor resulta de una serie de actos de habla de diferentes interlocutores, según las reglas convencionales, respetando el Principio de Cooperación de Grice, lo que implica (*implicaturas*) y presupone (*presuposiciones*) toda una serie de informaciones no expresadas, pero que se generan con las inferencias pragmáticas. De esta forma aparecen toda una serie de nuevos conceptos lingüísticos como el contenido explícito e implícito, la elipsis, los sobreentendidos, las presuposiciones, las implicaturas, la pertinencia...., conceptos que son objeto de estudio por Ducrot en el ámbito francés (1968, 1972, 1995).

La *Semántica* se ocupará, no sólo del nivel del significado, sino de la investigación del por qué del sentido de ese texto, investigación que propiciará la introducción de la *Sintaxis* al tener que abordar lo que tiene que ver con la unión de las proposiciones y la coherencia de las frases. Así, la denominada *Semántica Intencional*, en su investigación, utiliza exclusivamente las informaciones lingüísticas, obviando cualquier otro elemento no lingüístico. En este nivel se estudian las diferentes *conexiones*, lineales y globales, que producen la *coherencia* de un texto (Van Dijk (1980: 125-238 [1977])).

La comunicación textual depende también de otros elementos no lingüísticos (parámetros extralingüísticos), como son el tiempo y el lugar de la enunciación, la tradición literaria en el caso de textos muy concretos, y cualesquiera otros recursos extratextuales que los emisores utilizan para conseguir un acto de expresión eficaz.

## 1.2. De la Didáctica de la Lengua Extranjera<sup>13</sup> a la Didáctica/didactología de las lenguas y las culturas

### 1.2.1. La didáctica de la lengua extranjera: definición del campo disciplinar

En los tiempos actuales, los estudios de investigación en el campo de la enseñanza de las Lenguas Extranjeras se han centrado en el campo académico con el objetivo de desarrollar conceptos y saberes de la disciplina. De esta forma, los trabajos de investigación en la enseñanza de las L.E. han evolucionado desde los estudios de prácticas innovadoras de *Pratiques y Le Français d'aujourd'hui* de la década de los 70, las investigaciones relacionadas con la delimitación del campo de la didáctica del periodo de los 80 y la búsqueda de una autonomía disciplinar de la didáctica pero en relación con las ciencias de referencia, de los años 90, hasta el siglo XXI, en el que los trabajos de investigación se centran en el análisis de las prácticas de enseñanza, en una didáctica descriptiva y explicativa de las técnicas de la enseñanza/aprendizaje de las L.E.

Para analizar más detenidamente los comienzos de esta disciplina, es necesario recorrer los conceptos de educación, de enseñanza y de formación, tal y como lo hizo, Hadji (1995: 85) en el siguiente cuadro que a continuación presentamos:

	Définitions	Contenus et domaines concernés	
<b>Éduquer</b>	Intervenir dans le cours d'un développement, pour l'infléchir dans un sens jugé souhaitable.  Intervenir dans le développement d'autrui pour le rendre conforme à certaines normes.	Savoir-être	Relations interhumaines
<b>Enseigner</b>	Aider un élève à s'approprier les outils intellectuels propres à une discipline.  Gérer les apprentissages de l'élève.	Savoirs	Connaissances
<b>Former</b>	Conférer une compétence à la fois précise et limitée et prédéterminée.	Savoir-faire en situation	Activités sociales

<sup>13</sup> Para la confección de este epígrafe, hemos tomado como referencia las obras siguientes: *La didáctica de la lengua extranjera* de Suso López y de Fernández Fraile (2001), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar* (Álvarez Méndez, 1987), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas* (García Hoz, 1993), *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria* (Mendoza Fillola et al., 1996 (ver bibliografía).

Como podemos observar, la *educación* reflexiona, más en profundidad, sobre los valores personales y sociales. Comprende un ámbito de aplicación más amplio (individual, familiar, social); la *enseñanza* está encaminada a la transmisión y construcción de saberes y de técnicas, sin desdeñar, además, los valores personales y sociales (esfuerzo, disciplina y constancia) de los que también se ocupa la *educación*. Por último, la *formación* tiene como objetivo el de proporcionar al individuo una determinada competencia.

De igual forma, las Ciencias de la Educación (Pedagogía, Psicopedagogía, Didáctica General, Organización y Planificación, Didácticas Específicas...) intentan agrupar la variedad de los factores implicados en los procesos educativos:

<b>Ámbitos de actuación</b>	Individuo, familia, centro escolar de enseñanza obligatoria, centro de formación profesional, escuela oficial de idiomas, academias...
<b>Instancias organizadoras</b>	Consejerías de Educación, sindicatos, Universidad, Centro de formación de profesorado, Ayuntamientos, Asociaciones culturales, empresas...
<b>Edades de los sujetos</b>	Bebés, niños/as, adolescentes, personas adultas...
<b>Contenidos</b>	Conceptos, actitudes, normas, valores, destrezas, saberes...

Ante tal variedad de ámbitos de actuación, las Didácticas Específicas toman como objeto de estudio el ámbito de reflexión, de investigación y de actuación referido a los procesos de enseñanza y de aprendizaje realizados en instituciones regladas.

Ante esta diversidad de procesos educativos, De Corte (1990: 19) muestra su simpatía por la creación de una Ciencia de la Enseñanza que se dedique a analizar las relaciones existentes entre el ser humano, la enseñanza y la sociedad:

La science de l'enseignement étudie scientifiquement des structures et des processus faisant partie du champ de l'enseignement en vue d'optimiser ces structures et des processus, tout en basant sur la vision que l'on a de l'homme, de l'enseignement, de la société et des rapports entre eux.

El objeto de la Ciencia de la Enseñanza es “formular propuestas sobre los medios que deben seguirse para llegar a conclusiones válidas, en la búsqueda de una práctica escolar más eficiente” (Susó López y Fernández Fraile, 2001: 13).

La Pedagogía forma parte de la Ciencia de la Enseñanza al centrarse en las relaciones profesor-alumno y en las acciones educativas. La Psicopedagogía sería una disciplina a caballo entre la psicología y la educación, como bien define Ausubel:

La Psicología de la Educación es inequívocamente una disciplina aplicada, pero no es la psicología general aplicada a los problemas educativos, de igual modo que la ingeniería mecánica no es la física general aplicada a los problemas del diseño de máquinas, o la medicina no es la biología general aplicada a los problemas de diagnóstico, de curación y de prevención de las enfermedades humanas. En estas últimas disciplinas [...], existe una teoría separada de carácter aplicado que es exactamente tan básica como la teoría de las disciplinas básicas, pero que está enunciada en un nivel inferior de generalidad y posee una relevancia más directa para los problemas aplicados en sus respectivos campos.

(1969: 238)

La Didáctica se encontraría en este nivel inferior de generalidad. Etimológicamente e históricamente, la Didáctica nos conduce a la idea de *enseñar*. El término griego del que deriva, el verbo “*didaskhein*”, significa, enseñar, instruir, explicar. Como no toda enseñanza es didáctica, la Didáctica es aquella que sólo tienen por fin el “perfeccionamiento del sujeto a quien se enseña, perfeccionamiento cuya manifestación inmediata es el aprendizaje” (García Hoz, 1968: 168), es decir, se trata de acciones concretas dirigidas a la enseñanza de disciplinas concretas. A partir de esta afirmación, podríamos hablar de una Didáctica General, que se encaminaría a estudiar los aspectos relacionados con el contenido de la enseñanza y con el contenido de la teoría del método de enseñar y de una Didáctica Específica que se centraría en su propio campo de estudio, elaborando sus propias reflexiones desde su particular prisma de observación.

Finalmente, nos encontramos en el estadio de la Didáctica de la Lengua que utiliza los contenidos de la lingüística teórica y los contenidos de la didáctica general o de las teorías psicopedagógicas según sus previsiones y necesidades. De esta forma, los contenidos de la Didáctica de la Lengua son una adaptación, selección y derivación de contenidos lingüísticos y de teorías de aprendizaje y de desarrollo cognitivo que sean necesarias en la adquisición, en la enseñanza y en el uso de las habilidades comunicativas. Tanto el nacimiento del término de Didáctica de la Lengua como el de Didáctica de la Lengua Extranjera tardaron en ser aceptados por la comunidad científica ya que tuvieron que ajustar su espacio y su contenido para diferenciarse de otras

disciplinas que tratan cuestiones próximas, desde otras perspectivas: lingüística, pedagogía o psicología. En cuanto al ámbito francófono, no es hasta la década de los ochenta cuando el término Didáctica de la LE comienza a ser utilizado de forma regular por los investigadores franceses (Besse, Galisson, Coste).

En España, investigadoras como Anna Camps señala (1993: 210) cómo la Didáctica de la lengua ha sido negada tradicionalmente desde tres ópticas, que la concebían bien como una simple metodología aplicativa (y sería una parte de la Pedagogía o de la Didáctica General), bien como una aplicación de saberes lingüísticos (y se confundiría con la Lingüística Aplicada a la enseñanza de la lengua), bien como aplicación de las investigaciones llevadas a cabo en Psicología de la Educación y en Psicolingüística (y sería una parte de la Psicología Aplicada). Por este motivo, la propia autora afirma que:

La Didáctica es una disciplina que tiene su origen en la práctica y en ella se sitúa también su objetivo con la finalidad de que cumpla de forma más adecuada los propósitos que con ella se pretende alcanzar. Por este motivo, el análisis de las interacciones didácticas se inscribe en el conjunto de las formulaciones explícitas, creencias, valores, etc., que la sociedad atribuye a la enseñanza y al aprendizaje de la lengua en relación con las expectativas, unas explícitas y muchas otras implícitas, sobre los conocimientos implícitos del ciudadano. El análisis de la práctica en toda su complejidad tienen que ser el punto de partida para la elaboración de una teoría de la acción didáctica y una metodología de investigación que no se limite a tomar como referencia una suma de disciplinas teóricas más o menos interconectadas.

(1993: 215)

Esta posición que considera a la Didáctica de la Lengua como una ciencia propia es compartida por Álvarez Méndez:

El didacta de la lengua no es un simple aplicador de resultados que le vienen dados por el lingüista, sino un profesional de la docencia que experimenta e investiga las áreas de otras ciencias pensando en la aplicación que de ellas puede hacerse en el aula [...] En la escuela no se trata de llevar un saber científico en sí (lingüística), sino de un saber científico reinterpretado y dispuesto para la enseñanza según las condiciones, intereses y necesidades de los sujetos que aprenden.

(1987: 228)

De esta forma, promulgamos la defensa de Didáctica como una ciencia independiente de las demás ciencias afines, ciencia definida como “espacio de

intersección” (Mendoza López y Martos, 1996: 82) entre todas ellas. Así, la Didáctica sería una ciencia transversal como lo especifica Galisson:

La didactique dépasse le stade de l'impossible pluridisciplinarité, pour devenir une discipline transversale ou traversière, comme tant d'autres (cf. la géographie, l'économie, la médecine,...), totalement responsable de ses théories, de ses questions et de ses réponses.

(1986: 43)

En la actualidad, la Didáctica de la Lengua es una disciplina con espacio y campo de estudio propio dentro de las disciplinas científicas como lo afirman Suso López y Fernández Fraile:

Así, la Didáctica reflexiona y teoriza sobre todo lo que afecta a su ámbito: acerca de la lengua, acerca de la enseñanza, del aprendizaje, de la organización del currículo, etc., desde su particular punto de vista, enriqueciendo la teoría aportada en un principio por las disciplinas básicas.

(2001: 22)

En los últimos 40 años, la Didáctica de la LE ha pasado a ser considerada una disciplina que analiza el proceso de enseñanza/aprendizaje. Como hemos mencionado con anterioridad, dicho proceso ha tenido que ser delimitado por la propia disciplina para que no fuera considerada como un compendio de otras ciencias afines. Con respecto a este hecho J.-P. Cuq establece que la diferencia entre Didáctica de la Lengua y Didáctica de la LE radica en el estatus del individuo que se acerca al aprendizaje de la lengua, es decir, se diferencia entre locutor de lengua materna y locutor de lengua extranjera:

Si en effet l'apprenant a acquis le français de façon naturelle, c'est-à-dire dans sa première socialisation, on le dira [...] locuteur de langue maternelle. Si au contraire le français n'est pas pour lui une langue première, on le dira locuteur de langue étrangère. Les problèmes que pose cette différence sont traditionnellement pris en compte par deux sous-ensembles de la didactique du français: la didactique du français langue maternelle d'une part, et la didactique du français langue étrangère d'autre part.

(1996: 36)

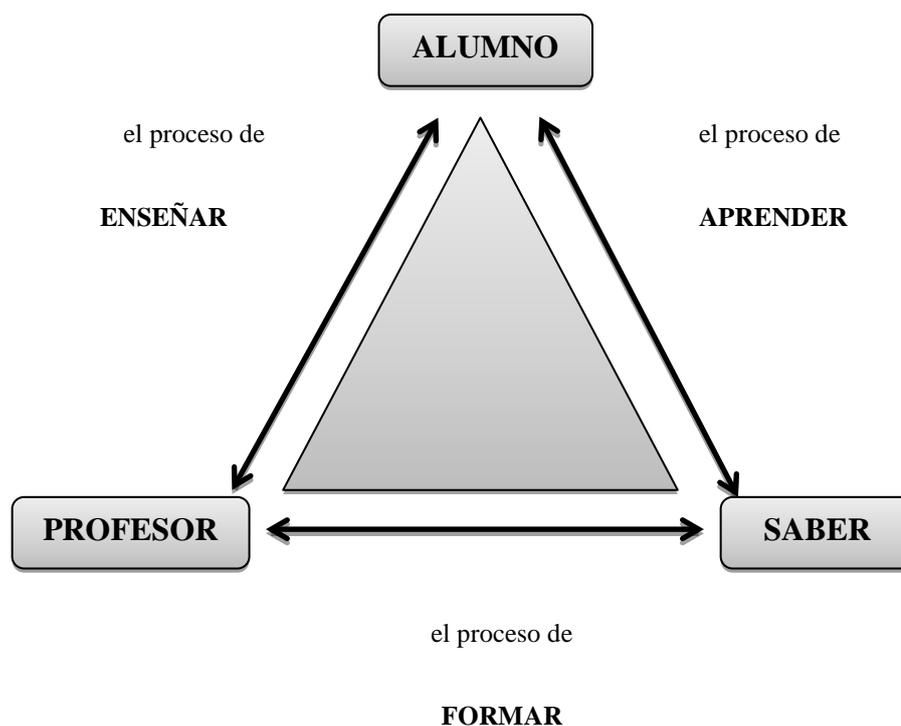
Henri Besse, por su parte, establece el dominio de teorización y de actuación de tal disciplina. La Didáctica de la LE realiza sus propias propuestas teóricas a través del análisis y de la observación de lo que ocurre dentro del aula, en el seno del proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera:

La didáctica des langues... se veut quelque chose d'autre qu'une simple méthode d'analyse et d'intégration de pratiques existant en dehors d'elle: le véritable lieu constitutif d'une discipline nouvelle qui aurait son autonomie conceptuelle et méthodologique; même si, comme toutes les disciplines nouvelles, elle est d'origine interdisciplinaire, et qu'elle doit s'insérer dans son projet scientifique une part des hypothèses et des acquis des disciplines connexes, c'est-à-dire non seulement de la linguistique, mais aussi de la psychologie, de la sociologie, des sciences de l'éducation, voire de la biologie. Bien que cette dénomination (à l'origine canadienne) soit devenue d'usage courant dans l'aire francophone, elle est contestée parce qu'elle rappelle trop la didactique des disciplines, et qu'elle risque de réduire la didactique des langues à une simple pédagogie de la transmission de connaissances élaborées par des spécialistes. Enseigner/apprendre une langue, c'est enseigner/apprendre quelque chose de différent, en grande partie, de ce que les linguistes, les psychologues, sociologues ont écrit sur elle; c'est chercher à développer un savoir-faire qui n'est pas réductible aux savoirs que nous en avons, simplement parce que les pratiques linguistico-sociales qu'on vise à faire acquérir ne sont encore que très partiellement et imparfaitement connues.

(1985: 11)

### 1.2.2. La Didáctica de las lenguas: una disciplina en continua evolución

La Didáctica de las lenguas es una disciplina que estudia los fenómenos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas y las complejas relaciones entre los tres polos del *triángulo didáctico*, presentado por Jean Houssaye (1988): el profesor, el alumno y el saber.



A partir de una relación entre dos de los tres vértices, podemos establecer tres grandes modelos pedagógicos: la relación profesores-saber configura una perspectiva que pone el énfasis en la transmisión de conocimientos; la relación profesores-alumnos valoriza los procesos relacionales y formativos; la vinculación alumnos-saber favorece una lógica de (auto) aprendizaje.

Podemos afirmar que el objeto central puede ser identificado como el estudio de la transmisión y la apropiación de las lenguas, en particular, sobre los procesos de construcción de prácticas y de conocimientos lingüísticos desarrollados en el contexto escolar. El concepto de *didáctica de las lenguas* aborda acepciones diferentes según el punto de vista adoptado. Se sitúa a la vez en el campo de la teoría y en el de la práctica, escolar y extraescolar, transponiendo y solicitando objetos de distintas ciencias constituidas (lingüística, psicología, sociología, historia, etc.) (Bronckart & Chiss, 2002a).

Las “lenguas” constituyen un objeto intrínsecamente transversal, puesto que recurre a contenidos múltiples que pertenecen a diversas realidades: puede tratarse de *lengua materna*, de *primera lengua*, de *segunda lengua*, de *lengua extranjera*, *lengua o lenguas de enseñanza*. Las lenguas, además, son estudiadas desde distintos ámbitos: la fonética, la gramática, la literatura, la escritura, la lectura, la comunicación oral.

Centrándonos en el polo “saber” (“saber” como objeto de aprendizaje) del triángulo didáctico de Jean Houssaye (1988), “para algunos profesores, la lengua se compone principalmente de vocabulario, de reglas gramaticales y de reglas de construcción de palabras”, es decir, se trata de una concepción tradicional de la lengua centrada en la forma. Sin embargo, para otros profesores “la lengua es fundamentalmente un instrumento de comunicación utilitario, funcional, diseñado para un determinado fin: comunicar información” (Susó López y Fernández Fraile, 2001: 33).

Con respecto al “proceso de aprender” del mencionado triángulo didáctico, el aprendizaje de una LE viene influenciado, en buena medida, por las características del docente y por su experiencia personal como tal. Este proceso influencia, a su vez, el “proceso de enseñar”, dado que, según como conciba el docente el aprendizaje, controlará y dirigirá al alumnado, de forma adecuada, insistiendo en la memorización,

en el esfuerzo, en los ejercicios diarios, en la corrección de los mismos o bien, desempeñará un papel de facilitador del trabajo del alumnado, enseñándoles a aprender, a establecer un proceso de aprendizaje, a utilizar la diversidad de medios y útiles que presenta la lengua (2001: 35).

En didáctica de las lenguas, los interrogantes sobre qué objetos hay que enseñar y cómo facilitar su adquisición son de suma importancia. ¿Qué aspecto merece privilegiarse: el de las prácticas, el de las conductas, el de los saberes tradicionales, el de los nuevos conocimientos? En relación con los alumnos, ¿qué competencias, qué capacidades deben desarrollarse? A través del siguiente panorama histórico, nos aproximaremos a las principales reconfiguraciones a las cuales la didáctica de las lenguas ha estado sujeta a lo largo de su historia.

El tratamiento que ha recibido la cultura a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras ha variado mucho: desde su ausencia más evidente, hasta una defensa absoluta por considerar que desempeña un papel fundamental en el proceso de enseñanza - aprendizaje de las lenguas extranjeras. De esta forma, como afirman Suso López y Fernández Fraile:

Se ha pasado de contextos en los que no se generaban en el alumnado una empatía o identificación con la comunidad lingüística natural (se aprende la lengua sin ninguna referencia a la cultura que comporta) a contextos en los que el modo de vida de la comunidad lingüística, el contenido cultural que encierran las palabras, las realizaciones artísticas de tal grupo social se proponen como elementos complementarios o incluso como necesarios al aprendizaje de la lengua. Tal actitud comporta un enriquecimiento de los objetivos de la clase de LE, al abrir el campo de conocimiento del alumnado a una corriente de simpatía hacia la diversidad cultural y actitudes de respeto hacia otras culturas.

(2001: 38)

La didáctica de las lenguas se constituyó con el trascurso del tiempo. Comenio (1592-1670), en su *Didactica Magna*, ya propugnaba una educación para todos y la importancia de la didáctica. Aunque sus ideas no tuvieron un considerable calado entre los filósofos de la época, éstas fueron, en parte, retomadas en el último cuarto del siglo XIX, momento en el que se desarrollan las “ciencias de la educación. A partir de este momento, asistimos al desarrollo de la didáctica general y de la psicopedagogía, que se centran más en las capacidades y en las estrategias propias del alumnado. El término de “didáctica de las lenguas” comienza a utilizarse en los años 50, favorecido por las

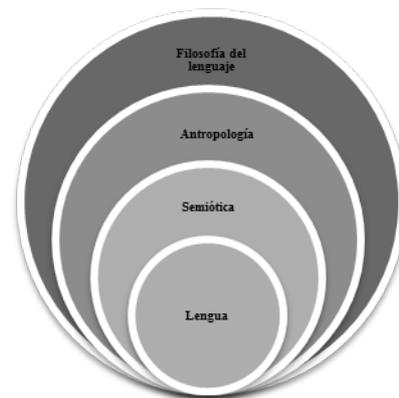
nuevas metodologías, inspiradas en la psicología del aprendizaje y en la lingüística (estructuralismo, funcionalismo, teorías del discurso...) y renovadas por el constructivismo de Piaget y por el interaccionismo social de Vygostki.

Tomando como referencia a Camps (1998), realicemos, pues, un panorámica general de algunas disciplinas que están directamente relacionadas con la Didáctica de la lengua.



Sin embargo, Camps (1998: 33) explica que en el esquema anterior se hace evidente "... que considerar la Didáctica de la lengua desde una sola de estas disciplinas es restrictivo. No se pueden tener en cuenta los contenidos lingüísticos sin considerar las características de edad, intereses, objetivos, etc., propios del estudiante. Como tampoco se pueden olvidar las condiciones sociológicas en las que la escuela, los alumnos y los profesores se encuentran".

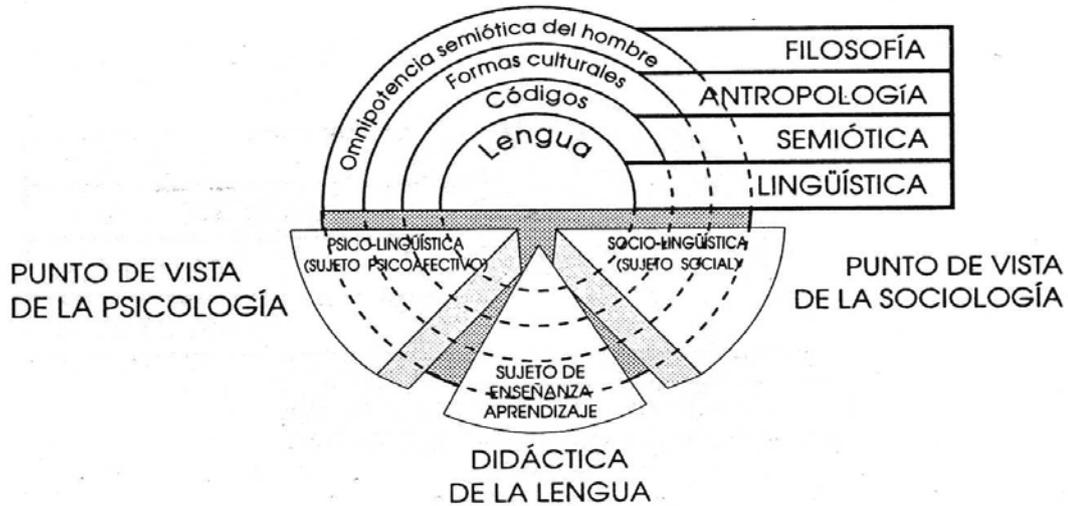
Según Alisedo et al. (2004), el primer paso de una didáctica de la lengua debería consistir en proponer la constitución del campo interdisciplinario de las ciencias del lenguaje. Para ello, exponen un universo concéntrico en el que la Lengua, la Semiótica, la Antropología y la Filosofía del Lenguaje estarían íntimamente relacionadas.



Desde el exterior hacia el interior de la representación circular, la perspectiva más abarcadora es la **Filosofía del Lenguaje** como el universo más amplio que da cuenta de la facultad lingüística humana en términos de la “omnipotencia semiótica” del hombre para crear sistemas completos de comunicación. Le sigue, en sentido interno del círculo, la disciplina de la **Antropología** que informa sobre la diversidad cultural-lingüística en el que la omnipotencia semiótica se manifiesta. Prosiguiendo hacia el núcleo del círculo que es la Lengua y abarcándola a ésta se encuentra la **Semiótica**, cuya especificidad se centra en el universo de los códigos en general.

En el **Esquema III** propuesto por estas autoras (en la siguiente página), en lo referente al campo interdisciplinario de las ciencias del lenguaje implicadas con la didáctica de la lengua y la posición del sujeto de enseñanza-aprendizaje, que participa tanto de lo sociológico como de lo psicológico. (Alisedo et al., 2004: 23), se explicita el espacio y el objeto de estudio de la didáctica de la lengua:

### ESQUEMA III



Nos encontramos, pues, frente a la constitución de un objeto nuevo:

No es una teoría de la lengua: es la lengua para ser enseñada mediante la didáctica de la lengua. Esto es, una teoría del enseñar y aprender lengua que toma en cuenta la complejidad de ese objeto interdisciplinario y la validez de sus recortes pertinentes.

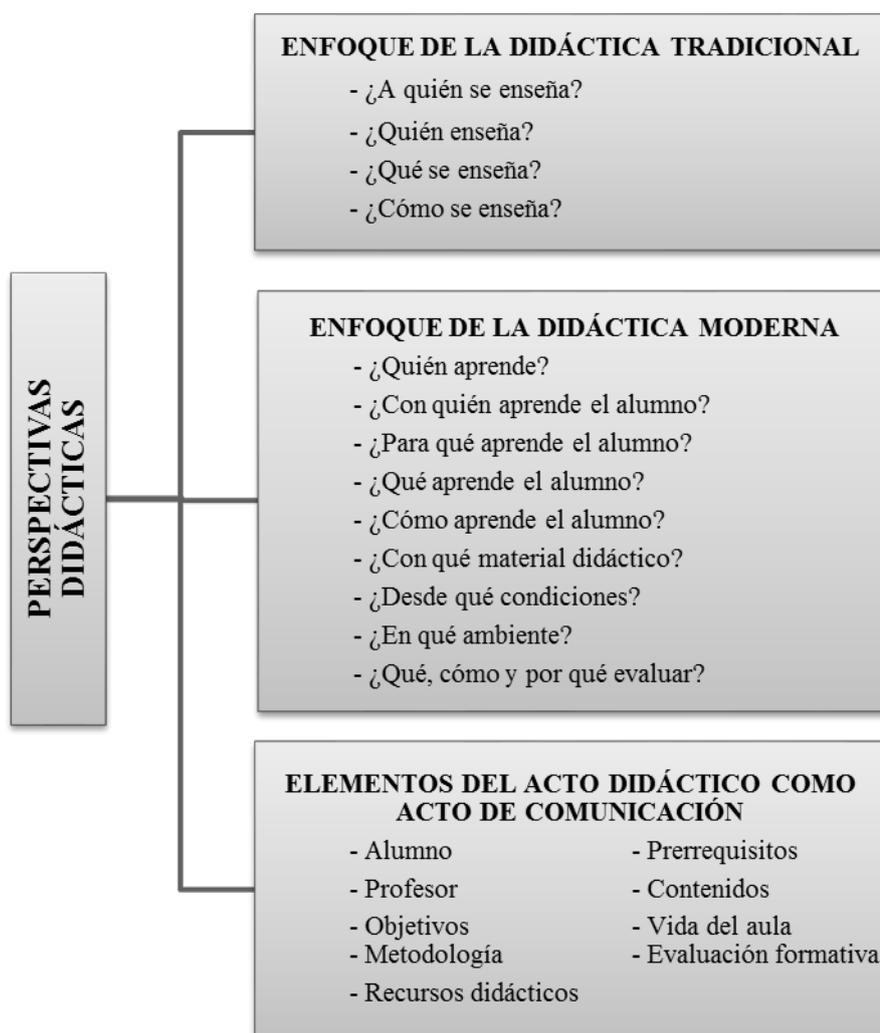
(Alisedo et al., 2004: 24)

En el terreno educativo actual y desde hace varios años se enfatiza la perspectiva de la construcción del conocimiento por parte de nuestro alumnado; más recientemente se han incorporado a nuestro contexto la concepción vygotskiana que nos permite entender la dimensión social e interactiva de todos los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales van desde la familia y la comunidad hasta cada uno y todos los niveles de la educación formal. Comprender y reconocer la relevancia de esta dimensión y llevar verdaderamente a las aulas la mediación que esta perspectiva supone como método de trabajo entre compañeros de clase y profesores aún está por asumirse en los términos reales de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

La didáctica quiere responder a las siguientes preguntas que resultan interdependientes entre sí: ¿qué enseñar?, ¿a quién?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿para obtener qué resultados? Se trata ahora de intentar responder a estas preguntas dentro del marco de la didáctica de las lenguas. ¿Cuáles son las finalidades explícitas en la enseñanza de las lenguas? El establecimiento de estas finalidades

permitirá dilucidar mejor la lógica y las tensiones subyacentes a otras preguntas que deben formularse: ¿cómo se constituyeron los objetos de enseñanza?, ¿cuál es el estatuto de las lenguas enseñadas?, ¿cómo tener en cuenta a los alumnos y la progresión de los aprendizajes?, ¿qué procedimientos y qué herramientas adoptar?, ¿cómo evaluar los resultados?

Iranzo (2002: 68)<sup>14</sup> establece una comparación de los principales elementos que constituyen el ámbito de nuevas perspectivas de la didáctica y los elementos del acto didáctico como acto de comunicación.



<sup>14</sup> IRANZO, P. (2002): *Formación del profesorado para el cambio: desarrollo profesional en Cursos de formación y en proyectos de asesoramiento de centros*. Tesis Doctoral editada en <http://www.tdx.cesca.es/TDCat-1204102-163449/>. Página web consultada el 19.08.2010.

❖ **¿Cuál es la finalidad y objeto de la didáctica de las lenguas?**

El objeto de la didáctica de la lengua está integrado por el conjunto complejo de procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y tiene como finalidad prioritaria actuar sobre las situaciones de aprendizaje y enseñanza de la lengua, cuyo espacio de ejercicio es, por definición, la escuela. Cada una de las aulas conforma el sitio en el cual se propician intencionalmente los aprendizajes de lengua a través de los contenidos curriculares.

Para Álvarez:

el objeto de la didáctica de la lengua lo constituye el conjunto complejo de proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua, con la finalidad de actuar sobre la situación de aprendizaje y enseñanza. La investigación en didáctica de la lengua tiene su objeto en la complejidad de las actividades relacionadas con la enseñanza y aprendizaje y su objeto es elaborar conocimiento sistemático de esta realidad con la intención de poder intervenir de manera fundamentada para mejorarlas.

(2005: 58)

El objeto material de la didáctica es el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su objeto formal consiste en la prescripción de métodos y estrategias eficaces para desarrollar el proceso mencionado. Zabalza (1990: 139) considera el amplio campo conceptual y operativo del que debe ocuparse la didáctica y se refiere a un conjunto de situaciones problemáticas que requieren la posesión de la información suficiente para la adecuada toma de decisiones. Cita los siguientes problemas:

- La enseñanza
- La planificación y el desarrollo curricular
- El análisis de los procesos de aprendizaje
- El diseño, seguimiento y control de innovaciones
- El diseño y desarrollo de medios en el marco de las nuevas tecnologías educativas.
- El proceso de formación y desarrollo del profesorado
- Programas especiales de instrucción.

Si la didáctica es la ciencia que tiene por objeto el estudio del proceso de enseñanza/aprendizaje, éste será su objeto principal. Pero no sólo de estudio, sino también su ámbito de actividad práctica.

Para este mismo autor, la didáctica de las lenguas presenta una doble finalidad (Zabalza: 1990: 54):

- **Finalidad teórica:** trata de adquirir y aumentar el conocimiento sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (su objeto de estudio), para describirlo, explicarlo e interpretarlo con más exactitud.
- **Finalidad práctica:** trata de regular y dirigir en la práctica el proceso de enseñanza/aprendizaje. Se trata de elaborar propuestas de acción e intervenir para transformar la realidad. Se trata de provocar en el alumnado su formación intelectual en 2 aspectos:
  - 1. la integración de la cultura concreta y,
  - 2. el desarrollo cognitivo individual necesario para poder progresar en el aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.

### **1.2.3. Métodos históricos y enfoques actuales en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras**

Si bien existen modificaciones en la didáctica de las lenguas entre los siglos XVII y XIX, como hemos indicado anteriormente al referirnos a Comenio, es a lo largo del siglo XX cuando se produce una evolución en la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, motivada tanto por las nuevas demandas de la sociedad como por el desarrollo de los estudios lingüísticos y la aplicación de diversos recursos audiovisuales a la didáctica de las lenguas. Todos estos factores han propiciado el paso de una enseñanza centrada en la gramática a un uso más activo de la lengua hasta llegar a los enfoques centrados en las funciones del lenguaje que toman en consideración, además, los conocimientos culturales de la lengua meta.

Observando el siguiente cuadro, apreciamos la evolución didáctica en más de un siglo de historia hasta llegar al método accional que preconiza el enfoque por tareas como vía para que desarrollen una competencia cultural/intercultural y que desarrollaremos, más en profundidad, en el capítulo 1.2.3.5.:

**Un peu d'histoire**

	<b>Méthodologie traditionnelle 19<sup>ème</sup> siècle</b>	<b>Méthodologie active / directe 1900-1960</b>	<b>Méthodologie audiovisuelle 1960-1980</b>	<b>Approche comm. 1980-1990</b>	<b>Approche actionnelle 2000</b>
<b>Parler une langue c'est...</b>	traduire.	penser et parler 'directement'.	réagir à des situations.	échanger, informer, s'informer.	agir ensemble.
<b>Activités de classe</b>	traduction	Exercices de transformation, substitution, questions / réponses.	Exercices visant les automatismes. Exercices structuraux.	Simulation et jeux de rôles.	
<b>Activités langagières</b>	CE (EE)	EO Combinaison CE-EO	Combinaison CO-EO	Juxtaposition CO-EO-CE-EE	Articulation CO-EO-CE-EE
<b>Méthodes ...</b>	Indirecte, réflexive, applicative	Directe, active	Directe, active, répétitive	Directe, active, réflexive	Directe active réflexive
<b>Pilotage par...</b>	Les exemples / phrases isolées	Les documents			La tâche (scolaire / sociale)

**1.2.3.1. El Método Tradicional**

Esta metodología, que tantos años dominó la enseñanza de los idiomas en nuestro país y que se consolidó a lo largo del siglo XIX, presentaba un predominio absoluto de la escritura y de prácticas como la traducción de textos literarios, la memorización de listas de vocabulario o de reglas gramaticales y reducía la práctica del oral a la lectura en clase o a la repetición oral de partes de un texto cuando el objetivo era la comprensión escrita.

Debido al enfoque cognitivo y preceptivo de *la Méthode grammaire-traduction*, el profesor era la autoridad superior de la clase, recayendo sobre él la tarea de organizar y de dirigir al alumnado, meros receptores pasivos de los conocimientos transmitidos, y quienes desarrollaban su trabajo individualmente. La interacción oral entre profesor y alumno/a era mínima. La metodología típica respondía al modelo de “clase magistral” y el libro de texto solía ser el punto de partida y de referencia básica a la que el alumnado y el profesorado habrían de atenerse. Algunos aspectos característicos de este método son los siguientes:

- el objetivo principal del aprendizaje de la lengua objeto es el desarrollo de la habilidad de lectura de textos escritos literarios y relativos a las artes. Se realizaba a través de la memorización de las reglas gramaticales, a través de la utilización de la lengua materna.

- El proceso de enseñanza/aprendizaje se basa en la lecto-escritura, haciendo caso omiso de las actividades relacionadas con las destrezas de hablar y comprender.
- La enseñanza estaba basada en la oración y en su traducción de la lengua meta a la materna.
- Se priorizaba la corrección gramatical en las tareas de traducción, ignorando la función comunicativa de toda lengua.
- La enseñanza de la gramática se realizaba a través del método deductivo, en el que, a partir de ejemplos, el alumnado deducía las reglas gramaticales que eran aplicadas a la realización de ejercicios de traducción.

Se trataba, en resumen, de un tipo de aprendizaje deductivo al que se llegaba a partir de la reflexión y de la memorización de los contenidos explicados. También aspiraba a que los/as alumnos/as obtuviesen información sobre aspectos relevantes de la geografía, historia, arte, etc. del país estudiado, favoreciendo que los estudiantes entrasen en contacto con aspectos culturales enciclopédicos a partir de la lectura de textos informativos y literarios.

Este método dominó el escenario de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras hasta las primeras décadas del siglo XX. Aún hoy es utilizado en la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos, para desarrollar la competencia de lectura comprensiva (en el comercio, en la informática, en la medicina...).

### **1.2.3.2. El Método Directo**

Los defensores del Método Directo defienden el argumento de que la enseñanza de una lengua extranjera debe realizarse directamente en la lengua meta, sin tomar en consideración la lengua materna, dando lugar a una inmersión lingüística permanente del alumnado. A principios del siglo XX, los nuevos métodos surgen como reacción a los precedentes, así, *la Méthode directe* es una respuesta a la metodología tradicional, al plantear como objetivo fundamental el aprendizaje práctico de la lengua. Este método está basado en la observación del aprendizaje de la L1<sup>15</sup> por el alumno/a. De esta forma, se pretende recrear este medio natural en el contexto escolar para la adquisición de la L2<sup>16</sup>, basándose en la observación e interpretación de cómo los hablantes adquieren su

---

<sup>15</sup> Lengua materna

<sup>16</sup> Lengua segunda

lengua materna y de cómo, luego, aprenden una lengua extranjera. A través de la acción, de gestos, de ilustraciones o de la asociación directa con los objetos, los significados de los contenidos que se pretenden asimilar son introducidos. El objetivo general es el de aprender a utilizar la lengua extranjera para comunicar. Uno de los precursores del Método Directo fue Berlitz, método que surgió como respuesta a las oleadas de inmigración de Estados Unidos de esta época. Es el primer método que se ocupa de las destrezas orales, por lo que se trabaja la comprensión y la expresión oral, haciendo hincapié en la pronunciación y en la fonética, a través del uso de textos y de diálogos.

El profesor emplea la *langue cible*<sup>17</sup> desde el primer momento y el léxico gira alrededor de lo que se puede nombrar o describir en clase. En su metodología se defiende la enseñanza del lenguaje cotidiano, dentro de situaciones comunicativas habituales. Hay que destacar que no se recoge ningún repertorio de contenidos culturales. Sin embargo, en los niveles más altos, los temas de conversación, que son libres, permiten tratar aspectos culturales.

Los aspectos más característicos de este método se pueden sintetizar en los siguientes:

- El proceso de enseñanza se realiza íntegramente en la lengua meta, prescindiendo de la lengua materna a través de vocabulario y de estructuras cada vez más complejas. Lo que se va aprendiendo sirve de base para la introducción de las nuevas materias.
- Las unidades didácticas se organizaban oralmente y se organizaban de menor a mayor complejidad.
- La enseñanza de la gramática es inductiva. El alumnado debía deducir las reglas para luego aplicarlas a otros contextos.
- Se pone énfasis en una correcta pronunciación.
- Los contenidos corresponden a situaciones de la vida diaria del alumnado.

Este método tuvo bastante éxito durante las primeras décadas del siglo XIX aunque la escasez de profesores nativos dificultaba la proliferación de las técnicas de este método con su conllevado abandono paulatinamente. Es necesario destacar que el Método Directo significó un enorme progreso en la actitud y enfoque en el

---

<sup>17</sup> Lengua objeto

aprendizaje/enseñanza de las lenguas extranjeras con respecto a la organización y sistematización de los materiales.

### 1.2.3.3. La corriente integrada<sup>18</sup>: el Método Audio-oral y el Método Estructuro-global audiovisual (SGVA)

Pero enseñar una lengua basándose en la descripción y en la nominación de elementos de clase no podía asegurar el éxito. Este aspecto, junto con la necesidad de formar intérpretes durante la II Guerra Mundial, hace que se desarrollen nuevos métodos donde el enfoque oral cobra una gran importancia. En los años 40 surgen los métodos de base estructural, basados en la repetición y en la fijación de estructuras lingüísticas, inmersos en una perspectiva conductista de *repetición–corrección–refuerzo–asimilación*. El objetivo primordial del **Método Audio-oral** (*la Méthode audio-orale*) es lograr una buena competencia oral y, para ello, la corrección fonética tiene un enorme interés y las destrezas siguen el esquema: comprensión oral, producción oral, comprensión escrita y producción escrita. Se utilizan los diálogos como modelo para practicar estructuras lingüísticas fundamentales y por, primera vez, se incorpora la tecnología. Además, se incorpora al aula, de forma mínima, documentos auténticos reales que son de gran información cultural.

La lengua en situación, presentada a partir de diálogos, de ejercicios de *réemploi* (*drills*) y de un aprendizaje de la gramática implícita, con el objetivo de que el alumnado comunique en situación, es lo que persigue el **Método Estructuro-global audiovisual (SGAV)**.

Guberina (1965) formula los primeros postulados teóricos de la *Méthode Audio-visuelle*. Tomando como base la teoría de la Gestalt, presenta la lengua como un instrumento de comunicación. El aprendizaje de la lengua debe centrarse en la comprensión global de la estructura, con el apoyo audiovisual que proporcionan las diapositivas y el magnetófono. La prioridad sigue estando en la lengua oral pero se reprocha a este método que no tenga en cuenta la dimensión cognitiva del lenguaje. En este método, el discurso o la teoría aparece prácticamente sin contexto y la

---

<sup>18</sup> Germain (1993) distingue tres grandes corrientes en la metodología de las LE: **una corriente integrada** donde agrupa a los métodos que confieren la misma importancia a la naturaleza del lenguaje y a la concepción del aprendizaje. En esta corriente se encuentran el Método audio-oral y el Método SGAV (estructuro-global-audiovisual); **una corriente lingüística**, en la que la naturaleza de la lengua es prioritaria y que reagrupa al método situacional y al enfoque comunicativo y **una corriente psicológica**, donde están clasificados todos aquellos métodos que se fundamentan en una teoría psicológica del aprendizaje, entre los que destacaremos el Método natural y el Enfoque basado en la comprensión.

preocupación principal es que los estudiantes alcancen la forma y el uso correcto de la norma. Por todo ello, los contenidos de tipo cultural no tienen cabida directamente.

En los años 60, con el desarrollo de la corriente lingüística denominada el generativismo, preocupado por los modelos psicológicos cognitivos, los expertos empiezan a plantearse que la adquisición del lenguaje no es la formación de hábitos, sino la formación de reglas y señalan el aspecto creativo que caracteriza al lenguaje.

A partir de los años 70, empieza un movimiento de renovación en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Se empieza a hablar de enfoque en lugar de métodos. Es este período se empieza a hablar de *categorías nocionales* (tiempo, lugar, espacio...) y de *categorías funcionales* (pedir permiso, saludar, expresar deseos...). Las distintas categorías fueron recogidas por el Consejo de Europa para definir lo que se denominó *Un Niveau Seuil* (Nivel Umbral) en 1976. El grupo de expertos del Consejo de Europa propuso los contenidos, objetivos y las situaciones de uso de la lengua. El resultado fue una programación de enseñanza de lenguas extranjeras que ha servido de modelo para diseñar el resto de programas y manuales con enfoque nociofuncional. Recogiendo las palabras de Suso López (2006: 25): «Un niveau-seuil est un catalogue (ou un inventaire) qui permet d'ouvrir des perspectives de travail et de recherche à partir d'une série de notions nouvelles, dont celle de besoin langagier ». La definición propuesta por Roulet considera, además, a la diversidad de alumnado que aprende una lengua extranjera : «Un niveau-seuil a été conçu pour être utilisé comme instrument de référence indépendant d'un cadre institutionnel donné, qui s'efforce de prendre en compte une certaine diversité des apprenants potentiellement concernés » (1977: 5). Este “catálogo” de indicaciones fue la base del *enfoque comunicativo* que ha llegado hasta nosotros.

#### **1.2.3.4. Los enfoques comunicativos**

*L'approche communicative/notionnelle-fonctionnelle* se basa en el principio de que la lengua es un instrumento de comunicación y de interacción social. Es merecido resaltar los trabajos de Halliday (1975), de Hymes (1972), de Austin (1970) y de Searle (1969) que proporcionan las bases de un enfoque de la lengua donde la competencia de comunicación es la clave fundamental para la enseñanza del idioma.

El Consejo de Europa con trabajos como *Un niveau-seuil* (1976), como hemos mencionado con anterioridad, definió habilidades lingüísticas y contenidos a partir de

funciones (saludar, pedir, rechazar, preguntar, etc.) y de conceptos necesarios para la realización de esas funciones (el tiempo, la cantidad, etc.).

Los componentes de esta competencia de comunicación son formulados por Canale y Swain (1980: 7): competencia gramatical, competencia estratégica, competencia sociolingüística y competencia discursiva.

La *centration sur l'apprenant* que se privilegia en *l'Approche Communicative*, al realzar el papel del alumno/a en el proceso de aprendizaje, hace que la investigación se interese por otros fenómenos: edad, actitud y motivación, estilos de aprendizaje. En este contexto, las estrategias de aprendizaje comienzan a reclamar un interés cada vez más creciente (Cyr, 1996).

La naturaleza del aprendizaje presenta un cambio fundamental con respecto a los enfoques anteriores. Germain (1993: 203) considera que el aprendizaje es un proceso creativo, en el que se forman reglas que permiten producir nuevos enunciados y donde el pensamiento es clave para el descubrimiento de esas reglas de formación de enunciados. El aprendizaje es un proceso activo sometido a mecanismos internos y es el resultado de la información presentada por el profesor y de la manera en que el alumno/a trata esa información.

Según Germain (1993: 75) “en salle de classe, on arrive rarement à reproduire les conditions de l'environnement de la vie réelle, de sorte que l'apprenant a peu d'occasions d'être placé dans de véritables conditions d'échanges langagiers”. La elección de los documentos auténticos tiene que estar relacionada con los actos de habla, u objetivos lingüísticos, que se trabajen en el aula y con los intereses del alumnado:

“une des caractéristiques de l'approche communicative est que l'enseignement recourt, dans la mesure du possible, à des documents dits authentiques, c'est-à-dire, non expressément conçus pour être utilisés dans une classe de langue seconde”.

A través de la utilización de ese tipo de documentos es como la cultura extranjera hace su entrada en el aula. Es un material de trabajo muy útil siempre que sea utilizado desde un punto de vista descriptivo, etnográfico o cultural, para que el alumnado pueda emitir hipótesis sobre los diferentes comportamientos. Este es el punto de vista de Zarate (1986) cuando afirma que “les documents authentiques font entrer en trombe le réel dans la classe. Des objets, des discours empruntés directement à la culture étrangère viennent témoigner du quotidien d'une culture” (Zarate, 1986: 76).

Consideramos que, a través de la relación del alumnado con los documentos auténticos, aquellos se sumergen en el aprendizaje de la cultura extranjera, sin apenas percibirlo, a la vez que su motivación por el aprendizaje de ésta aumenta. A partir de los años 90, se profesa la idea de que el aprendizaje de una lengua va íntimamente ligada al aprendizaje de su cultura. De esta forma, surge el enfoque por tareas, en el que se incluye el componente sociocultural en la enseñanza/aprendizaje de una lengua.

A través de esta breve y resumida panorámica de los diferentes métodos en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, desde el siglo XIX hasta nuestros días, hemos observado como el componente cultural ha ido adquiriendo importancia a lo largo de los años. Desde la simple sucesión de contenidos culturales (descontextualizados) como estereotipos de la cultura de cada país (métodos tradicionales) hasta las consideraciones actuales en las que lengua y cultura aparecen como dos entes indisolubles (enfoques comunicativos). Hoy ya no se concibe la premisa de que una lengua pueda ser aprendida sin tener en consideración el contexto sociocultural en el cual está inmersa.

El carácter didáctico de este estudio requiere que se exponga cuál es la concepción del aprendizaje cultural y su relación con la competencia comunicativa, según el enfoque comunicativo para la enseñanza de LE. La finalidad del enfoque comunicativo es desarrollar la *competencia comunicativa*. El sociolingüista D. Hymes (1971) acuña el concepto de competencia comunicativa, reformulado más tarde por diferentes autores (M. Canale, 1983 y Van Ek, 1984), que constituye la base donde se sustenta básicamente el enfoque comunicativo en la enseñanza de LE. Hymes va más allá del concepto de competencia lingüística de Chomsky y considera que las personas, además de la capacidad de hablar, tienen la capacidad de comunicar:

Un enfant normal acquiert une connaissance des phrases, non seulement comme grammaticales, mais aussi comme étant ou non appropriées. Il acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière [...] Les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir non sociolinguistique, ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi.

([1972] 1984 : 74)

De esta forma, que un individuo sea capaz de comunicarse en LE no hace referencia sólo al hecho de codificar un mensaje en lengua meta sino que dicho individuo integre, a la vez, tanto el *savoir* como el *savoir-faire*. Este postulado es recogido por Suso López:

Être capable de communiquer, ne signifie donc pas seulement être capable de “coder un message” selon un système linguistique déterminé, en conformité avec les règles établies par une grammaire; cela ne signifie pas seulement de le faire en fonction d’une intention illocutoire précise, et en fonction d’une identité sociale, dans un contexte locutif précis, mais cela consiste à posséder une « compétence communicative » globale, que intègre à la fois ces diverses composantes, en tant que savoir et savoir-faire en même temps.

(2006: 236)

Así pues, se entiende por competencia comunicativa los conocimientos necesarios de un hablante para utilizar el idioma adecuadamente en cada situación, según el ámbito y los interlocutores.

Ya que lo primordial es la comunicación, para dominar una lengua, además de reglas gramaticales, es necesario dominar una serie de reglas discursivas, sociolingüísticas y socioculturales. Es decir, la competencia comunicativa, además de los conocimientos lingüísticos, engloba también la competencia discursiva, referencial y sociocultural. Es la clasificación realizada por Sophie Moirand que identifica cuatro componentes:

- a) une composante linguistique: « la connaissance et l’appropriation des modèles phoniques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue » ;
- b) une composante discursive: « la connaissance et l’appropriation des différents types de discours et de leur organisation [...] » ;
- c) une composante référentielle : « la composante des domaines d’expérience et des objets du monde et de leurs relations » ;
- d) une composante socioculturelle : « la connaissance et l’appropriation des règles sociales et des normes d’interaction entre les individus et les institutions »

(Moirand, 1990b: 20)

Por otra parte, otros autores establecen una clasificación más ampliada de los componentes de la competencia de comunicación, al dividir la subcompetencia sociocultural en dos:

- une compétence sémio-linguistique,
- une compétence référentielle,
- une compétence discursive-textuelle,
- une compétence socio-pragmatique,
- une compétence ethno-référentielle

(Boyer *et al.* 1990: 47-51)

El enfoque comunicativo se caracteriza por ser un enfoque de enseñanza general y no un método de enseñanza con prácticas de clase claramente definidas. Como tal, a menudo se le define por medio de una lista de principios o características generales. Una de las listas más conocidas es la de las cinco características del método comunicativo, elaboradas por Nunan (1991):

1. Pone énfasis en la comunicación en la lengua extranjera a través de la interacción.
2. Introduce textos reales (documentos auténticos) en la situación de aprendizaje.
3. Ofrece al alumnado oportunidades para pensar en el proceso de aprendizaje y no sólo en la lengua.
4. Da importancia a las experiencias personales del alumnado como elementos que contribuyen al aprendizaje del aula.
5. Intenta relacionar la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera de ella.

Estas cinco características son las que propugnan los defensores del método comunicativo para demostrar que están tan interesados en las necesidades y deseos de sus alumnos/as como en la relación que existe entre la lengua que se enseña en sus clases y la que se utiliza fuera del aula. Bajo esta definición tan amplia, cualquier tipo de enseñanza que ayude al alumno/a a desarrollar su competencia comunicativa en un contexto real se considera una forma de enseñanza aceptable y beneficiosa. De este modo, las actividades realizadas en las clases basadas en el método comunicativo suelen incluir actividades en parejas y en grupo en las que se requiere la negociación y la cooperación de los alumnos/as, actividades, éstas, enfocadas a adquirir fluidez que los/as animen a aumentar su confianza, juegos de simulación (*jeux de rôle*) en los que practiquen y desarrollen las funciones de la lengua y también actividades enfocadas a adquirir un buen uso de la gramática y de la pronunciación.

Como hemos visto, uno de los principios de base del método comunicativo es el hecho de recurrir a la utilización de documentos auténticos, materiales que no han sido concebidos expresamente para la clase de lengua extranjera por parte del profesorado. Canciones, anuncios de periódico, mapas, guías de cine, extractos de medios de comunicación, etc., son algunos ejemplos de este tipo de documentos. Según Germain la elección de los documentos auténticos tiene que estar relacionada con los actos de habla, u objetivos lingüísticos, que se trabajen en el aula y con los intereses del alumnado:

“une des caractéristiques de l’approche communicative est que l’enseignement recourt, dans la mesure du possible, à des documents dits authentiques, c’est-à-dire, non expressément conçus pour être utilisés dans une classe de langue seconde”.

(1993: 203)

A través de la utilización de ese tipo de documentos es como la cultura extranjera hace su entrada en el aula. Es un material de trabajo muy útil siempre que sea utilizado desde un punto de vista descriptivo, etnográfico o cultural, para que el alumnado pueda emitir hipótesis sobre los diferentes comportamientos, punto de vista compartido, como ya hemos visto, por Zarate (1986). Consideramos que a través de la relación del alumnado con los documentos auténticos, aquellos se sumergen en el aprendizaje de la cultura extranjera, sin apenas percibirlo, a la vez que su motivación por el aprendizaje de ésta aumenta.

Puren, en un artículo de 2008 titulado “De l’approche communicative à la perspective actionnelle, et de l’interculturel au co-culturel”, establece las configuraciones didácticas de los diferentes métodos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas desde la metodología tradicional del siglo XIX hasta la perspectiva accional del momento actual, definidas como:

Les « configurations didactiques » sont des cohérences historiques constituées par des relations étroites qui ont pu s’établir à certains moments entre un objectif social de référence, une action de référence, une tâche de référence, et enfin la construction didactique correspondante.

A través del siguiente cuadro, exponemos la configuración didáctica del método comunicativo planteada por Puren:

Situation social de référence		Agir d'usage de référence	Agir d'apprentissage de référence	Construction(s) méthodologique(s) correspondante(s)
Objectifs sociaux de référence...				
...langagier	...culturel			
capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	capacité à maîtriser les représentations croisées dans l'interaction avec les autres : compétence interculturelle	parler avec agir sur	–simulations et jeux de rôles –actes de parole	Aproches communicative et interculturelle (1980- 1990)

En esta configuración didáctica, observamos cómo los objetivos sociales de referencia son, por un lado, el de encontrar, de forma puntual, en viajes puntuales, a hablantes de la lengua extranjera e intercambiar informaciones breves y, por otro, el de lograr una cierta interacción sobre “el otro” con el fin de producir los efectos de la intención de comunicación.

Hacia la década de los 90, dichos objetivos sociales de referencia se modifican y se concretan en preparar al alumnado para convivir en una sociedad que es cada vez más multilingüe y multicultural (se trata de la competencia plurilingüe y pluricultural de la que habla el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas<sup>19</sup>).

Situation social de référence		Agir d'usage de référence	Agir d'apprentissage de référence	Construction(s) méthodologique(s) correspondante(s)
Objectifs sociaux de référence...				
...langagier	...culturel			
capacité à cohabiter en permanence avec des étrangers ou des compatriotes de cultures différentes	capacité à comprendre les comportements des autres et adopter des comportements communs acceptables dans une société culturellement diverse : compétence multiculturelle	vivre avec	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences,...	– didactique du plurilinguisme (1990-?) – compétence plurilingue et pluriculturelle et compétence de médiation dans le CECRL (2000-?)

<sup>19</sup> En el apartado 1.5 se tratará este aspecto más en profundidad.

Con respecto a esta configuración didáctica, Puren<sup>20</sup> (2010) expone dos observaciones:

1. La composante privilégiée est la composante pluriculturelle qui apparaît dans le Cadre Commun Européen de Référence et dont l'enjeu de « vivre ensemble » c'est le comportement.
2. Par rapport aux propositions d'une « didactique du plurilinguisme », celles-ci vont maintenant se multiplier : enseignement des disciplines non-linguistiques en LE dans l'enseignement scolaire, les travaux sur le développement de l'intercompréhension entre langues voisines et le concept de compétence partiel, concept central du Cadre qui répond aux perspectives du développement du plurilinguisme.

### 1.2.3.5. La perspectiva accional

La etapa más reciente del enfoque comunicativo, *l'approche actionnelle*, al igual que el enfoque comunicativo, se basa en los análisis etnográficos de las clases de idiomas (Van Lier, 1989; Nunan, 1989; Richards y Lochart, 1994; Tusón, 1992, 1995). Pero la novedad estriba en que este enfoque enseña a través de la comunicación. Este postulado es el que recoge, analiza y desarrolla, en la actualidad, el *Marco Común Europeo para el Aprendizaje de las Lenguas*, una obra de referencia para la enseñanza/aprendizaje de las lenguas, que hace que la didáctica entre en una nueva era con la perspectiva accional. Ya en los años setenta el Consejo de Europa presentó el *Nivel Umbral*, lo que constituyó el primer intento de orientar la enseñanza de segundas lenguas en la Comunidad Europea. En ese mismo sentido, la importancia del *Marco de referencia* radica en que va destinado a los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras y su objetivo es establecer una base común para la descripción de los objetivos, los contenidos y la metodología en Europa; en consecuencia, nuestra propuesta didáctica para la enseñanza de FLE asume sus recomendaciones.

Un cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation de langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage de langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de paroles se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à

---

<sup>20</sup> Artículo consultado en la página web [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com) el 20 de marzo de 2011.

l'intérieur d'actions en contexte social qui seules donnent leur pleine signification.

(Cadre 2001: 15)

En este párrafo, podemos observar la ideología de base que tiene 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: 1)

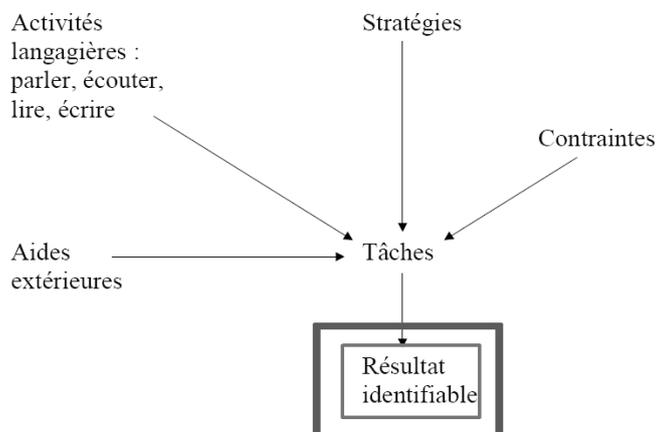
La perspectiva privilegiada aquí es de tipo accional ya que considera a todo individuo que aprende una lengua como un “actor social” que tienen que cumplir tareas dentro de una acción determinada (*tâches*), tareas que no son, únicamente, lingüísticas, sino que están en relación con las circunstancias que las rodea, es decir, con la situación de comunicación. Según Puren, el método accional tomaría el relevo del método comunicativo.

La noción de “*tâche*” se encuentra ampliamente presente en los enfoques comunicativos desde los años 80. Nunan (1991) considera que es la parte de trabajo realizada en el aula que facilita que el alumnado comprenda, manipule, produzca y comunique en la lengua meta, prestando más atención al significado que a la forma.

A través del siguiente cuadro, Goullier (2005) enumera los instrumentos necesarios para realizar una tarea o *tâche* y cómo, a través de estos elementos, se consigue el objetivo de toda actividad del lenguaje: comunicar.

## L'approche actionnelle

(cf. *Les outils du Conseil de l'Europe*, Francis Goullier - voir biblio)



Otra definición de *tâche* la encontramos en la persona de Puren, definición extraída de su discurso dado en la conferencia anteriormente citada: “Unité de sens à l’intérieur de l’activité d’enseignement/apprentissage”.

Tomando como referente al mismo autor, Puren<sup>21</sup>, este autor elabora un recorrido por la evolución histórica de las perspectivas accional y cultural. Dicho recorrido nos parece interesante, sobre todo porque expone las diferencias, con respecto al aspecto cultural de la lengua, en varios métodos:

méthodologie		1. méthode traditionnelle	2. méthode active	3. approche communicative	4. perspective co-actionnelle co-culturelle
objectif social de référence		lecture des textes classiques de la littérature étrangère	accès à la langue/culture étrangère par tous types de documents	échanges ponctuels d’information avec les étrangers	réalisations communes d’actions à dimension sociale
Perspective actionnelle	opération	TRADUCTION	EXPLICATION	INTERACTION	CO-ACTION
	moyen	réproduire	parler sur	parler avec/agir sur	agir avec
Perspective culturelle	type	universaliste	culturelle	interculturelle	co-culturelle
	orientation	valeurs	connaissances	représentations	conceptions

<sup>21</sup> Conferencia titulada "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle". Esta conferencia puede ser visionada en la página web: <http://u2.u-strasbg.fr/iief/fle/puren/>, consultada el 7 de julio de 2007.

Posteriormente, en el año 2006, en un artículo titulado “De l’approche communicative à la perspective actionnelle: à propos de l’évolution parallèle des modèles d’innovation et de conception en didactique des langues-cultures et en management d’entreprise”<sup>22</sup>, Puren establece una serie de diferencias entre el método comunicativo y la perspectiva accional:

APPROCHE COMMUNICATIVE	PERSPECTIVE ACTIONNELLE
L’exercice de référence de l’approche communicative (AC) était la simulation, où on demandait à l’apprenant de faire comme s’il était un usager, de communiquer en classe comme s’il était en train de communiquer en société.	On pose dans la perspective actionnelle (PA) la distinction entre « apprentissage » et « usage » (reprise par « apprenant » vs « usager »).
L’AC privilégiait les tâches langagières, et parmi les tâches langagières les tâches communicatives (d’où le nom de cette approche).	On affirme dans la PA que les tâches ne sont pas seulement langagières.
L’agir de référence de l’AC était l’acte de parole, qui est un agir sur l’autre par la langue.	On élargit dans la PA l’agir de référence à l’action sociale qui est un agir avec l’autre.

Según Puren, para que se pase de *Approche communicative* a *Perspectiva actionnelle*, es necesario que se den una serie de circunstancias, en el modo de enseñanza/aprendizaje de las lenguas-culturas, que propicien este cambio en la metodología:

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. une raison de changer ce mode (pourquoi le changement ?), et c’est une évolution significative des attentes, demandes et besoins sociaux ;</li> <li>2. un sens à donner à ce changement (le changement pour quoi ?), et c’est le nouvel objectif social que cette évolution finit par imposer ;</li> <li>3. un nouveau paradigme permettant de remettre en cohérence l’enseignement-apprentissage de la langue et l’enseignement-apprentissage de la culture dans un nouveau modèle global d’enseignement-apprentissage des langues-cultures (sur quoi construire le changement ?) ;</li> <li>4. une stratégie de changement (avec qui conduire le changement ?), et elle</li> </ol> |
|--|

<sup>22</sup> Artículo consultado en la página web [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com) el 19 de marzo de 2011.

peut être révolutionnaire, réformiste, technocratique, bureaucratique ou participative ;

5. Il se trouve qu'un cinquième facteur est actuellement à l'œuvre, et c'est une nouvelle conception, désormais complexe, du changement (en quoi consiste le changement ?) : c'est le changement lui-même qui va devoir changer.

De esta forma, Puren establece “las necesidades de la sociedad” como principal factor para que se produzca el cambio de metodología. Precisamente, este será el eje conductor del artículo “Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde: l'exemple du passage de l'approche communicative à la perspective actionnel”<sup>23</sup> (2007). De esta forma, Puren afirma que :

Cet « agir avec les autres » que j'appelle « co-action » implique non plus seulement d'avoir une bonne image de l'Autre (des représentations positives), comme dans l'approche interculturelle liée à l'approche communicative, mais de partager avec les autres les mêmes conceptions de l'action commune, c'est-à-dire les mêmes valeurs, finalités, objectifs, principes, normes, méthodes et modes d'évaluation de l'action.

En el artículo “La nouvelle perspective actionnelle de l'agir social au regard de l'évolution historique de la didactique des langues-cultures”<sup>24</sup> (2010), Puren sintetiza una evolución histórica de las configuraciones didácticas, realizando un recorrido desde las metodologías tradicionales del siglo XIX hasta la actualidad con el desarrollo de la perspectiva accional. Nosotros nos vamos a centrar en el momento actual del desarrollo de las metodologías de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, basándonos en la clasificación propuesta por Puren:

<sup>23</sup> Artículo consultado en la página web [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com) el 19 de marzo de 2011.

<sup>24</sup> Artículo consultado en la página web [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com) el 19 de marzo de 2011.

Situation social de référence		Agir d'usage de référence	Agir d'apprentissage de référence	Construction(s) méthodologique(s) correspondante(s)
Objectifs sociaux de référence...				
...langagier	...culturel			
capacité (pour un français) à travailler en langue étrangère avec des français, des francophones et des allophones	composante co-culturelle (les conceptions et valeurs conceptuelles)	agir avec	actions sociales en classe et hors-classe (projets)	ébauche d'une nouvelle « perspective actionnelle » dans le CECR (2000- ?)

Como explica Puren, en el artículo anteriormente citado, desde el punto de vista de la competencia cultural, el componente que va a ser privilegiado es el componente “co-culturel” y que corresponde a “les conceptions, les conceptions de l’action”. Para una mejor comprensión de lo que se acaba de plantear, este autor establece un ejemplo: no es buena idea que con la persona que compartimos apartamento, después de poco tiempo, la invitemos a realizar un viaje en común. Un viaje en común es una “co-action” y exige concepciones compartidas: tener los mismos gustos sobre viajes, el tipo de viaje, etc.

En la perspectiva accional se pasa de un “vivre avec” que propugnaba el método comunicativo a un “agir avec”, es decir, una “co-action”, una acción colectiva con objetivos colectivos. Además, se privilegian “les projets” o “les tâches” (como ya avanzamos en el cuadro del capítulo 1.2.3.) y este aspecto se constata, actualmente, en los manuales de texto de FLE en los cuales existe una cierta integración de la perspectiva accional en forma de proyecto al final de cada unidad didáctica. Dicha integración no supone ninguna modificación de la estructura de la unidad didáctica comunicativa (presentación, práctica, producción), es decir, en los manuales actuales esta “tâche finale” (más o menos espontánea y libre) reemplaza a los ejercicios de simulación de los manuales comunicativos.

En este mismo artículo, el autor establece las dos consecuencias mayores que han producido esta evolución hacia la “perspective actionnel”. Por un lado, Puren vuelve a retomar la explicación (ya analizada en artículos precedentes) del porqué de esta ruptura, es decir, del porqué de esta nueva situación social de referencia, del porqué de esta perspectiva accional frente al método comunicativo. Para él, esta nueva situación ya no es el encuentro fortuito, por casualidad de dos personas, sino el hecho de vivir juntos y de trabajar juntos en espacios multilingües y multiculturales, tanto en el aspecto de lo social como en el aspecto de la enseñanza-aprendizaje. Por el otro, además, añade que se ha producido un reequilibrio entre lengua y cultura, teniendo en cuenta la problemática cultural, es decir, además de la propia cultura del alumnado, de su país, las culturas de enseñanzas y las culturas de aprendizaje.

#### 1.2.4. Hacia una Didáctica/didactología de las Lenguas y las Culturas

Desde la Didáctica analítica<sup>25</sup> (análisis de la lengua, análisis de los métodos y análisis de la enseñanza) hasta la didáctica de las lenguas-culturas, “didactologie”<sup>26</sup> en francés, se ha recorrido un gran camino. Robert Galisson, en un artículo publicado en 1986, fue el precursor en apostar por la creación de una disciplina independiente de la didáctica de las lenguas-culturas y propone la siguiente definición:

Disciplina de acogida, de sostén y de servicio, que canaliza y capitaliza los esfuerzos de todos los actores de ese campo saber, cualquiera que fuese su estatus, deseosos de lograr que sus ideas se pongan en práctica en el terreno.

(1999: 76)

Con ello pretendía unir teoría y acción, y transformar a los docentes en investigadores de su propia práctica, activar su creatividad, enfrentarlos a los problemas cotidianos de su labor en el aula. Es, de esta forma, como se introduce la noción de *Didactologie des langues-cultures*. La didactología abre además su objeto de estudio a la cultura, tanto "académica" (literaria, artística, etc) como "cotidiana" (comportamientos, prácticas socio-culturales, políticas lingüísticas..., etc), apoyándose en disciplinas tradicionales como la lingüística, las teorías del aprendizaje, la sociolingüística, la pedagogía, la sociología de la educación... sin ignorar la

---

<sup>25</sup> **William Francis Mackey** (1972) *Principes de Didactique Analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, Didier Paris.

<sup>26</sup> **Robert GALISSON** (1990) *De la Linguistique Appliquée à la Didactologie des Langues-Cultures, vingt ans de réflexion disciplinaire*, en ELA N° 79, nouvelle série, DIDIER EDITION.

antropología social y cultural y la etnografía. Desde este punto de vista, el contenido cultural de los manuales de texto puede ser analizado desde un punto de vista etnográfico (los comportamientos, las formas de vida, las representaciones ideológicas de estos comportamientos...) o desde un punto de vista tradicional (las grandes manifestaciones culturales). Galisson opone la conceptualización a la aplicación basada en una epistemología neo-positivista y propone basarse en procedimientos pragmáticos que nacen de la observación del objeto de estudio, para hallar el problema en contexto y, finalmente, en palabras de Galisson, por la «construcción de una respuesta adaptada al problema». En definitiva, privilegia la particularidad en relación a la universalidad de teorías que legitiman modelos de intervención que puedan ser aplicados en cualquier parte y en cualquier ocasión. Estas propuestas de Galisson, aunque discutidas por sus detractores en revistas especializadas, abren nuevos caminos a los docentes/investigadores en las lenguas materna y extranjera, caminos poco explorados hasta este momento.

P. Swiggers (en Suso 2010) propone una tipología de objetos de estudio que organiza el trabajo de los didáctologos:

- les maîtres : instances productrices, producteurs de concepts et de matériaux : les produits (ou contenus d'enseignement) ; applicateurs (maîtres, professeurs). Questions : qui sont les « figures » importantes (comme « méthodologues », comme auteurs de manuels, comme organisateurs/éditeurs, etc.) ?
- les matériaux : manuels, textes, dispositifs techniques (laboratoires de langue), les textes, les manuels, les outils didactiques (textuels): quels sont les modèles utilisés ? Quelle est l'organisation formelle (compartimentation/plurilinguisme) des langues à l'intérieur de ces outils : manuels unilingues, bilingues, plurilingues ; pour le cas de manuels bilingues et plurilingues : descriptions juxtaposées, contrastives...
- les méthodes : actions (activités, procédés) de travail mises en œuvre en classe, manières réglées où se nouent des rapports d'enseignement et d'apprentissage en classe ; sens 2 : propositions ou ensembles historiquement constitués, basés sur des fondements théoriques partagés (cf. secteurs) qui confèrent une cohérence aux divers constituants (qui, quoi, pourquoi, comment) → (objet d'étude de la méthodologie). Les méthodes. Quels sont les modèles d'analyse de la méthodologie didactique ? Questions possibles :
  - Quelle doit être la part de la routine, et quelle la part de la raison (systématisation) dans l'apprentissage/l'enseignement ?
  - L'enseignement d'une langue doit-il se faire en contact direct avec la réalité extralinguistique ?
  - Dans quelle langue faut-il enseigner une langue (non maternelle) pour l'élève ?

- Par quel biais linguistique peut-on/faut-il enseigner une seconde langue ?
- Comment faut-il organiser l'enseignement de la grammaire en rapport avec l'enseignement du lexique et en rapport avec les compétences discursives/communicatives ?
- Y a-t-il des différences structurelles entre les langues et si oui, comment peut-on en fournir un traitement didactique ?
- Si l'on estime que l'enseignement d'une langue doit se faire selon un modèle, quel (type de) modèle faut-il adopter (ou proposer) ?
- les contenus : le domaine le plus palpable du champ d'étude est en effet celui qui concerne les produits textuels (=les ouvrages didactiques) dont on peut analyser le contenu grammaticographique (y compris orthographique / graphophonétique), lexicographique [et/ou socio-culturel]. Les optiques d'analyse du contenu peuvent également être multiples:
  - angle formel (organisation, présentation)
  - angle disciplinaire (la « grammaire », le « lexique », les référents culturels...): rapports aux disciplines (savoir-savant);
  - angle écolinguistique: conceptions qui font référence à ce qu'on a appelé « l'architecture d'une langue » : norme, registre, valorisation d'un parler... Par exemple, pourquoi enseigner le français soutenu plutôt que le français courant?
  - angle interdisciplinaire: les mécanismes culturels qui sous-tendent l'exercice du plurilinguisme (ou l'aspiration au plurilinguisme) et les rapports entre langues et cultures (traductions, emprunts, diffusion de *topoi* culturels, etc.).
- la « masse »: récepteurs (public, apprenants, élèves);
- les milieux (situation, contexte): didactiques, culturels, socio-économiques, linguistiques. La situation d'enseignement dans une ville/une région/un pays/différents pays, ou un (autre) type de réseau organisateur de l'enseignement (de langues).
- les matrices: moules politiques et administratifs qui organisent et guident le fonctionnement du dispositif didactique. Questions : comment s'articulent les relations entre les langues enseignées (ou entre la langue enseignée et la langue « véhiculaire » de l'apprenant) ; quelles sont les langues qu'on enseigne et comment sont-elles désignées (sont-elles appelées « langues » ou sont-elles pourvues d'une autre étiquette ? que veut-on (voulait-on) enseigner ? quel est l'objectif (direct/indirect) de l'enseignement d'une langue ?

(79-123)

El lugar que ocupa lo cultural e intercultural en el aula de lenguas extranjeras es un debate con una larga trayectoria y que, no obstante, permanece actual. ¿Qué significa enseñar/aprender una lengua extranjera?, ¿se enseña o se aprende solamente un código, una norma lingüística? Además de ser relevante partir de la lengua como objeto de

estudio hay que tener en cuenta que toda lengua transmite una manera de ver el mundo, una manera de organizarlo, una manera de concebir las prácticas sociales y sus representaciones sobre esas prácticas, es decir, una cultura.

### 1.3. La etnografía de la comunicación

La etnografía es un término que deriva de la antropología y puede considerarse también como un método de trabajo de ésta; se traduce etimológicamente como estudio de las etnias y significa el análisis del modo de vida de una raza o grupo de individuos, mediante la observación y descripción de lo que la gente hace, cómo se comportan y cómo interactúan entre sí, para describir sus creencias, valores, motivaciones, perspectivas y cómo éstos pueden variar en diferentes momentos y circunstancias.

Algunos autores utilizan la etnografía como sinónimo de investigación cualitativa, en la que incluyen la etnografía propiamente dicha, la investigación de campo cualitativa, las historias orales o historias de vida y los estudios de caso. Para otros, la etnografía es considerada como método o conjunto de prácticas y de herramientas desarrolladas como complemento en el uso de métodos cuantitativos. Entre las herramientas más utilizadas (Velasco y Díaz, 1997: 18), en el método etnográfico, subrayamos:

- *La observación.* Registro de lo que se ve tal y como se ve.
- *La observación participante.* Se forma parte de la comunidad a la vez que se observa.
- *Conversación. Entrevistas abiertas. Cuestionarios.* Hablar con la gente, preguntar, observar... El cuestionario permite tratar estadísticamente, pero también la dimensión cualitativa de preguntas en profundidad.
- *Los estudios de caso.* Descripciones que se refieren a una única unidad muestral, bien sea una persona, grupo u organización.

La etnografía de la comunicación es una expresión acuñada por el norteamericano Dell Hymes (1962)<sup>27</sup> para referirse al marco teórico y metodológico que él desarrolló a partir de la década de los sesenta para estudiar la interacción

---

<sup>27</sup> Hymes, Dell (1962): *Toward Ethnographies of Speaking.*

comunicativa de los seres humanos. En un principio la etnografía de la comunicación estaba dedicada casi exclusivamente al análisis del comportamiento comunicativo de grupos tribales; sin embargo, tras una depuración de las técnicas metodológicas, Dell Hymes la propuso como un marco que permite abordar el análisis de toda actividad comunicativa.

El actual trabajo de investigación que presentamos, lo vamos a entender como etnografía analítica que se distingue de la antropología en general, por su forma especial de hacer investigación y de construir conocimiento. Se trata de “tener una concepción de la vida social como algo que está organizado en términos de símbolos, cuyo significado queremos captar si es que queremos comprender su organización y formular sus principios” (Reynoso, 1991: 65). Uno de los mejores exponentes de estos mencionados estudios ha sido Clifford Geertz.

La etnografía, también conocida como investigación etnográfica o investigación cualitativa, constituye un método de investigación útil en la identificación, análisis y solución de múltiples problemas de la educación. Este enfoque pedagógico surge en la década de los 70, en países como Gran Bretaña, Estados Unidos y Australia, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación, a través de varias vertientes: estudios como los de Jacob (1987), Atkinson, Delamont y Hammersley (1988) y el de Rockwell (1988), permiten identificar las variantes mediante las cuales se ha venido utilizando la metodología cualitativa desde sus primeras décadas.

Jacob (1987: 1-50) identifica cinco tendencias tradicionales dentro de las alternativas naturalistas de la investigación. Estas son:

- *La psicología ecologista*, centrada en el estudio de la conducta humana en su relación con el medio ambiente.
- *La antropología cognitiva* estudia la cultura en términos mentales ya que asume la idea que cada grupo de individuos tiene un único sistema de percibir y organizar el mundo que les rodea.
- *El interaccionismo simbólico* defiende que las experiencias de los individuos son mediatizadas por sus propias interpretaciones acerca de las mismas.
- *La etnografía holista* busca descubrir y analizar el todo o partes de una cultura o comunidad, descubriendo las creencias y prácticas del grupo estudiado y mostrando cómo varias de estas partes integran a la cultura como un todo

consistente de tal forma que la modificación en algunas de estas partes implique cambios en otras.

- *La etnografía de la comunicación* se concentra en los patrones de interacción social entre los miembros pertenecientes a una misma cultura o a culturas diferentes, siendo la cultura el centro para comprender el comportamiento humano.

En el trabajo de Atkinson, Delamont y Hammersley (1988: 231-250) se distinguen siete tipos de estudios etnográficos, identificados por los investigadores como:

- El *Interaccionismo simbólico* en el que se ve al docente y a los estudiantes como actores que interactúan por procesos de legitimación y control.
- El estudio *Antropológico*, dedicado al análisis de las subculturas en los grupos minoritarios y en los grupos étnicos.
- El estudio *Sociolingüístico*, realizando estudios del discurso en el aula y de los roles comunicativos que se desenvuelven entre los protagonistas del mismo.
- El estudio *Etnometodológico*, desarrollando investigaciones en los discursos del habla y en el uso de la técnica de análisis del discurso entre el docente y el alumnado.
- El estudio de *Evaluación democrática*, relacionado con la evaluación del currículo y sus implicaciones en la práctica escolar.
- El estudio de *Etnografía neo-marxista* consiste en la realización de trabajos sobre estudiantes de clases trabajadoras y su incorporación cultural a la sociedad capitalista.
- El estudio de *etnografía feminista*, dedicado a cómo se transfieren los valores culturales según el género y su percepción por los actores de la situación.

Rockwell (1988: 22-25) analiza los diferentes puntos de vista que forman parte del estudio de la práctica educativa: la estructura de lo que sucede en el aula en el seno de la acción de enseñanza, las situaciones referidas a la interacción verbal, las significaciones de los contenidos construidos en la interacción cotidiana en el aula y los estudios sobre la distancia entre el currículo formal, el conocimiento objetivado mediante el lenguaje utilizado en el aula y determinar cómo ciertas prácticas han

llegado a formar parte de la docencia cotidiana, mientras que otras son sólo propuestas pedagógicas.

El profesorado, dentro de la investigación de tipo etnográfico, constituye un elemento vital y, en ocasiones, es el investigador principal, pues desde su posición en el proceso educativo, puede identificar, estudiar y resolver múltiples problemas de la didáctica y la educación. Es necesario que el profesor/a se familiarice con el grupo y, así, poder recoger toda la información válida en períodos largos de observación y de entrevistas; no es recomendable utilizar ayudantes para la recogida de datos, pues se perdería riqueza cultural, y por lo tanto, tiene que ser recogido por el propio investigador.

Debemos ser fieles a la realidad que observamos, a las palabras que escuchamos, a los tonos que se utilizan; conservar los hechos y los documentos que se presenten, por lo que es fundamental el registro de la observación y de las entrevistas, para tratar de ofrecer una ambientación de la realidad. Lo que un buen etnógrafo hace, según Geertz, es “estar allí, conocer y entender a los actores, a las gentes y sus vidas” (Geertz, 1989: 11-14). Cada vez que se concluya una observación o una entrevista, se requiere de una transcripción de lo sucedido para enriquecerlo con el recuerdo y añadir todo aquello que pueda ayudar para el análisis posterior. Si las entrevistas se graban deben ser transcritas inmediatamente y hacer énfasis en la transcripción de los tonos y gestos que hayan sido utilizados por los informantes.

La investigación cualitativa o etnográfica requiere de tiempo, de agudeza en la observación y análisis de lo que se comprende y se aprende, de perfeccionar las técnicas de observación y de entrevistas, de revisar un sin número de veces para descubrir la esencia, para “documentar, lo no documentado” (Rockwell, 1987: 7). En otras palabras, hacer “que lo familiar se convierta en extraño; el lugar común, en problemático; lo que acontece se hace entonces visible y, por tanto, puede hacerse sistemáticamente documentable (Erickson, 1986: 121).

Dado nuestro campo de estudio, nos centraremos en la **etnografía de la comunicación**<sup>28</sup>, otra de las tendencias etnográficas, que se concentra en los patrones de

---

<sup>28</sup> Para una mayor profundización sobre este campo de estudio revisar las obras:  
- Gumperz, J. J. y Hymes, D. (1972): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

interacción social entre los miembros pertenecientes a una misma cultura o a culturas diferentes. Se trata de presentar manifestaciones macro de organizaciones sociales y culturales a partir de la especificación y comprensión de micro-procesos de interacción cara a cara. La cultura es el centro para comprender el comportamiento humano. El contexto influye en los patrones y roles de la interacción interpersonal. La comunicación verbal y no verbal es culturalmente modelada. El estudio detallado de los patrones de interacción revela mucho acerca de la cultura de los grupos que son estudiados. Los etnógrafos de la comunicación enfocan el estudio sobre escenas particulares dentro de un ambiente clave institucional. Su objetivo es describir patrones de interacción cara a cara dentro y entre los grupos, y el relato de esos patrones en los grandes procesos sociales y culturales.

Desde sus inicios, los investigadores en educación vislumbraron en la etnografía de la comunicación la posibilidad de descubrir detalles de la vida cotidiana dentro de las instituciones escolares (Levinson, 1991: 56-67). En el campo de la investigación se considera a la etnografía como una técnica que permite describir el objeto de estudio. A partir de ésta, el investigador puede derivar interpretaciones y explicaciones sobre el fenómeno en estudio, bien por implicación directa de la aplicación de la etnografía o por producto del uso de técnicas de análisis.

En la didáctica de lenguas ha tenido una gran influencia la etnografía de la comunicación:

- en primer lugar, el concepto de competencia comunicativa ha obligado a un nuevo planteamiento de los objetivos de la enseñanza, ampliando el espectro de sus componentes más allá de la competencia lingüística;
- en segundo lugar, en los ejemplos de comportamiento comunicativo que se presentan como modelo para el alumnado y en las prácticas de aprendizaje que estos realizan, las reglas de uso han adquirido un importante papel junto a las reglas del sistema;
- en tercer lugar, el concepto de evento comunicativo ha contribuido a consolidar la dimensión social y situacional de la lengua objeto de aprendizaje y a enriquecerla conceptualmente; y, finalmente, las diferencias

---

- Labov, W. (1972): *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

y variaciones en el uso de la lengua entre sociedades y grupos han ayudado a reconocer la importancia del componente sociocultural y, correlativamente, de la competencia sociocultural e intercultural en la definición de los programas.

A partir de las ideas de varios autores (De Tezanos, 1981, Wiersma, 1986, Titone, 1986, Goetz y Le Compte, 1988, Domínguez, 1989, Buendía Eisman 1988)<sup>29</sup>, hemos establecido las siguientes fases dentro nuestra investigación etnográfica:

1. Identificación del fenómeno estudiado
2. Identificación de los informantes y participantes
3. Selección del diseño de investigación
4. Generación de hipótesis o interrogantes etnográficas
5. Recolección de la información
6. Triangulación de la información
7. Interpretación de la información
8. Elaboración de conclusiones

Uno de los fines de nuestro trabajo de investigación ha sido el de reconstruir el proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula de FLE. Para ello, era indispensable que dicha investigación estuviera realizada desde dentro del aula y por los actores concernientes: el profesor/a y el alumnado. Con nuestra investigación, no pretendemos hacer generalizaciones, sino, realizar una descripción de nuestra situación de trabajo en el aula de FLE.

---

<sup>29</sup> De Tezanos de Mañana, A. (1981): *La escuela primaria: Una perspectiva etnográfica*. Revista Colombiana de Educación, 63-90.

Wiersma, W. (1986): *Research methods in educations: An introduction*. USA. Universidad de Toledo.

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Domínguez, L. (1989): *Nuevas tendencias de la investigación social*. México: Trillas.

Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M.P. y Hernández Pina, F. (1998): *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

### **1.3.1. El estudio de campo**

El etnógrafo privilegia el “**trabajo de campo**”. Efectuar un verdadero proceso de investigación etnológico, para que la experiencia se convierta en conocimiento, es preciso abandonar el estar y conseguir “estar en el terreno”: es decir, encontrar un sitio en la comunidad, establecer un rol/identidad dentro de la misma, condición para la “observación participante”: participación y observación, tales son en efecto las características principales del “trabajo de campo”. Es decir, la participación del etnógrafo es ante todo un “modo de estar”: no puede contribuir a cambiar el contexto que investiga, pero tampoco puede ser un “elemento” extraño a éste. El etnógrafo combina así la subjetividad (sensación, sentimiento, implicación) y objetividad (desapego, observación),

La recogida de “datos” constituye la labor primera del proceso investigador. Dichos datos no son sino “elementos que forman parte de conjuntos más amplios, entre los que se incluyen el entorno y la conciencia, tanto del actor como del observador” (Peacock, 2005: 153), es decir, la descripción es, a la vez, interpretación. “Un hecho es una percepción que se tiene dentro de un marco de referencia. El observador-descriptor aporta al objeto observado sus propias teorías y preguntas, así como sus sesgos y actitudes implícitas, y todo ello forma un marco para sus percepciones” (Peacock, 2005: 155). En etnología, el desapego es imposible: el investigador debe de implicarse en el encuentro humano que constituye el trabajo de campo.

### **1.3.2. Estudio de caso: observar, describir, explicar, interpretar**

En el proceso educativo, la representación de una situación de la realidad como base para la reflexión y el aprendizaje ha sido utilizada desde tiempos remotos, el planteamiento de un caso es siempre una oportunidad de aprendizaje significativo y trascendente en la medida en que quienes participan en su análisis logran involucrarse y comprometerse tanto en la discusión del caso como en el proceso grupal para su reflexión.

El estudio de caso es un instrumento o método de investigación con origen en la investigación médica y psicológica y que ha sido utilizado en la sociología por autores como Herbert Spencer, Max Weber, Robert Merton e Immanuel Wallerstein. En palabras de Yin (1989: 21-27), uno de los más renombrados investigadores sobre el

estudio de la metodología de investigación, un estudio de casos sería “una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en su contexto real, donde los límites entre el fenómeno y el contexto no se muestran de forma precisa y en el que múltiples fuentes de evidencia son usadas”, situación característica de la enseñanza aprendizaje de FLE.

Se sigue utilizando en áreas de ciencias sociales como método de evaluación cualitativa. El psicólogo educativo Robert E. Stake (1995) es pionero en su aplicación a la evaluación educativa.

El estudio de caso podría definirse como el análisis y comprensión particular de una situación concreta con objeto de detectar e identificar prácticas y procesos cotidianos, locales e inmediatos y de realizar un análisis integrado y comprensivo de la misma.

Podemos decir que, frente al método positivista que postula que “ahí fuera, en el mundo real, existe un conjunto de hechos, independiente de nuestra percepción e interpretación” (Kolakowski, 1972), la etnografía domina el positivismo interpretativo:

- encuentro con una realidad e intento de darle sentido (hipótesis); recogida de hechos y datos de modo empírico e inductivo...
- interpretación de tales datos: traducción, explicación, interpretación o creación de los datos para que adquieran un sentido; por tanto, intento de comprensión de la cultura en su globalidad; utilización de la reflexión y de la deducción (generalización teórica).
- descubrimiento de significados y un enriquecimiento del conocimiento de la realidad: “Gran parte de la investigación antropológica no se sitúa ni en el extremo particularista ni en el de la generalización global. No está muy preocupada ni por las complejidades de cada uno de los encuentros que surgen en el trabajo de campo ni por los principios universales. Por el contrario, su labor tiene que ver con la interpretación (darle sentido a los datos etnográficos) y con la traducción (hacer inteligibles esos datos para quienes no formaban parte del trabajo de campo)” (Peacock, 2005: 177), a través de los enfoques siguientes:
  - el funcionalismo: cómo funciona el grupo, presentarlo como un sistema en marcha.

- el configuracionismo: cómo funciona el grupo, de qué manera las partes constituyen un todo.
- el estudio de caso: expone la diversidad, el conflicto y la elección individual.
- el análisis simbólico: esfuerzo por dilucidar conductas lógico-coherentes en una cultura.

La etnografía revela lo general a través de lo particular, del mismo modo que “Macbeth nos ilustra sobre la culpa, Hamlet sobre la ansiedad o la parábola del hijo pródigo sobre el amor y la justicia” (Peacock, 2005: 182). Es por ello, que “el trabajo de investigador en un estudio de caso es descubrir las diferentes capas de universales y particulares que se confrontan en el caso específico en mano: aquéllas que son ampliamente universales; aquéllas que se generalizan a otras situaciones similares y aquéllas que son únicas a esa situación dada. Poder realizar este trabajo solo se logra atendiendo a los detalles del caso” (Erickson, 1986: 130).

#### **1.4. La cultura**

La organización de la enseñanza/aprendizaje de los contenidos culturales de la lengua extranjera estará estrechamente relacionada con el contexto y las necesidades del alumnado. Éste ha de estar en el centro de su propia formación, es decir, participar en la elaboración del contenido cultural objeto de su aprendizaje. Para ello es importante que el profesor realizase una evaluación inicial de los intereses culturales del alumnado al inicio del curso. Si nos remontamos a la tradición, los contenidos de enseñanza han sido siempre impuestos desde arriba sin contar con la participación de los/as alumnos/as dentro del enfoque curricular técnico (Nunan, 1988). Esta forma de actuar se traduce con frecuencia por una falta de interés y de motivación. Hoy en día se pretende que el curriculum de enseñanza sea centrado en el alumno/a. Rix (1990: 130) sugiere la "identificación y utilización de las preocupaciones culturales de nuestros alumnos" a la hora de enseñar cualquier aspecto cultural del español como lengua extranjera.

Pero, analicemos más detenidamente el componente cultural dentro de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas, aspecto notorio en el proceso investigación que hemos desarrollado.

### 1.4.1. ¿Qué es la “cultura”?

Desde el principio de la didáctica de las lenguas siempre se ha afirmado que lengua y cultura están relacionadas entre sí aunque dicha relación no la hayamos percibido, notablemente, en la práctica.

En estos últimos años, se han avivado los debates metodológicos con respecto a los aspectos culturales de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas. Por una parte, los expertos e investigadores en la materia consideran a dichos aspectos culturales como parte fundamental en la adquisición y en el aprendizaje de una lengua extranjera. Y, aunque el componente cultural es considerado como parte indisociable del componente lingüístico en el aprendizaje de una lengua extranjera (Béacco, 2000), éste ha sido descuidado a lo largo de la evolución de los diferentes *approches* en la metodología de la enseñanza de lenguas. Éste es el punto de vista de Abdallah-Preteille (1999) cuando expone que:

“Las culturas no pueden ser aprendidas como entidades independientes, al margen de toda forma de actualización en el ámbito social y de la comunicación. Interesa dar cuenta de cómo la cultura o, más exactamente, los rasgos culturales son utilizados y manipulados en la comunicación y en las interacciones de la vida cotidiana”.

Para comprender mejor el campo en el que se encuentra nuestra investigación, el marco conceptual en el que se inserta nuestro trabajo, proponemos algunas definiciones y reflexiones sobre el concepto de “cultura”.

El concepto de “cultura” (a secas) aparece por primera vez en 1992, en el artículo *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua*, escrito por Miquel y Sans. En este artículo, las autoras dividen el hecho cultural en tres términos, tres dimensiones interrelacionadas:

- a) La *CULTURA con mayúsculas*: las artes plásticas, la historia, la literatura, la música... forman parte de ella. Según Miquel y Sans (1992) es lo que tradicionalmente en otros países se denomina “civilización”.
- b) La *cultura comunicativa* se refiere a la capacidad para adoptar el modelo comunicativo más adecuado según el contexto sociocultural. Miquel y Sans la denominan la *Kultura* (con k). Se relaciona con el desarrollo de la competencia

comunicativa, concretamente de la competencia sociolingüística (relación que expondremos en el capítulo 1.4.2.2) y pragmática. En palabras de las autoras es “aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido”.

- c) La cultura que hace referencia al conocimiento sociocultural común a los individuos de una comunidad sobre las costumbres, hábitos, comportamientos cotidianos, tradiciones, condiciones de vida, ritos, creencias y convenciones sociales, jergas... Miquel y Sans la denominan: *cultura a secas*.

Así pues, estar capacitado para la comunicación en la lengua meta supone que, además de conocer el código lingüístico y el lenguaje no verbal, es necesario alcanzar la competencia intercultural, que se desarrolla con el aprendizaje/adquisición de las tres dimensiones de la cultura. Nuestro estudio se centra en dos de las dimensiones de la cultura: la *cultura comunicativa* y la adquisición/aprendizaje de la *cultura a secas*, la que hace referencia a los conocimientos de los nativos para actuar en la vida cotidiana.

El concepto de cultura comprende actualmente tanto el conjunto de los modos de vida y de las costumbres sociales como el grado de desarrollo artístico o científico de una comunidad (Corominas & Pascual, 1984), y estaría en una escala de tipo temporal o geográfico de un orden de dimensiones menor que un concepto de civilización, al cual es unido de modo intrínseco. Es decir, el concepto actual de “cultura” se acerca más a la tercera definición dada por Miquel y Sans y que denomina *cultura a secas* (o con “c” minúscula): “conocimiento sociocultural común a los individuos de una comunidad sobre las costumbres, hábitos, comportamientos cotidianos, tradiciones, condiciones de vida, ritos, creencias y convenciones sociales, jergas...”.

En este contexto de actualidad en el que queremos situar nuestras reflexiones, finalmente nos interesa resaltar nuestros deseos de explicar los comportamientos humanos que contiene el concepto de "cultura" en su origen etimológico: la cultura no es un conjunto cerrado de conocimientos o de destrezas que se pueden identificar, describir o proponerle a alguien, sino un conjunto de conocimientos, de reflexiones, de actitudes y de modos de hacer que caracterizan una sociedad determinada, o bien un grupo socialmente determinado dentro de ésta (una corporación, una empresa), que producen una serie de comportamientos entre los individuos, respondiendo a una

representación más o menos consciente, y que se transmiten y se reproducen de generación en generación para cubrir las necesidades y deseos colectivos o sociales. Hablamos así de "culturas" de empresa múltiples, de la misma forma que hablamos de culturas gastronómicas o de otras. En todos los casos, la cultura constituye un conjunto o un todo que comprende:

- un sistema de significado o una ideología (en el que el mismo lenguaje desempeña un papel fundamental). Este sistema de significado comprende códigos compartidos (sobre las representaciones de las palabras, los símbolos y las conductas). Comprenden por ejemplo: el modo en el que el pasado, el presente o el futuro del grupo en cuestión son contemplados (la historia, los antepasados, las perspectivas); las creencias de todo tipo; las creencias sobre la autoridad, la democracia, los derechos y los papeles de los individuos, la gestión de los conflictos; los valores a los cuales un grupo está condicionado; el estilo de vida; la representación sobre lo que es más importante para el colectivo o para cada uno de los individuos ...

- un modo de organizar a los individuos en categorías (organización social) que responden a objetivos concisos;

- una serie de técnicas distintivas (que coordinan las actividades de los diferentes individuos, las dinámicas en el trabajo, los estilos de vida);

- un conjunto de herramientas de trabajo con los que se obtienen productos;

- además también, signos exteriores al individuo quieren marcar una pertenencia: trajes, estilos de peinados, modo de hablar, de gesticular, colores...

Daniel Bell, define así la cultura “ como un proceso continuo de sustentación de una identidad mediante la coherencia lograda por un consistente punto de vista estético” (1977: 47).

Desde un punto de vista complementario, la conferencia Mundial sobre las Políticas culturales, celebrada en México D.F. del 26 julio al 6 de agosto de 1982, en su intención de contribuir al «acercamiento de los pueblos y a una mejor comprensión

entre los hombres”, estableció una definición de “cultura” que nosotros compartimos totalmente:

a) que en su sentido más amplio, **la cultura** puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias;

b) que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella, discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones y crea obras que lo trascienden.

Dado que este conjunto de elementos culturales (significados, relaciones, comportamientos, instrumentos y objetos) se encuentra en un continuo cambio y no puede ser descrito de forma exacta aunque sí relativa (las palabras no tienen el mismo significado para todo el mundo; los símbolos o las conductas, tampoco), se produce una dialéctica en toda sociedad humana: hay que ponerse continuamente de acuerdo en torno a las representaciones vinculadas a los componentes culturales que la definen. La descripción de un estado cultural de una sociedad humana o de un grupo humano es el fruto de un acuerdo, de una negociación.

Este conjunto de conocimientos, de reflexiones, de actitudes y de formas de actuar puede, a su vez, convertirse en objeto de una investigación y ser propuesto como “objeto de enseñanza” y/o “objeto de aprendizaje”, que se pretende inculcar en alguien para fomentar la adquisición de nuevos comportamientos. Éste sería el proceso de “expansión” de una cultura fuera del grupo social al que pertenece (por ejemplo, sería el caso del “flamenco” en Japón).

Es en este campo del concepto de “cultura” en el que queremos asentar nuestro proyecto investigación: competencia cultural/multicultural/pluricultural/intercultural como parte integrante del proceso de cultura de enseñanza y aprendizaje del Francés: ¿cuáles son las representaciones ideológicas, las organizaciones, las técnicas y los

modos de hacer, los instrumentos, tanto de enseñanza (profesorado) como de aprendizaje (alumnado) de francés lengua extranjera en el sur de España, en zona rural?; ¿De qué modo los profesores, recién llegados a la profesión, adquieren y reproducen este conjunto de elementos?; ¿De qué modo los estudiantes reproducen un determinado comportamiento o bien adquieren nuevos vínculos en relación a su aprendizaje en lengua francesa?; ¿Cómo podemos describir, a un observador extranjero, la "cultura" del francés (la forma de enseñar francés, el modo a través del cual el alumnado aprende francés, la manera de adquirir el francés) en esta región?; ¿Existe una "cultura" de transmitir los conocimientos de la lengua extranjera de forma genuina y/o universal?

Responder a estas cuestiones constituye la base de nuestro proyecto de investigación que ya hemos mencionado en los objetivos. Dentro del cuerpo social constituido por el profesorado y el alumnado de francés lengua extranjera, del nivel de 4º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, en el seno del I.E.S. Peñalba de Moral de Calatrava (Ciudad Real), vamos a tratar de describir:

- los papeles respectivos de los agentes (profesor/a, alumnos/as);
- las representaciones ideológicas sobre sus acciones respectivas;
- el modo de organizar las relaciones entre los individuos;
- las distintas técnicas que reglan las actividades de los diferentes individuos, las pautas en el trabajo;
- las diferentes herramientas o instrumentos de trabajo;
- los signos exteriores que quieren marcar una pertenencia: la ropa, el peinado, el modo de hablar, los colores...

## 1.4.2. Competencia sociocultural

### 1.4.2.1. Multicultural, intercultural, pluricultural, sociocultural: un desafío para la educación

La cohabitación de diferentes etnias y culturas dentro de los mismos espacios geográficos y su rápido desarrollo son características de las sociedades actuales. Por razones históricas, Estados Unidos ha sido el primer país que ha tenido que hacer frente a esta pluralidad de etnias y de culturas. Y es, justamente, en este marco en el que se han desarrollado los primeros debates sobre el multiculturalismo. Compartiendo las palabras de Andrea Semprini:

Cinq aspects principaux constituent le cocktail propre au peuplement de ce pays et permettent d'en cerner la spécificité. [...] Ces cinq aspects sont : la présence sur le territoire américain de population ; l'importation massive d'esclaves autochtones ; la présence, parmi les premiers colons, de groupes religieux ; l'origine anglo-saxonne des élites économiques et politiques ; le rôle de l'immigration dans le peuplement du pays »

(Semprini, 1997: 26)

A partir de esta diversidad de culturas se fragua una problemática por conciliar el bien individual de cada cultura y el bien colectivo de todas ellas, al intentar convivir, conjuntamente, en una misma sociedad.

El término “intercultural” es utilizado comúnmente como opuesto a “multicultural”. Abdallah-Preteceille define el primer concepto como « construction susceptible de favoriser la compréhension de problèmes sociaux et éducatifs, et liaison avec la diversité culturelle » (1992: 36-37). En otros autores, encontramos la definición de este término oponiendo dos conceptos diferentes: « l'interculturel se définirait alors comme un choix pragmatique face au multiculturalisme qui caractérise les sociétés contemporaines » (De Carlo, 1998: 40). Otra definición del término nos la proporciona el Consejo de Europa:

« L'emploi du mot “interculturel” implique nécessairement, si on attribue au préfixe “inter” sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme “culture” on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individuels que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde ».

Como observamos, numerosos son los autores que han intentado delimitar y, por lo tanto, definir el aspecto intercultural. La inmensa mayoría de sus estudios coinciden en incluir en sus definiciones conceptos claves como “interacción”, “situación de comunicación” y “estrategias de comunicación”. La definición que nos propone el Consejo de Europa toma en consideración estos postulados:

«L’ “interculturalité” est un terme qui désigne tout d’abord une situation de communication dans laquelle les participant mobilisent toutes leurs capacités pour interagir les uns avec les autres et, ensuite, l’ensemble des stratégies de communications mises en œuvre dans cette interaction. Par rapport aux concepts “ pluri” et “ multi”, il s’agit alors de situations qui font respectivement appel aux sphères personnelle et sociale»

(2007: 13)

Todas estas nociones son recogidas también en el *Marco europeo*, documento de base para la enseñanza de las lenguas, que define el “multilingüismo” como “el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concretos, procurando que los/as alumnos/as aprendan más de un idioma extranjero o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional” (2002: 4).

En el campo de la educación, las competencias plurilingües y pluriculturales poseen una función primordial ya que son un importante medio para superar los obstáculos que se establecen en la comunicación con el prójimo. Esta afirmación es recogida en el *Marco*:

“La competencia plurilingüe y pluricultural fomenta el desarrollo de la conciencia sobre la lengua y la comunicación, e incluso de la estrategias metacognitivas, que permiten que el ser social sea más consciente de su propia espontaneidad a la hora de abordar las tareas, y, en concreto, más consciente de la dimensión lingüística de éstas, llegando a controlarlas. Además, esta experiencia de plurilingüismo y pluriculturalismo aprovecha competencias sociolingüísticas y pragmáticas preexistentes, que a su vez, desarrolla más; produce una mejor precepción de lo general y de lo específico de la organización lingüística de distintas lenguas; dada su naturaleza, perfecciona el conocimiento de cómo aprender y la capacidad de entablar relaciones con otras personas y situaciones nuevas”.

(2002: 132)

### ❖ La diversidad cultural

En la convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales de 2005<sup>30</sup>, la diversidad cultural se define como la multiplicidad de formas a través de las cuales las diferentes culturas y sociedades se expresan. Las diferencias culturales se definen en su interrelación, interacción, intersubjetividad. En este sentido Abdallah-Preteille (1999: 57-58) considera que en las diferencias culturales « c'est donc la relation à l'Autre qui prime puisqu'elle donne du sens à chacun, et non pas les caractéristiques de chaque culture ».

La diversidad cultural permite situar al individuo tanto en la esfera individual como en la esfera universal. Es por lo tanto el contacto con la otra cultura lo que le permite conocer e interpretar las representaciones culturales que tiene dentro de su propia cultura. De esta forma, el término “alteridad” se aplica al descubrimiento que el “yo” hace del “otro”, lo que implica el surgir de una amplia gama de imágenes de ese otro, del “nosotros”, así como visiones múltiples del “yo”. Tales imágenes, más allá de las diferencias, coinciden todas en ser representaciones —más o menos inventadas— de personas antes insospechadas, radicalmente diferentes, que viven en mundos distintos dentro del mismo universo.

### ❖ La identidad

La identidad cultural es el conjunto de valores, tradiciones, símbolos, creencias y modos de comportamiento que funcionan como elemento cohesionador dentro de un grupo social y que actúan como sustrato para que los individuos que lo forman puedan fundamentar su sentimiento de pertenencia. No obstante, las culturas no son homogéneas; dentro de ellas se encuentran grupos o subculturas que forman parte de la diversidad en respuesta a los intereses, códigos, normas y rituales que comparten dichos grupos dentro de la cultura dominante.

Algunos autores han comenzado a estudiar las identidades culturales no solamente como un fenómeno en sí mismas, sino como un fenómeno en oposición a otras identidades culturales. En esta corriente se considera que la identidad cultural se define por oposición a otras. El grupo se define a sí mismo como tal, al notar y acentuar las diferencias con otros grupos y culturas. Según esta corriente, cualquier cultura se define

---

<sup>30</sup> Conférence générale de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

a sí misma en relación, o más precisamente en oposición a otras culturas. Así, la gente que cree pertenecer a la misma cultura tiene esta idea porque se basa parcialmente en un conjunto de normas comunes, pero la apreciación de tales códigos comunes es posible solamente mediante la confrontación con su ausencia, es decir, con otras culturas. Esto es conocido como la "otredad".

La dinámica de la auto-definición cultural implica un continuo *contacto entre culturas*. Más aún, esas relaciones nunca son de igualdad, dado que nunca se manifiestan de manera aislada: la complicada red de relaciones creada por la superposición de relaciones políticas, económicas, científicas y culturales, convierte cualquier relación entre dos culturas en una relación desigual. Estas manifestaciones las encontramos en Abdellah-Preteuille (1999: 13-14):

La pluralité devient alors la norme. L'individu est au cœur de plusieurs identités qui ne sont pas exclusives les unes des autres, mais qui parfois peuvent se contredire. La personnalisation et la création prennent le pas sur la filiation. Le rapport à autrui est aussi important que l'histoire et les rapports sociaux dans lesquels les cultures sont élaborées.

El hecho mismo de que dentro de una cultura o práctica cultural exista la conciencia de una identidad común, implica que también hay un impulso hacia la preservación de esta identidad, hacia la auto-preservación de la cultura. Si la identidad es construida en oposición a los extraños, las intrusiones de otras culturas implican la pérdida de autonomía y por lo tanto la pérdida de identidad. Las convenciones compartidas en las que se basa una identidad son frecuentemente implícitas. Para que el funcionamiento interno de una cultura sea posible, ciertas reglas básicas y significados que subrayan su producción son generalmente dadas por hecho por los participantes (Bourdieu, 1980: 63-70).

#### **1.4.2.2. Competencia sociolingüística vs competencia sociocultural**

La competencia sociocultural ha estado siempre unida a la competencia comunicativa y, por ende, a sus tres componentes: la competencia lingüística, la competencia pragmática y la competencia sociolingüística.

La competencia sociocultural es uno de los componentes que diversos autores han descrito en la competencia comunicativa. Hace referencia a la capacidad de una

persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla; estos marcos pueden ser parcialmente diferentes de los de otras comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales. Para la realización de nuestro trabajo de investigación, hemos considerado los siguientes aspectos dentro de la competencia sociocultural, aspectos que analizaremos a partir de la recogida de datos:

- los papeles respectivos de los agentes (profesor/a, alumnos/as);
- el perfil lingüístico del alumnado;
- la identidad;
- las representaciones ideológicas sobre sus acciones respectivas;
- el modo de organizar las relaciones entre los individuos;
- las distintas técnicas que reglan las actividades de los diferentes individuos, las pautas en el trabajo;
- las diferentes herramientas o instrumentos de trabajo;
- los signos exteriores que quieren marcar una pertenencia: la ropa, el peinado, el modo de hablar, los colores...
- elementos culturales tradicionales.

Tal es el caso de J. Van Ek (1986), quien distingue entre competencia sociocultural, competencia sociolingüística y competencia social. Su trabajo consiste en una adaptación del modelo de la competencia comunicativa a la fijación de objetivos para la enseñanza de lenguas. Según Van Ek, uno de los objetivos en el currículo de segundas lenguas debe consistir en la capacidad del aprendiente para «reconocer la validez de otras formas de instaurar, categorizar y expresar la experiencia, y otras formas de llevar a cabo la interacción entre las personas».

La competencia sociolingüística es uno de los componentes de la competencia comunicativa. Hace referencia a la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas y convenciones de interacción que lo regulan.

M. Canale (1983: 63-83) fue uno de los primeros autores en describirla, en un artículo en el que –como su título indica– se propone recorrer el camino de la competencia comunicativa definida por Hymes (1971: 27-47) a una pedagogía comunicativa del lenguaje. Al hablar de la adecuación de las expresiones, Canale distingue entre adecuación del significado y adecuación de la forma. La primera tiene que ver con el grado en que determinadas funciones comunicativas, determinadas ideas o actitudes se consideran como características de una situación dada (por ejemplo, y en términos de Canale, será generalmente inadecuado que un camarero de un restaurante ordene al cliente pedir un plato, con independencia del modo en que pudiera formular gramaticalmente sus frases); la segunda tiene que ver con la medida en que un significado dado se representa por medio de una forma lingüística que es característica de un determinado contexto sociolingüístico (por ejemplo, el camarero de un restaurante hará las preguntas a sus clientes de forma distinta según cuál sea la categoría del restaurante, el grado de confianza que tenga con ellos y otras variables similares).

Otros especialistas en didáctica de segundas lenguas en Europa han tratado la competencia sociolingüística, especialmente en trabajos relacionados con los proyectos del Consejo de Europa. Con ligeras diferencias de enfoque o de terminología en la definición del concepto, todos los autores que abordan el tema de la competencia comunicativa se refieren a la competencia sociolingüística. Unas veces la asocian a la competencia sociocultural, otras veces a la competencia discursiva y otras veces le confieren una identidad propia, como en el caso de J. Van Ek, quien distingue entre competencia sociocultural, competencia sociolingüística y competencia social.

Para L. Bachman (1990: 105-129), la competencia sociolingüística forma parte, junto con la *ilocutiva*, de la competencia pragmática e incluye cuatro áreas: la sensibilidad hacia las diferencias de dialecto o variedad, la sensibilidad hacia las

diferencias de registro, la sensibilidad a la naturalidad y la habilidad para interpretar referencias culturales y lenguaje figurado.

Para el *Marco común europeo de referencia*, la competencia sociolingüística, junto con la lingüística y la pragmática conforman las «competencias comunicativas de la lengua» e incluyen el dominio de los siguientes marcadores lingüísticos en las siguientes áreas:

❖ **los marcadores lingüísticos de relaciones sociales**

- Uso y elección del saludo:
  - ⊙ al llegar a un sitio, por ejemplo: *Bonjour!*, *Salut!*
  - ⊙ presentaciones, por ejemplo : *Enchanté !*
  - ⊙ despedidas, por ejemplo: *Au revoir!*, *À bientôt!*
  
- Uso y elección de formas de tratamiento:
  - ⊙ solemne, por ejemplo : *Votre Sainteté*, *Votre Excellence*
  - ⊙ formal, por ejemplo : *Monsieur*, *Madame*, *Mademoiselle*, únicamente *Monsieur ou Madame* + profesión (*Monsieur le Professeur*, *Madame la Ministre*)
  - ⊙ únicamente el nombre de pila (*Jean!*, *Suzanne!*) ; *Monsieur* + apellido
  - ⊙ familiar, por ejemplo : *Chéri*, *Mon Chou*, *Mon vieux*, etc.
  - ⊙ perentorio, por ejemplo: sólo el apellido: (*Martin!*)
  - ⊙ insulto, por ejemplo: *Vous, là-bas!* ; *Espèce de* + sustantivo
  
- Convenciones para el uso de palabra.
  
- Uso y elección de interjecciones, por ejemplo: *Mon dieu!*, *Et bien!*, etc.
  
- Cortesía positiva, por ejemplo:
  - ⊙ mostrar interés por el bienestar de una persona, etc.
  - ⊙ compartir experiencias y preocupaciones
  - ⊙ expresar admiración, afecto, gratitud, etc.

⊙ ofrecer regalos, prometer futuros favores, hospitalidad, etc.

- Cortesía negativa, por ejemplo:
  - ⊙ evitar el comportamiento amenazante
  - ⊙ expresar arrepentimiento, disculparse por comportamiento amenazante
  - ⊙ utilizar enunciados evasivos
  
- Uso apropiado de *merci, s'il vous plaît*, etc.
  
- Descortesía
  - ⊙ brusquedad, franqueza
  - ⊙ expresión de desprecio, antipatía
  - ⊙ queja fuerte y reprimenda
  - ⊙ descarga de ira, impaciencia
  - ⊙ afirmación de la superioridad

❖ **las expresiones de sabiduría popular**

- refranes, por ejemplo: *Un « tiens » vaut mieux que deux « Tu l'auras »!*
  
- modismos, por ejemplo : *Apporter de l'eau au moulin.*
  
- expresiones coloquiales, por ejemplo : *Un homme est un homme.*
  
- Expresiones de creencias, actitudes, valores, por ejemplo : *Noël au balcon, Pâques aux tisons, Il faut de tout pour faire un monde, Qui vole un œuf, vole un bœuf.*

❖ **las diferencias de registro, los dialectos y los acentos**

- ⊙ solemne : *Messieurs, la Cour !*
- ⊙ oficial : *La séance est ouverte.*
- ⊙ neutral : *Pouvons-nous commencer ?*
- ⊙ informal : *On commence ?*

- ⊙ familiar : *On y va ?*
- ⊙ íntimo : *Alors, ça vient ?*

❖ **los dialectos y los acentos**

- ⊙ lexicales, por ejemplo : « magasiner » (québécois) pour « faire des courses»
- ⊙ gramaticales, por ejemplo : « aller au coiffeur » pour « aller chez le coiffeur»
- ⊙ fonológicos, por ejemplo : la prononciation, en ciertas regiones francesas, de la *e* caduca.
- ⊙ características vocales (ritmo, volumen, etc.)
- ⊙ paralingüísticas
- ⊙ corporales (lenguaje del cuerpo).

La competencia sociocultural tiene identidad propia, y, no obstante, complementa a la sociolingüística, ya que toda lengua forma parte de un contexto sociocultural y se integra en una situación comunicativa determinada.

**1.4.3. La enseñanza del componente cultural según el *Marco***

Como acabamos de analizar, el *Marco común europeo de referencia* incluye la competencia sociocultural entre las competencias generales de la persona y la sitúa fuera de las estrictamente relativas a la lengua; la denomina conocimiento sociocultural y la considera como un aspecto más del conocimiento del mundo; sin embargo, le otorga «la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que en muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos».

Es el capítulo 5 del *Marco* el que está dedicado al aspecto cultural de la lengua aunque las referencias a éste se encuentran en todo el documento. La destreza sociocultural es definida en el *Marco de Referencia* como “el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma”. (Consejo de Europa, 2002: 100).

Dicha destreza sociocultural es necesaria para desenvolverse con éxito en nuestra sociedad porque abarca todos estos puntos:

- La vida diaria: la comida y bebida, horas de comidas, modales y hábitos en la mesa, días festivos, horas y prácticas de trabajo, actividades de ocio...
- Las condiciones de vida: niveles de vida, condiciones de la vivienda, medidas de asistencia social...
- Las relaciones personales: estructura social y relaciones entre sus miembros, relaciones entre sexos, relaciones familiares, generacionales, en el trabajo, con la autoridad, la administración...
- Los valores, creencias y actitudes respecto a factores como la clase social, la religión, la política, la historia, las artes, pueblos extranjeros, instituciones...
- El lenguaje corporal.
- Las convenciones sociales: puntualidad, regalos, vestidos, conversaciones, saludos y despedidas.
- El comportamiento ritual: ceremonias religiosas públicas, celebraciones, festividades...

La mejor manera de enseñar los contenidos socioculturales y sociolingüísticos es integrándola en las clases de gramática y conversación puesto que la vinculación es tan estrecha que están necesariamente interrelacionados. Presentar estos contenidos de forma separada en una clase aparte es otra posibilidad, pero para evitar que queden como meras anécdotas curiosas, es mejor trabajarlas de forma integral con el resto de contenidos, bien por la función comunicativa con la que están relacionados (agradecer, felicitar, invitar...) o por el léxico (descripción de la casa, las tareas domésticas, la familia...). El *Marco Común Europeo de Referencia* da algunas directrices que nos orientan en la didáctica de estas destrezas:

- a) Mediante la exposición a la lengua auténtica utilizada adecuadamente en su entorno social.
- b) Seleccionando o construyendo textos que ejemplifiquen los contrastes sociolingüísticos entre la sociedad de acogida y la sociedad meta.
- c) Dirigiendo la atención del alumno a los contrastes sociolingüísticos conforme se van dando en el proceso de aprendizaje, explicándolos y discutiéndolos.
- 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)

La consciencia intercultural es una de las competencias generales que el alumnado tiene que adquirir, tal y como se señala en el Marco. En la perspectiva intercultural, la competencia comunicativa se basará en la capacidad de los interlocutores de identificar el aspecto cultural en los intercambios comunicativos. Aprender una lengua, como lo resume Porcher (1988) es ser capaz:

“de percevoir les systèmes de classement à l’aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, d’anticiper, dans une situation donnée, ce que va se passer, c’est-à-dire, quels comportements il convient d’avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation”.

(L. Porcher, en *Études de linguistique appliquée* n° 69, 1988)

## **1.5. El curriculum de la LE**

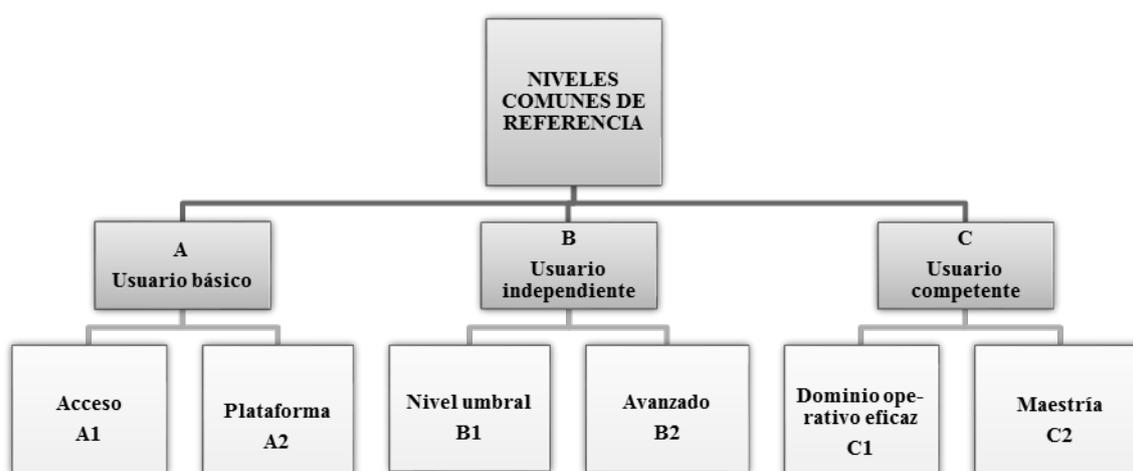
### **1.5.1. El Marco Europeo Común de Referencia: un nuevo paradigma conceptual**

En la actualidad, el *Marco Europeo* es el referente para los países europeos en el campo de la didáctica de las lenguas. Este documento abre las puertas a nuevos conceptos en el aprendizaje/enseñanza de las lenguas como el plurilingüismo y la diversidad cultural, aspectos descuidados en los métodos comunicativos. Ésta es la visión de Germain (1993: 202) al afirmar que “l’approche communicative fait surtout référence à la vie quotidienne”. Sin embargo, una gran laguna de este documento es que en ningún momento se habla de *competencia cultural/intercultural*, aunque sí lo hace de cultura, saber sociocultural, toma de conciencia intercultural, competencia sociolingüística.

El *Marco* es un documento elaborado entre los años 1993 y 2000 por expertos e investigadores (como Daniel Coste) dirigidos por la división de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa. Traducido y difundido en 18 lenguas, la originalidad de este documento europeo estriba en que fue publicado en 2001 (versión francesa e inglesa), el año internacional de las lenguas. Este organismo oficial elaboró también *portfolios* de

lenguas: un *portfolio* es un documento en el cual toda persona que aprende o ha aprendido una lengua pueda consignar sus conocimientos lingüísticos y sus experiencias culturales.

Uno de los aspectos más innovadores de este *Marco* se encuentra presente en el título: se trata de un *marco común de referencia*. El objetivo de los autores fue crear un documento que sirviera de referente para todos los países miembros de Europa, tanto en las prácticas evaluativas, como en los niveles de competencia que precisamos a continuación:



El *Marco Común Europeo para el Aprendizaje de las Lenguas* es, actualmente, una obra de referencia para la enseñanza/aprendizaje de las lenguas.

El Marco se define, asimismo, como:

“base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones, curriculares, exámenes, manuales, etc. [...], un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, que sea integrador, transparente y coherente”.

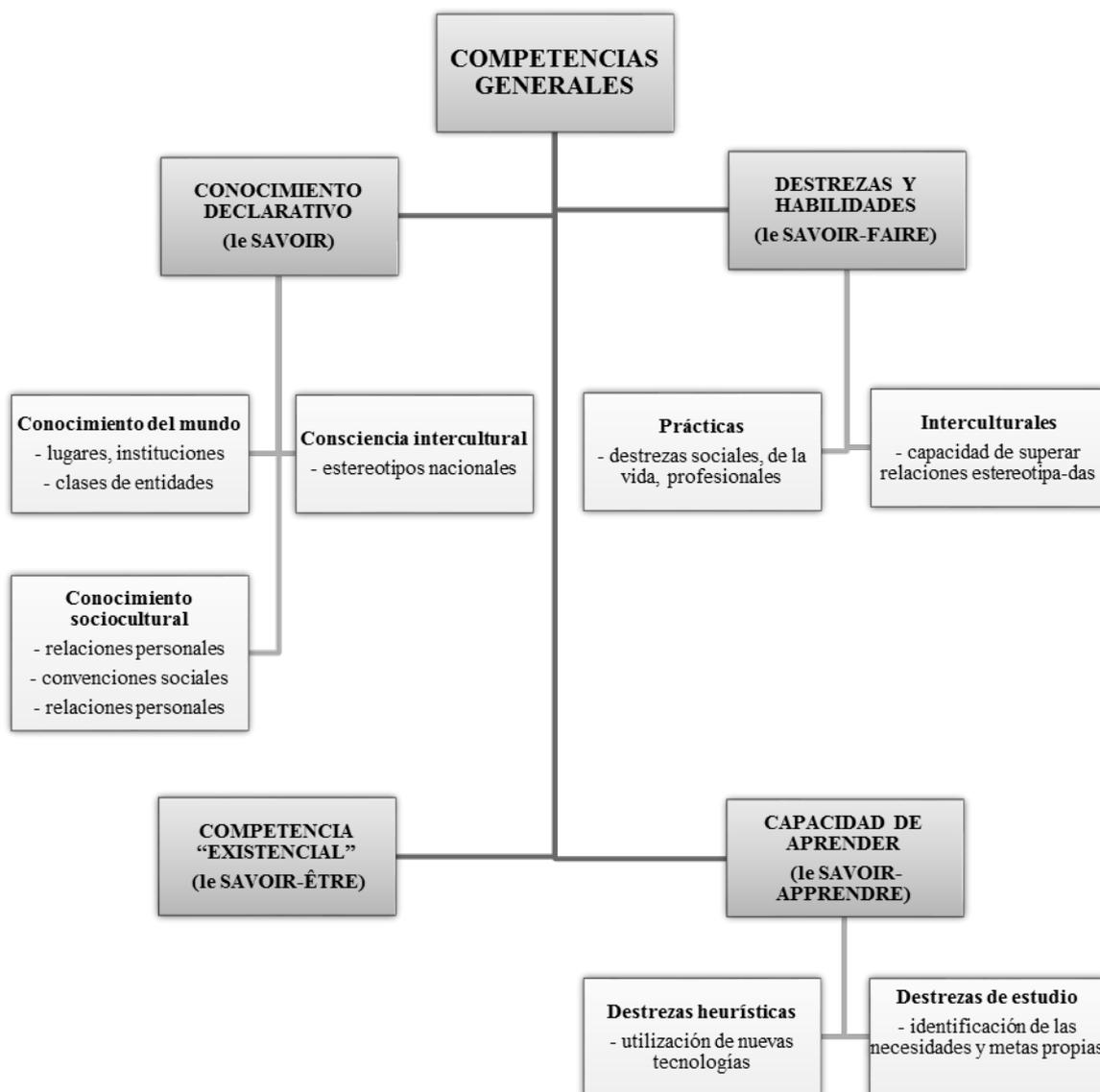
Consejo de Europa, 2002:1

La importancia de la enseñanza de la cultura se manifiesta ya desde las primeras líneas de este documento:

“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

El método accional o *approche actionnelle* considera al individuo que aprende una lengua extranjera como un “actor social” que utiliza el conjunto de sus competencias individuales (conocimientos: les *savoirs*, las destrezas y habilidades: le *savoir-faire*, competencia existencial: le *savoir-être*, la capacidad de aprender: le *savoir-apprendre*) y de sus recursos (estratégicos, cognitivos, verbales y no verbales) para conseguir el éxito en el acto comunicativo. Todos estos factores quedan recogidos en el Marco, tal y como se puede observar en la siguiente síntesis:



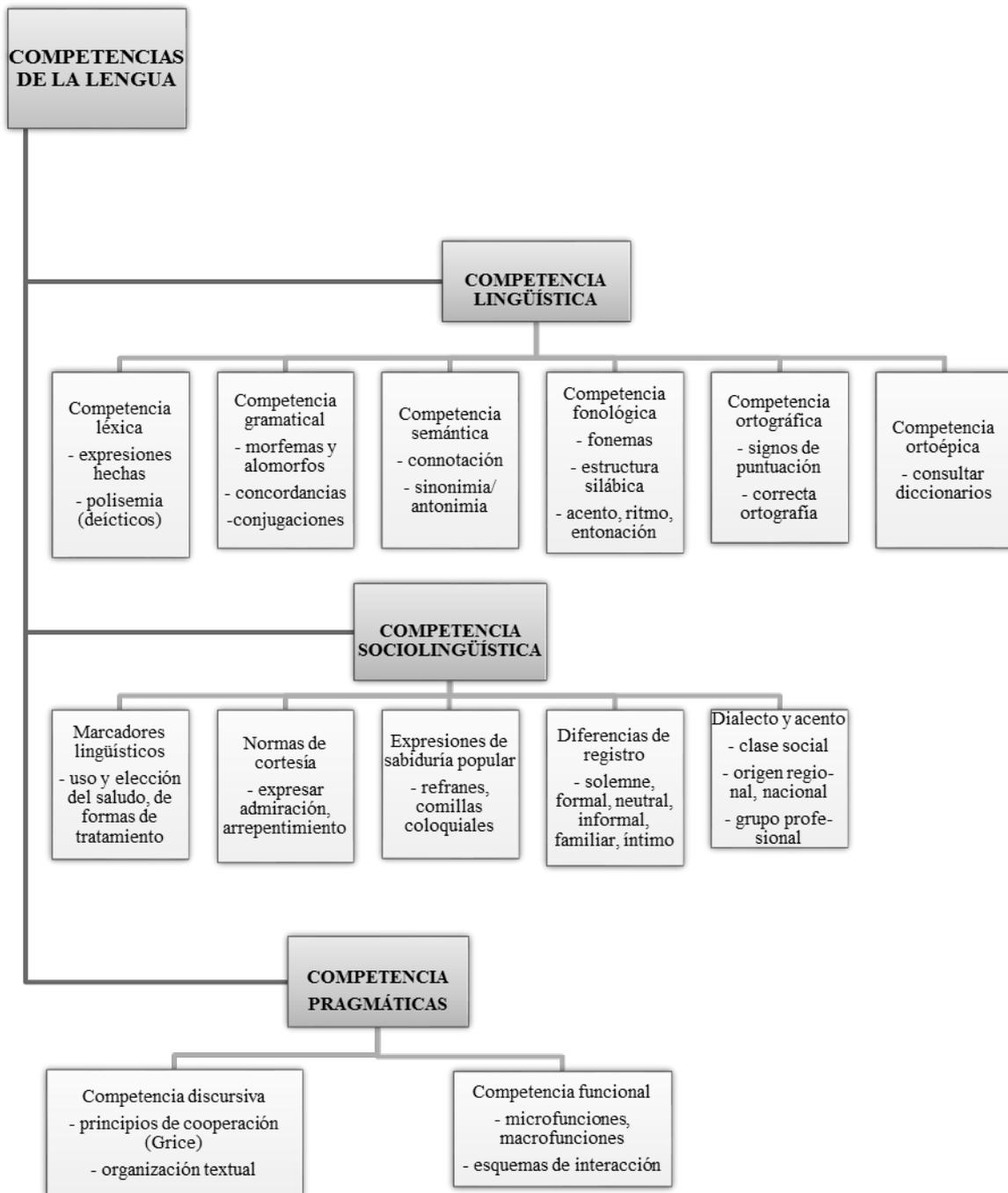
En este modelo, “noción” se refiere al contexto en el cual las personas se comunican, mientras que “función” es la intención concreta del hablante en un contexto determinado. Por ejemplo, la noción o el contexto *ir de compras* necesita varias funciones del lenguaje. Estas incluyen: pedir precios, preguntar sobre las características de un producto y regatear. De la misma forma, la noción *fiesta* requiere numerosas funciones, entre ellas: presentarse, saludar y hablar sobre intereses y aficiones. Los defensores de este método afirmaban que este método ayudaba al alumnado a desarrollar su capacidad para comunicarse eficazmente en una gran variedad de contextos de la vida real.

El objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras en el *Marco de Referencia* continúa siendo desarrollar la competencia comunicativa de la lengua extranjera, tal como lo entiende el enfoque comunicativo; sin embargo, se perfila este concepto de una manera parcialmente novedosa. La competencia comunicativa se compone de tres subcompetencias:

- **la competencia lingüística**, que abarca diferentes sub-competencias, aunque los lingüistas nunca han llegado a una subdivisión exacta;
- **la competencia sociolingüística**: comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua;
- **la competencia pragmática**: se refiere al conocimiento que posee el usuario de los principios según los cuales, los mensajes se organizan, se estructuran y se ordenan; se utilizan para realizar funciones comunicativas y se secuencian según esquemas de interacción y de transacción. Esta competencia abarca dos subcompetencias: *la competencia discursiva* que es la capacidad que posee el alumnado para producir fragmentos coherentes de lengua y *la competencia funcional* que se define como el uso del discurso hablado y de los escritos en la comunicación para fines funcionales concretos. Para conseguir éxito en el discurso hay que tener en cuenta la *fluidez* (capacidad de articular y desenvolverse bien) y la *precisión* (formulación de pensamiento para aclarar lo que se quiere decir).

La competencia sociolingüística y la competencia pragmática se relacionan directamente con lo que hemos denominado el aprendizaje de la *cultura comunicativa* y *cultura a secas*, objeto de nuestro estudio.

Los autores del *Marco* definen y enumeran los componentes de la competencia comunicativa que se desarrollará en el proceso de realización de las tareas de comunicación y que incluye las siguientes subcompetencias:



Los seres humanos poseen un modelo muy desarrollado sobre el conocimiento del mundo y de su funcionamiento, estrechamente ligado con el vocabulario y la gramática de su lengua materna. Este conocimiento se insertaría en el desarrollo de la competencia sociolingüística del *Marco*. Este modelo se desarrolla a lo largo de toda la vida del ser humano. Este conocimiento del mundo engloba:

- lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos, como queda ejemplificado en el cuadro de la página siguiente (Marco 2002: 52-53);
- clases de entidades y sus propiedades y relaciones.

A continuación, presentamos, de forma más detallada y analítica la ejemplificación a la que hemos hecho referencia con anterioridad:

Cultura de enseñanza y cultura de aprendizaje del francés...

ÁMBITOS	Lugares	Instituciones	Personas	Objetos	Acontecimientos	Acciones	Textos
<b>Personal</b>	Hogar propio, de la familia, de los amigos, de desconocidos (casa, habitación, jardín). Habitación en un hostel, en un hotel; el campo, la playa, etc.	La familia y las relaciones sociales.	Padres, abuelos, hijos, hermanos, tíos, primos, familia política, cónyuges, amigos íntimos, conocidos	Mobiliario, decoración. Ropa. Electrodomésticos. Juguetes, herramientas, objetos para la higiene personal. Objetos de arte, libros. Animales de compañía o salvajes. Árboles, plantas, jardines, estanques. Enseres de la casa. Bolsos. Equipamiento deportivo y de ocio	Acontecimientos familiares. Encuentros. Incidentes, accidentes. Fenómenos naturales. Fiestas, visitas. Paseos a pie, en bicicleta, en moto, en coche. Vacaciones, excursiones. Acontecimientos deportivos	Acciones de la vida cotidiana (vestirse, desnudarse, cocinar, comer, lavarse). Bricolaje, jardinería. Lectura, radio y televisión. Actividades de ocio. Aficiones. Juegos y deportes.	Teletexto. Garantías e instrucciones. Recetas. Novelas, revistas, periódicos, propaganda, folletos publicitarios. Cartas personales. Textos hablados retransmitidos y grabados
<b>Público</b>	Espacios públicos: calle, plaza, parque. Transporte público. Tiendas, mercados y supermercados. Hospitales, consultas, ambulatorios. Estadios y campos deportivos. Teatros, cines, lugares de entretenimiento y ocio. Restaurantes, bares, hoteles, Iglesias	Autoridades. Instituciones políticas. La justicia. La salud pública. Asociaciones diversas, ONG, partidos políticos, instituciones religiosas.	Ciudadanos. Funcionarios. Empleados de comercios. Policía, ejército, personal de seguridad. Conductores, revisores. Pasajeros. Jugadores, aficionados, espectadores. Actores, público. Camareros, recepcionistas Sacerdotes y religiosos	Dinero, monedero, cartera. Formularios o documentos oficiales. Mercancías. Armas. Mochilas, maletas, maletines. Material deportivo. Programas. Comidas, bebidas, tapas. Pasaportes, permisos	Incidentes, accidentes. Enfermedades. Reuniones públicas. Pleitos, juicios en tribunales. Disturbios en la vía pública, multas, arrestos. Partidos de fútbol, concursos. Espectáculos. Bodas, funerales.	Compras y utilización de servicios públicos. Utilización de servicios médicos. Viajes por carretera, en tren, en barco, en avión. Diversión, actividades de ocio. Oficios religiosos.	Avisos públicos. Etiquetados y embalajes. Folletos, pintadas. Billetes, horarios. Letreros, regulaciones. Programas. Contratos. Menús. Textos sagrados, sermones, himnos
<b>Profesional</b>	Oficinas. Fábricas. Talleres. Puertos, estaciones ferroviarias, aeropuertos. Granjas. Almacenes, tiendas. Empresas de servicios. Hoteles. Establecimientos públicos	Empresas multinacionales. Pequeña y mediana empresa. Sindicatos.	Empresarios. Empleados. Directivos. Colegas. Subordinados. Compañeros de trabajo. Clientes. Recepcionistas, secretarías. Personal de mantenimiento	Material de oficina. Maquinaria industrial, herramientas para la industria y la artesanía	Reuniones. Entrevistas. Recepciones. Congresos, ferias comerciales, Consultorías. Rebajas de temporada. Accidentes de trabajo. Conflictos	Administración empresarial. Dirección industrial. Operaciones de producción. Procedimientos administrativos. Transporte de mercancías. Operaciones comerciales,	Cartas de negocios. Informes. Señalización de seguridad. Manuales de instrucciones. Regulaciones. Material publicitario. Etiquetados y embalajes. Descripción de puestos de trabajo. Tarjetas de visita.

					laborales.	compraventa, marketing. Operaciones informatizadas. Mantenimiento de oficinas.	Señalización
<b>Educativo</b>	Escuelas: vestíbulo, aulas, patio de recreo, campos de deportes, pasillos. Facultades. Universidades. Salas de conferencias y seminarios. Asociaciones de estudiantes. Colegios mayores. Laboratorios. Comedor universitario	Escuelas y colegios. Facultades. Universidades. Colegios profesionales. Asociaciones profesionales. Centros de formación continua.	Profesores titulares, personal docente, educadores, profesores asociados. Padres. Compañeros de clase. Catedráticos, lectores. Estudiantes. Bibliotecarios, personal de laboratorio, del comedor, personal de limpieza. Porteros, secretarios, bedeles	Material escolar, uniformes, ropa de deporte. Alimentos. Material audiovisual. Pizarra y tiza. Ordenadores. Mochilas y carteras	Inicio de curso. Matriculación. Semana Blanca, puentes. Visitas e intercambios. Reuniones con los padres. Acontecimientos deportivos, partidos. Problemas de disciplina	Asambleas. Lecciones. Juegos. Recreos. Asociaciones y sociedades. Conferencias, redacciones. Trabajo de laboratorio. Trabajo de biblioteca. Seminarios y tutorías. Deberes. Debates y discusiones	Textos auténticos (como los anteriores), Libros de texto, guías, libros de consulta. Texto en la pizarra, textos impresos, texto en pantalla de ordenador, videotexto. Cuadernos de ejercicios. Artículos de periódico. Sumarios, resúmenes. Diccionarios.

Como se afirma en el *Marco*, el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad en la que se habla el idioma forma parte del conocimiento del mundo. Es evidente que lengua y cultura están intrínsecamente relacionadas. Por este motivo, es imposible separar la enseñanza de la lengua de la enseñanza de la cultura, ya que la lengua es el vehículo a través del cual queda de manifiesto la cultura de una sociedad.

A continuación, presentamos un catálogo (a modo indicativo) de los contenidos culturales o *savoir socioculturel* que deben tenerse en cuenta en un aula de enseñanza/aprendizaje de FLE, según las indicaciones prescritas por el *Marco*:

<b>La vida diaria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Comida y bebida, horas de comidas, modales en la mesa.</li> <li>•Días festivos.</li> <li>•Horas y prácticas de trabajo.</li> <li>•Actividades de ocio.</li> </ul>
<b>Las condiciones de vida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Niveles de vida.</li> <li>•Condiciones de la vivienda.</li> <li>•Medidas y acuerdos de asistencia social.</li> </ul>
<b>Las relaciones personales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Estructura social y las relaciones entre sus miembros.</li> <li>•Relaciones entre sexos.</li> <li>•Estructuras y relaciones familiares.</li> <li>•Relaciones entre generaciones.</li> <li>•Relaciones en situaciones de trabajo.</li> <li>•Relaciones con la autoridad, con la Administración...</li> <li>•Relaciones de raza y comunidad.</li> <li>•Relaciones entre grupos políticos y religiosos.</li> </ul>
<b>Los valores, las creencias y las actitudes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Clase social.</li> <li>•Grupos profesionales.</li> <li>•Riqueza (ingresos y herencia).</li> <li>•Culturas regionales.</li> <li>•Seguridad.</li> <li>•Instituciones.</li> <li>•Tradición y cambio social.</li> <li>•Historia, sobre todo, personajes y acontecimientos representativos.</li> <li>•Minorías (étnicas y religiosas).</li> <li>•Identidad nacional.</li> <li>•Países, estados y pueblos extranjeros.</li> <li>•Política.</li> <li>•Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones...).</li> <li>•Religión.</li> <li>•Humor</li> </ul>
<b>El lenguaje corporal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Gestos y acciones</li> <li>•Lenguaje corporal</li> <li>•Sonidos extralingüísticos en el habla (“bah”, “chsss”, “agh”...)</li> <li>•Cualidades prosódicas (tono, acentuación...).</li> </ul>
<b>Las convenciones sociales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Puntualidad.</li> <li>•Regalos.</li> <li>•Vestidos.</li> <li>•Aperitivos, bebidas, comidas.</li> <li>•Convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Duración de la estancia.</li> <li>•Despedida.</li> </ul>
<b>El comportamiento ritual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ceremonias y prácticas religiosas.</li> <li>•Nacimiento, matrimonio y muerte.</li> <li>•Comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas</li> <li>•Celebraciones, festividades, bailes, discotecas, etc.</li> </ul>

### 1.5.2. La competencia intercultural

Como hemos mencionado en el apartado anterior, la competencia cultural/intercultural es una de las lagunas del *Marco*. Es, por este motivo, que numerosos investigadores, como Geneviève Zarate, Puren o Meyer, empiezan a centrarse en este campo y a indagar en el concepto de “competencia intercultural”, dando como fruto numerosos estudios en la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera.

En la enseñanza tradicional de la cultura, “lengua” y “cultura” se encontraban disociadas y la enseñanza de ésta última se centraba en el mero conocimiento de textos históricos y literarios, de tradiciones o de costumbres. El concepto de competencia intercultural sobrepasa el de competencia sociocultural “puesto que el acento recae sobre los aspectos culturales en la enseñanza de la lengua. Esto significa que una competencia fundamentalmente descriptiva, explicativa, deja paso a una competencia analítica, reflexiva, que permite pensar en el otro, en el diálogo con el otro” (Montoya, 2005: 19). Por ende, la competencia intercultural se caracteriza por el concepto de “empatía”, definida como :

un ensemble d’aptitudes acquises à travers le processus d’apprentissage et prenant la forme d’aptitudes attitudinales de communication et d’une connaissance stratégique du comportement de communication approprié d’un point de vue culturel différent. La caractéristique essentielle de l’empathie est la compréhension du point de vue d’une autre culture.

(Zarate, 2003: 118, 140)

El prefijo “inter” de “intercultural” indica una relación en las interacciones entre los grupos, los individuos, las identidades. Lo “intercultural” otorga un lugar primordial al individuo como sujeto que a las características culturales de este individuo. Estas ideas son recogidas por Castro en su definición de la “competencia intercultural”:

La competencia intercultural es la capacidad para comportarse de forma apropiada en situaciones interculturales, la capacidad afectiva y cognitiva de establecer y mantener relaciones interculturales y la capacidad de estabilizar la propia identidad personal mientras se media entre culturas [...]. La competencia intercultural atiende a una dimensión cognitiva, comportamental y afectiva del aprendizaje de una lengua extranjera.

(1999: 41-54)

La competencia de comunicación intercultural abarca más que el simple conocimiento de la lengua como código lingüístico (gramática y vocabulario). En cuanto se empieza a hablar otra lengua, se entra en un modelo cultural diferente al propio en el que es necesario poner en práctica todos los componentes para una real competencia de comunicación. El Consejo de Europa ha realizado numerosos estudios enfocados al análisis de la dimensión intercultural. El trabajo « Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues » nos proporciona otro acercamiento a este concepto tan amplio:

Il s'agit, en d'autres termes, de permettre un dialogue éclairé entre individus ayant des identités sociales différentes, ainsi que des interactions entre ces différentes personnes, prises dans toute la complexité qu'elles ont en tant qu'êtres humains, dans leurs identités multiples et, en même temps, dans le respect de la personnalité individuelles de chacun.

(Consejo de Europa, 2002:10)

Los términos que componen el concepto de competencia cultural implican, por una parte, la acción orientada, la habilidad necesaria para interactuar en situaciones de diversidad; por otra parte, hacen referencia al concepto de cultura, como papel fundamental en la conformación del comportamiento humano. En este sentido, el desarrollo de la competencia cultural se refiere a la creación de habilidades, a la importancia de transformar, por un lado, los modos de conocer y de comunicar y, por otro lado, la relación y las representaciones que elaboramos de los otros. La competencia implica conocimientos, aprendizajes y conlleva la transformación de prácticas, de conductas, de modos de establecer relaciones. Requiere el desarrollo de habilidades sociales en espacios multiculturales que favorezcan y refuercen las relaciones democráticas y la convivencia. Sitúa a cada persona desde la propia identidad en la relación con los otros.

Si tomamos como base a Puren<sup>31</sup>, establecemos 5 componentes de la competencia cultural:

1. El componente transcultural (valor)
2. El componente cultural (conocimientos)
3. El componente intercultural (representaciones)
4. El componente multicultural (comportamientos)
5. El componente co-cultural (comportamientos-valores)

La competencia intercultural pretende poner énfasis en la relación del alumno/a con sus necesidades a la hora de enfrentarse a otras culturas o a personas de otras culturas. Por esta razón, Byram y Zarate (1997: 50-54) diseñaron un cuadro conceptual de competencia intercultural comunicativa para el documento *Marco europeo común* del Consejo de Europa que contempla cuatro tipos de “savoirs” de la competencia intercultural, a diferencia de Puren que estableció cinco tipos:

- Savoir-être (actitudes y valores): cambio de actitud hacia la cultura extranjera.
- Savoirs (conocimientos): adquisición de nuevos conceptos de la cultura extranjera.
- Savoir-faire (comportamiento): savoir actuar en la nueva cultura extranjera.
- Savoir-apprendre (habilidad para aprender): saber aprender la otra cultura.

La competencia intercultural es la habilidad para relacionarse efectiva y apropiadamente en una variedad de contextos. Requiere un conocimiento sensitivo cultural, un modo de pensar y unas habilidades, atributos y destrezas necesarios para el comunicador. M. Meyer (1991: 136-158) define así la competencia intercultural:

“La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia;

---

<sup>31</sup> Para profundizar en este aspecto, visionar la conferencia titulada "**Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle**". Esta conferencia se encuentra en la siguiente página web : <http://u2.u-strasbg.fr/iief/fle/puren/>

además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales es como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya”.

Este mismo autor distingue tres etapas en la adquisición de la competencia intercultural:

1. Nivel *monocultural* en el que el individuo toma como referencia la experiencia en su propia cultura.
2. Nivel *intercultural* en el que el individuo permanecería entre dos culturas, comparándolas ambas para llegar a una conclusión
3. Nivel *transcultural* que le llevaría a crear su propia identidad, basándose en una visión crítica, desde fuera, de su propia cultura y de la cultura meta.

### **1.5.3. Recorrido por los documentos curriculares oficiales de la enseñanza de la lengua extranjera en España: los contenidos socioculturales desde la L.O.G.S.E. a la L.O.E.: objetivos, contenidos y progresión.**

En nuestro contexto educativo, al integrar la dimensión europea en el currículo de lenguas extranjeras, los objetivos de enseñanza/aprendizaje se centran en facilitar la comunicación y la interacción entre individuos de diferentes lenguas.

La dimensión social de la lengua facilitará una mejor convivencia y aceptación entre los individuos. Es por ello, que el currículo de lenguas extranjeras es imprescindible. Los contenidos del currículo de lenguas extranjeras se definen desde la integración de la cultura a la lengua. La lengua es un elemento clave de la cultura y su principal vehículo de transmisión. En el currículo de lenguas extranjeras se pone de manifiesto la necesidad de la enseñanza de la cultura. Esta consideración de los aspectos culturales de la lengua meta se pone de manifiesto a partir de la aparición de los enfoques comunicativos, aparición que revolucionó la especificación de unos contenidos concretos y de un planteamiento metodológico más congruente con una sociedad que se consideraba, cada vez más, europea y, por lo tanto, plurilingüe.

En España, la legislación actual en materia educativa viene determinada por el REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Esta ley, Ley de Ordenación Educativa (L.O.E.), se concretó en el Decreto 69/2007 y entró en vigor en la Comunidad Autónoma de Castilla- la Mancha, durante el curso escolar 2007-08, para los niveles de 1º E.S.O. y de 3º de E.S.O. y, durante el curso escolar 2008-09, para los niveles de 2º E.S.O. y de 4º de E.S.O.

Nuestro estudio de campo se inició durante el curso escolar 2006-07. Esto quiere decir que la normativa que tomábamos como referencia era el RD 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el RD 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria, es decir, la L.O.G.S.E. Puesto que nuestra investigación empezó a fraguarse en una época de cambio legislativo en materia educativa, nos planteamos realizar una breve panorámica de los contenidos socioculturales en ambas normativas que fueron determinantes para el análisis de los resultados de nuestro estudio. Ambos documentos son principales referentes tanto para los editores de manuales de texto como para el profesorado implicado y nos servirán de base para analizar la presencia del componente cultural en ambos documentos para ver si contemplan las prescripciones editadas por el Marco Europeo.

Las referencias a la cultura aparecen en la introducción al currículo de LE del RD antes citado, en el que se nos informa que el aprendizaje de lenguas extranjeras para poder comunicarnos con nuestros vecinos de la UE:

El dominio de lenguas extranjeras implica la posibilidad de acceder a otras culturas, costumbres e idiosincrasias, al mismo tiempo que fomenta las relaciones interpersonales, favorece una formación integral del individuo, desarrollando el respeto a otros países, sus hablantes y sus culturas, y nos permite comprender mejor la lengua propia.

B.O.E. nº14, 2001:1830

Sin embargo, consideramos que el concepto de cultura utilizado es de carácter global, entendido como “conjunto de todas las formas de vida y expresiones de una sociedad determinada”.

Uno de los objetivos que se plantearon en la Comisión para la Educación y su Sección de Lenguas Modernas (Consejo de Europa) fue el de “satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí, superando las barreras lingüísticas y culturales”. Este principio queda recogido en la introducción al currículo al afirmar que “se reconoce el papel de las lenguas extranjeras como elemento clave en la construcción de la identidad europea: una identidad plurilingüe y multicultural”. (B.O.E. nº 14, 2001:1830).

Según queda recogido en el RD 3473/2000:

El Consejo de Europa establece un marco de referencia común europeo para el aprendizaje de lenguas extranjeras, indicando que para desarrollar progresivamente la competencia comunicativa en una determinada lengua, el alumnado debe ser capaz de llevar a cabo una serie de tareas de comunicación. Las tareas de comunicación configuran un conjunto de acciones que tienen una finalidad comunicativa concreta dentro de un ámbito específico. Para su realización, se activa la competencia comunicativa, se ponen en juego diversas estrategias y se utilizan diferentes destrezas lingüísticas y discursivas de forma contextualizada. Por lo tanto, las actividades en las que se usa la lengua extranjera están enmarcadas en ámbitos que pueden ser de tipo público (todo lo relacionado con la interacción social cotidiana), personal (relaciones familiares y prácticas sociales individuales), laboral o educativo.

B.O.E. nº14, 2001:1830

En esta introducción al currículo de lenguas extranjeras aparece el término de “competencia”. Sin embargo, dicho término no es ni explicado, ni analizado. Simplemente, es una mera referencia a unas “competencias” (que no se especifican cuáles ni cuántas son) que sí estarán concretadas en la Ley de Ordenación Educativa que entraría en vigor seis años después. Así queda recogido en el RD 3473/2000:

El Consejo de Europa insiste en la necesidad de que las personas desarrollen competencias suficientes para relacionarse con otros miembros de los países europeos. En consecuencia, estima que se debe dar un nuevo impulso a la enseñanza de idiomas que ayude a desarrollar la idea de ciudadanía europea y recomienda la adquisición de un cierto nivel de competencia comunicativa en más de una lengua extranjera durante la etapa educativa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, así como de mecanismos que permitan continuar el aprendizaje de idiomas durante la vida adulta.

B.O.E. nº14, 2001:1830

Únicamente al final de este preámbulo, encontramos una mera referencia a los contenidos culturales (no se habla en ningún momento de “competencia cultural”):

La Educación Secundaria Obligatoria propiciará que los alumnos que hoy se están formando conozcan formas de vida y organización social diferentes a las nuestras, mejoren su capacidad de empatía, diversifiquen sus canales de información y entablen relaciones caracterizadas por la tolerancia social y cultural en un mundo en que la comunicación internacional está cada vez más presente.

B.O.E. nº14, 2001:1831

El currículo de enseñanzas mínimas de E.S.O., en la materia de lenguas extranjeras, está formado por los siguientes componentes:



Con respecto a los objetivos<sup>32</sup> del curso de 4ºE.S.O., considerado para este estudio, prestaremos especial atención a los que hacen referencia a los contenidos socioculturales:

3. “Leer diversos tipos de textos de forma comprensiva y autónoma, con el fin de acceder a fuentes de información variadas y como medio para conocer culturas y formas de vida distintas a las propias”.
8. “Acceder al conocimiento de la cultura que transmite la lengua extranjera, desarrollando respeto hacia ella y sus hablantes, para lograr un mejor entendimiento internacional”.

<sup>32</sup> Para consultar todos los objetivos de la materia de Lenguas Extranjeras, ver anexo 1, 2 y 3.

9. “Apreciar el valor de la lengua extranjera como medio de comunicación con personas que pertenecen a una cultura diferente y como elemento favorecedor de las relaciones sociales e interpersonales”.

B.O.E. nº14, 2001:1831

Tanto los objetivos nº3 y nº8 como el nº9 no tratan directamente la dimensión cultural sino que permanecen en un dominio más actitudinal de la cultura extranjera.

En relación a nuestro trabajo de investigación, los contenidos que nos interesan son los aspectos socioculturales. Para ello, y tomando como referente a Suso López y Fernández Fraile (2001), dichos aspectos:

- comprenden algunos **contenidos de tipo conceptual** (*savoirs*): “adecuación de elementos semióticos, tales como patrones gestuales o proxémicos en función del interlocutor, respetando la propia idiosincrasia”; “reconocimiento de aspectos socioculturales implícitos en los textos que se trabajan”, “profundización en el conocimiento de rasgos culturales y de comportamiento social que presentan distintos grupos de la misma comunidad lingüística”.
- se refieren a **contenidos actitudinales** (sin denominarlos de esta manera): “respeto a las diferencias de opinión sobre temas de interés y comprender las distintas perspectivas socioculturales”; “disposición favorable para entender y hacerse entender en la lengua extranjera y respetar estilos formales e informales en función del interlocutor”.
- engloban a **habilidades comunicativas**: “uso de la lengua extranjera con el fin de propiciar encuentros interculturales”; “uso de un registro adecuado en función de la situación de comunicación”.

Los contenidos socioculturales planteados en el RD 3473/2000 son los siguientes:

**Aspectos socioculturales:**

1. Adecuación de elementos semióticos, tales como patrones gestuales o proxémicos en función del interlocutor, respetando la propia idiosincrasia.
2. Uso de un registro adecuado en función de la situación de comunicación.
3. Interés por identificar perspectivas socioculturales en las noticias o temas de actualidad que transmiten los medios de comunicación.
4. Reconocimiento de aspectos socioculturales implícitos en los textos que se trabajan.
5. Respeto a las diferencias de opinión sobre temas de interés y comprender las distintas perspectivas socioculturales.

6. Uso de la lengua extranjera con el fin de propiciar encuentros interculturales.
7. Profundización en el conocimiento de rasgos culturales y de comportamiento social que presentan distintos grupos de la misma comunidad lingüística.
8. Disposición favorable para entender y hacerse entender en la lengua extranjera, y respetar estilos formales e informales en función del interlocutor.

B.O.E. nº14, 2001:1842

Después de este análisis de la inclusión del componente cultural en la L.O.G.S.E., podemos deducir que la enseñanza de la cultura extranjera estaba considerada desde un punto de vista genérico, sin entrar en concreciones.

Antes de continuar con el análisis de los documentos oficiales, la primera diferencia con respecto a la derogada L.O.G.S.E. la observamos en la definición de currículo:

Se entiende por currículo de la Educación Secundaria Obligatoria el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de esta etapa”.

B.O.E. nº5, 2007:678

En su artículo 2, en el que figuran los fines de esta etapa, comprobamos la inclusión de la cultura como objetivo educativo:

La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria consiste en lograr que los alumnos y las alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral, y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.

B.O.E. nº5, 2007: 679

La explicación de esta finalidad se amplía cuando el RD expone el currículo de Lengua Extranjera:

El aprendizaje de una lengua extranjera trasciende el marco de los aprendizajes lingüísticos, va más allá de aprender a utilizarla en contextos de comunicación. Su conocimiento contribuye a la formación del alumnado desde una perspectiva integral en tanto que favorece el respeto, el interés y la comunicación con hablantes de otras lenguas, desarrolla la conciencia intercultural, es un vehículo para la comprensión de temas y problemas globales y para la adquisición de

estrategias de aprendizaje diversas. El proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en esta etapa educativa conlleva un claro componente actitudinal, en la medida en que contribuye a desarrollar actitudes positivas y receptivas hacia otras lenguas y culturas y, al mismo tiempo, a comprender y valorar la lengua o lenguas propias.

B.O.E. nº5, 2007: 742

La Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

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

B.O.E. nº5, 2007: 679

El término “cultura” aparece reflejado como capacidad a adquirir y se encuentra relacionado (cuando hace referencia a *de los demás*) con el concepto de “otredad”, entendido como el conjunto de elementos culturales que no forman parte de mi propia cultura sino de la de *otros*.

Vemos aparecer, por primera vez, en la legislación educativa española el término de “competencias básicas”. Los objetivos de dichas competencias son definidas por los autores de este texto como:

En la regulación de las enseñanzas mínimas tiene especial relevancia la definición de las competencias básicas que el alumnado debe alcanzar al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria. La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria, [...]”.

B.O.E. nº5, 2007: 678

El anexo I del RD 1631/2006 justifica la inclusión de las competencias básicas (entre las que analizaremos la “competencia lingüística” y la “competencia cultural y artística”) en el currículo de esta forma:

La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

B.O.E. nº5, 2007: 685

En el mencionado decreto se establecen 8 competencias básicas<sup>33</sup> que deben ser adquiridas por el alumnado al finalizar la E.S.O. Sin embargo, el Decreto de Enseñanzas Mínimas de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, 69/2007<sup>34</sup>, establece 9 competencias básicas, es decir, una más que las recogidas en el RD, siendo la “competencia emocional” la que añade Castilla-La Mancha en su decreto de educación:

- a. Competencia en comunicación lingüística.
- b. Competencia matemática.
- c. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- d. Tratamiento de la información y competencia digital.
- e. Competencia social y ciudadana.
- f. Competencia cultural y artística.
- g. Competencia para aprender a aprender.
- h. Autonomía e iniciativa personal.
- i. Competencia emocional.

De todas las competencias aquí señaladas es la “competencia en comunicación lingüística” la que nos interesan ya que está directamente relacionada con nuestro campo de actuación: la didáctica de la lengua extranjera. La “competencia lingüística”

---

<sup>33</sup> Para una ampliación de las competencias básicas en el RD 1631/2006, ver anexo 4.

<sup>34</sup> Para una ampliación de las competencias básicas en el Decreto 69/2007, ver anexo 4.

se refiere, según el RD, “a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Disponer de esta competencia conlleva tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa. Implica la capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas [...]”. En esta definición, aparecen conceptos nuevos: el de “otredad” o “cultura del otro” y el de “empatía”, términos claves en las investigaciones sobre la dimensión cultural de la lengua.

Disponer de esta competencia conlleva tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa. Implica la capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas; de leer, escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico; de expresar adecuadamente, en fondo y forma, las propias ideas y emociones, y de aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo.

B.O.E. nº5, 2007: 685

Los dos conceptos, anteriormente mencionados, han sido definidos por dos investigadoras en la materia. Así, basándonos en las palabras de Abdallah-Preteuille, el concepto de *alterité* o *cultura del otro* es definido como:

La interculturalidad es una actitud de fondo, y lo que la formación intercultural se propone mediante diferentes estrategias es que los discentes sean capaces de desenvolverse en múltiples y distintos mundos según diversas perspectivas. Para ello tendrán que aprender a ponerse en el lugar del otro, a adoptar su punto de vista y a observarle a él mismo y a su grupo desde el exterior, sólo así podrán desarrollar el sentido crítico y el juicio, y determinar por ellos mismos el valor positivo o negativo de alguien o algo. A este respecto es importante tener en cuenta también que “la capacidad de descentración, de salir de uno mismo, no es innata, sino que requiere un aprendizaje sistemático y objetivo”.

(2001: 77)

Por su parte, Zarate (2003), define el concepto de empatía como:

Elle est définie en sociologie comme la sensibilité consciente à la conscience d'autrui. Elle se situe dans un contexte social d'interaction entre des personnes d'identités et de contextes culturels différents.

(2003:112)

Sin embargo, en la concreción de dicha competencia en el Decreto 69/2007, vigente en la CA de Castilla-la Mancha, no hay ninguna terminología referente a la cultura de la lengua extranjera.

Una vez que hemos observado conceptos nuevos, con respecto a la legislación anterior, como el de empatía, el de otredad y el de competencia básica, centrémonos en las enseñanzas mínimas del RD, en el que también existen novedades. Por lo pronto, la estructuración de los contenidos cambia radicalmente: mientras que en la L.O.G.S.E. estos comprendían las habilidades comunicativas, las reflexiones sobre la lengua y los aspectos socio-culturales, en la L.O.E., dichos contenidos pasan a estructurarse en:

- Bloque 1. Comprender, hablar y conversar.
- Bloque 2. Leer y escribir.
- Bloque 3. Reflexión sobre la lengua y su aprendizaje.
- Bloque 4. Dimensión social y cultural

Sin embargo, esta diferencia no se observa en la concreción del Decreto 69/2007 de la comunidad manchega.

Por su parte, la terminología utilizada por la legislación manchega para denominar a los bloques de contenido, cambia sustancialmente con respecto a la del RD:

- Bloque 1. Competencia oral: escuchar, hablar y conversar
- Bloque 2. Competencia escrita: leer y escribir
- Bloque 3. Conocimiento de la lengua
- Bloque 4. Aspectos socioculturales y conciencia intercultural

Los aspectos socio-culturales y conciencia intercultural, “contribuyen a que el alumnado conozca costumbres, formas de relación social, rasgos y particularidades de los países en los que se habla la lengua extranjera, en definitiva, formas de vida diferentes a las suyas. Este conocimiento promoverá la tolerancia y aceptación,

acrecentará el interés en el conocimiento de las diferentes realidades sociales y culturales y facilitará la comunicación intercultural porque las lenguas son portadoras de contenidos, rasgos y marcas de las culturas de las cuales son el medio de expresión” (B.O.E. nº5, 2007: 742).

Los contenidos culturales que orienta el Decreto 69/2007, en Castilla-la Mancha, para el curso que hemos elegido como objeto de nuestro estudio (4º de E.S.O.), son los siguientes:

**Bloque 4. Aspectos socioculturales y conciencia intercultural**

- Conocimiento de los elementos culturales más relevantes de los países donde se habla la lengua extranjera, obteniendo la información por diferentes medios, entre ellos Internet y otras tecnologías de la información y comunicación. Identificación de las características más significativas de las costumbres, normas, actitudes y valores de la sociedad cuya lengua se estudia, y respeto a patrones culturales distintos a los propios.
- Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos con hablantes o aprendices de la lengua extranjera, utilizando soporte papel o medios digitales. Uso apropiado de fórmulas lingüísticas asociadas a situaciones concretas de comunicación: cortesía, acuerdo, discrepancia.
- Valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con personas pertenecientes a otras culturas. Valoración de la importancia de la lengua extranjera en las relaciones internacionales.

D.O.C.M. nº116, 2007:14884

Con respecto a los objetivos planteados en ambas leyes (L.O.G.S.E. y L.O.E.), nos ha llamado la atención la siguiente reflexión planteada en la L.O.G.S.E.:

[...] la necesidad de que el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria termine sus estudios con el conocimiento de, al menos, dos lenguas diferentes a la propia.

B.O.E. nº14, 2001:1830

Esta reflexión es planteada también en el decreto de la CA de Castilla-La Mancha pero con un matiz diferente: el objetivo, al finalizar la E.S.O., ya no es el aprendizaje de dos lenguas extranjeras sino el de una:

Se trata de conseguir que el alumnado de Castilla-La Mancha sea competente para comunicarse en una de la lengua extranjera y tenga acceso a una segunda lengua.

Los objetivos de la materia de lenguas extranjeras (a cada objetivo que desarrolla las capacidades le corresponde un criterio de evaluación), planteados en el Decreto 69/2007, que hacen alusión al concepto de cultura son tres (en este aspecto existe una semejanza con la L.O.G.S.E.):

3. Leer y comprender textos diversos de un nivel adecuado a las capacidades e intereses del alumnado con el fin de extraer información general y específica.
8. Valorar la lengua extranjera y las lenguas en general, como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias, lenguas y culturas diversas evitando cualquier tipo de discriminación y de estereotipos lingüísticos y culturales.
9. Hacer de la lectura de textos en lengua extranjera una fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores desde una perspectiva plurilingüe.

D.O.C.M. nº116, 2007:14878

Por otra parte, la metodología que subyace en este objetivo es la competencia comunicativa que facilita su uso en la actividad social, de acuerdo con las directrices del *Marco europeo de referencia para las lenguas*. Según el decreto de la comunidad manchega:

“Esta materia, como el resto de las lenguas, es el vehículo para adquirir la competencia social y ciudadana, fortaleciendo las habilidades sociales y ampliando el horizonte de conocimiento y comunicación, desde el respeto, con personas que tienen, junto al lenguaje, culturas y formas diferentes de organizar su vida”.

D.O.C.M. nº116:14877

Los nuevos textos oficiales subrayan la importancia de la dimensión cultural al insistir en que el alumnado conozca nuevas organizaciones culturales y sociales diferentes de la propia en una Europa cada vez más multilingüe y multicultural. Estos textos introducen un currículo en el que se prima la adquisición de diferentes competencias, competencias que son recogidas en el *Marco* y a las que se les da una gran importancia en el capítulo 5 del mismo.

## **CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO: INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE ANÁLISIS Y FASES.**

### **2.1. Formato de la investigación**

#### **2.1.1. Fundamentación y formato**

La investigación-acción se revela como uno de los modelos de investigación más adecuados para fomentar la calidad de la enseñanza e impulsar la figura del profesional investigador, reflexivo y en continua formación permanente. Es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. La investigación-acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda.

Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa.

Nuestra investigación se va a centrar en aspectos que ocurren en el aula de idiomas a través de los resultados obtenidos de las diversas técnicas de trabajo sobre la enseñanza del componente cultural en FLE. Además, la investigación en el aula es muy beneficiosa (Gimeno, 1983: 63-64) ya que nos permite controlar la práctica, elaborar estrategias de acción para la toma de decisiones, detectar las teorías implícitas que fundamentan la práctica docente, etc. De esta forma, para la realización de nuestro trabajo de investigación, vamos a considerar diferentes aspectos que a continuación mencionamos:

1. Conocer las diferentes lenguas utilizadas por el alumnado, tanto dentro como fuera del instituto, así como los usos que hacen de ellas.
2. Analizar la presencia de la Lengua Extranjera, tanto oral como escrita, en el aula de FLE.
3. Analizar el papel del profesor/a y del alumno/a en el aula de FLE.
4. Analizar el manual de texto como recurso didáctico de enseñanza de la cultura de FLE.

5. Establecer “prácticas de enseñanza, prácticas de aprendizaje” a través de “visiones cruzadas” entre los diferentes países participantes en el proyecto de investigación “*Langue Française, diversité culturelle et linguistique: culture d’enseignement, culture d’apprentissage*”.

Para Cohen y Manion (1990), el tipo de investigación que llevamos a cabo es denominado investigación en la acción:

“La principal justificación para el uso de la investigación en la acción en el contexto de la escuela es la mejora de la práctica [...]. Un rasgo que hace de la investigación en la acción un proceso muy adecuado para trabajar en aulas y escuelas es su flexibilidad y adaptabilidad [...]. Descansa principalmente sobre datos de observación y comportamiento.”

Cohen y Manion, 1990: 279-282

Tomando como base a estos autores, hemos planteado la elaboración de una investigación-acción en el aula de 4ºE.S.O.-FLE. Hemos pretendido realizar “*una fotografía instantánea*” de las representaciones y de los comportamientos tanto del alumnado como del profesorado implicado de FLE.

Para analizar dichas representaciones y comportamientos, proponemos el cuestionario y la grabación digital, entre los múltiples instrumentos que se pueden emplear en la recogida de datos. El *cuestionario* o *encuesta* es quizá el instrumento de recogida de datos más usado en la investigación educativa (Cohen y Manion, 1989). Por nuestra parte, hemos diseñado 6 cuestionarios mixtos, es decir, con ítems abiertos y cerrados<sup>35</sup>.

Para Bisquerra (1989):

“el cuestionario es un conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo, característica o variable que son objeto de estudio.”

Bisquerra, 1989: 88

El cuestionario es un instrumento de investigación de amplia utilización en el terreno de las ciencias sociales y, en consecuencia, en el ámbito educativo. Este procedimiento permite obtener datos cuantificables a partir de una muestra amplia y

---

<sup>35</sup> Para visualizar las plantillas de los cuestionarios utilizados, ver anexo 5.

aleatoria que favorece el llegar a una serie de conclusiones estadísticas que consideramos de amplio interés pedagógico.

Para Bisquerra (1989), la muestra es un subconjunto de la población, seleccionado por algún método de muestreo, sobre el cual se realizan las observaciones y se recogen los datos.

Por otra parte, Arnal, del Rincón y Latorre (1992) afirman que:

“Entre las ventajas que proporcionan el muestreo suelen señalarse: a) ahorro de tiempo en la realización de la investigación; b) reducción de costos y c) posibilidad de mayor profundidad y exactitud en los resultados.”

Arnal *et al*, 1992:75

El método de muestreo que hemos escogido para el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos, lo hemos denominado casual. Arnal, del Rincón y Latorre (1992) denominan a este método *muestreo accidental o casual* y lo definen como:

“El criterio de selección de los individuos (pueden ser personas, objetos o acontecimientos) depende de la posibilidad de acceder a ellos. Es posible utilizar sujetos que las condiciones nos permitan.”

Arnal *et al*, 1992: 78

Bisquerra (1989) denomina a esta técnica de muestreo *casual*:

“El caso más frecuente de este procedimiento es el de utilizar como muestra a individuos (personas, objetos o acontecimientos) con los que se tiene facilidad de acceso.”

Bisquerra, 1989: 83

La investigación que hemos realizado podría inscribirse en un campo de análisis determinado que podríamos denominar “cultura educativa” específica de la enseñanza/aprendizaje de FLE. Dicha “cultura educativa” forma parte del objeto de estudio de la sociología entendida, según Lévi-Strauss (1974: 10) como “la reflexión sobre los principios de la vida social y sobre las ideas que la humanidad ha tenido sobre este aspecto”. “Lo que la sociología tiene que explicar son las acciones coordinadas, los comportamientos recurrentes y estándar y el carácter aparentemente lógico y racional de nuestra vida cotidiana” (Ogien, 2001: 58) y de la antropología social y cultural como lo explica J.-L.Chiss:

S'agissant des cultures éducatives, il n'est pas inutile de rappeler le caractère central depuis les années 1970 des notions de *situation* ou de *contexte*, et en particulier de situation d'enseignement/apprentissage. Le poids des déterminations sociologiques, idéologiques, politiques est tel que si une classe reste une classe, elle ne se construit ni ne se vit identiquement par ses acteurs. La diversité des systèmes éducatifs et des « philosophies » de l'éducation explique ces variations dans les habitus d'enseignants et d'apprenants, dans les « modèles » de maîtres et d'élèves, dans leurs relations<sup>36</sup>.

Nos limitaremos a una definición de carácter práctico en el caso de la antropología social y cultural y los términos competidores de etnografía y de etnología, que satisfice las necesidades de nuestra presentación:

L'ethnographie est la collecte directe et la plus minutieuse possible des phénomènes que nous observons, par une imprégnation longue et continue et un cheminement qui ne peut être que tâtonnant. Ces phénomènes peuvent être recueillis en prenant des notes, mais aussi par enregistrement sonore, photographique, cinématographique. L'ethnologie consiste dans un premier niveau d'abstraction : en analysant les matériaux rapportés, faire émerger la logique spécifique de la société qu'on étudie. L'anthropologie consiste, elle, dans un second niveau d'intelligibilité : construire des modèles permettant de comparer les sociétés entre elles.

(Laplantine, 2001: 217)

Esta definición se inspira en la ofrecida por Lévi-Strauss.

L'ethnologie correspond approximativement à ce qu'on entend, dans les pays anglo-saxons [...] par anthropologie sociale et culturelle: l'anthropologie sociale se consacrant plutôt à l'étude des institutions considérées comme des systèmes de représentations, et l'anthropologie culturelle à celle des techniques, et éventuellement aussi des institutions considérées comme des techniques au service de la vie sociale.

(Lévi-Strauss, 1958-1974: 10-11)

Finalmente, vamos, después de estas reflexiones de conjunto, a definir de modo preciso el método etnográfico-metodológico que utilizamos. La metodología de nuestra investigación se basa en los procedimientos siguientes:

---

<sup>36</sup> Conferencia realizada en el XVI Congreso brasileño de profesores de francés que tuvo lugar en João Pessoa, del 4 al 9 de noviembre de 2007. Ver referencias bibliográficas.

- Una definición del contexto (institucional, sociológico y cultural);
- Una observación directa (con toma de notas en el cuaderno de clase);
- Encuestas realizadas por la profesora-investigadora y que se apoya en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, las lenguas utilizadas, los usos del oral y del escrito, las representaciones sobre las lenguas de los/as alumnos/as y de la profesora misma, el manual de texto, los contenidos culturales...;
- La grabación de clase (6 horas);
- Análisis basados en los datos obtenidos de las rejillas elaboradas minuciosamente para el trabajo de investigación sobre el manual de texto, los contenidos de enseñanza, las prácticas.

Determinemos en detalle los procedimientos seguidos para realizar nuestro trabajo de investigación. En primer lugar, era indispensable efectuar nuestra investigación “sobre el terreno”, en donde los investigadores-actores (en nuestro caso, la profesora) tienen una relación, prolongada en el tiempo, con los sujetos-actores (el alumnado) actuando en un espacio social determinado (en nuestro caso, el IES Peñalba de Moral de Calatrava en la provincia de Ciudad Real). Es lo que se llama, el método etnográfico-metodológico, es decir, el "trabajo de campo".

Después de esta fundamentación, resulta evidente que el cuestionario facilita la consulta a una determinada población, de forma sistemática, ordenada y fiable. Esta investigación, realizada a partir de cuestionarios, nos permite observar y analizar los comportamientos y actitudes que se desarrollan en el interior del aula de FLE entre los diferentes actores del proceso de enseñanza y aprendizaje. Y, de cómo estos, integran la competencia cultural en este proceso de enseñanza.

Para la realización de nuestra investigación, hemos elaborado dos cuestionarios cerrados, un cuestionario abierto y tres rejillas de análisis. Los cuestionarios han sido cumplimentados por el alumnado (el cuestionario abierto también ha sido cumplimentado por la profesora) y el análisis de las rejillas ha sido realizado por la profesora. Además, para la recogida de los datos se han realizado grabaciones<sup>37</sup> de las

---

<sup>37</sup> Para poder realizar las grabaciones de nuestro alumnado en el aula de clase, elaboramos tanto una autorización que debía ser firmada por sus tutores legales como un protocolo en el que informábamos de

sesiones de clase; éstas se han desarrollado en seis sesiones distintas en dos espacios bien diferenciados: el aula de clase de 4º E.S.O. y la sala ALTHIA (sala de informática). Las distintas grabaciones han sido realizadas por 6 alumnas de la propia clase de FLE: cada día de grabación era una alumna diferente la que grababa. Para el análisis de las sesiones grabadas se siguieron las pautas facilitadas por el C.R.A.P.E.L. en el documento *Protocolo de análisis de los videos*<sup>38</sup>. En ningún momento, la profesora, responsable de la clase de FLE, coaccionó los movimientos de dicha alumna. Sólo se les indicó, en el momento de grabar, que no se centrasen en la profesora, sino que grabasen a sus compañeras, el manual de texto, los ejercicios, la pizarra, el aula, etc., es decir, todo aquello que forma parte del proceso de enseñanza/aprendizaje.

### **2.1.2. Protocolo de la investigación**

Todas las pautas, anteriormente citadas, que hemos tomado como referencia en el desarrollo de nuestra investigación, han sido propuestas por el *Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques En Langues* (C.R.A.P.E.L.) y la *Agence Universitaire de la Francophonie* (A.U.F.).

#### **2.1.2.1. Fases del proyecto de investigación**

La puesta en funcionamiento de un protocolo científico proporcionará un conjunto de datos relativos, sobre todo, a las formas de enseñanza/aprendizaje del francés como lengua extranjera. Los datos proporcionados por dicho protocolo serán:

1. Primera fase, interpretados de forma local, es decir, los miembros del equipo de investigación de cada país analizará los datos que ellos mismos han obtenido.
  - ¿Por qué? Sólo un equipo local puede proponer un análisis y una interpretación de los datos obtenidos.
2. Segunda fase, los datos obtenidos y sus interpretaciones serán facilitados a otros equipos (por ejemplo, los datos de un país A y sus interpretaciones por el equipo A serán enviados a un equipo B y a un equipo C de otros países). Cada equipo tendrá la oportunidad de dar su punto de vista y su

---

los objetivos y la metodología de nuestro trabajo de investigación. Dicho protocolo puede ser consultado en el anexo 7.

<sup>38</sup> Los ítems de este protocolo serán analizados con minuciosidad en el capítulo 2.2 de este trabajo.

interpretación sobre los datos recibidos del extranjero y, de esta forma, manifestar sus reacciones.

- ¿Por qué? Queremos proponer *les regards croisés*, es decir, lo que piensa un país de otro. El hecho de conocer datos sobre otra cultura hace nacer sorpresas, interrogantes... Es el momento para cada uno de nosotros de apartarnos de nuestra propia concepción de los hechos.
3. Tercera fase, las reacciones de los equipos B y C son enviadas al equipo A, para que las interpretaciones sean confrontadas.
- ¿Por qué? Cada equipo podrá reaccionar frente a las otras interpretaciones y formular posibles explicaciones.

Este trabajo de campo se celebró en tres fases aunque las fases más fructíferas en resultados obtenidos han sido la primera y la segunda. Durante una primera fase, a lo largo de 7 meses (enero-julio de 2007), la investigación se orientó hacia la definición de una mirada "interna", es decir, un análisis del propio proceso de enseñanza y aprendizaje de la profesora y de su alumnado; en la segunda fase, que duró más tiempo (todo el año 2008, a causa de dificultades técnicas), procedimos a cruzar nuestras opiniones con la de otros equipos (Uganda e Indonesia; luego Rumania y Vietnam).

Durante la *primera fase*:

- En primer lugar, había que proceder a la elaboración de un material destinado a recoger la información (el contexto de cada instituto; realización de las diferentes encuestas): a partir de las propuestas de la profesora sobre los ítems a considerar del protocolo, se elaboraron los cuestionarios.
- Luego, había que proceder a pasar las encuestas, a la recogida y al análisis de los datos, a través de un primer análisis por parte de los mismos investigadores-actores. Para la puesta en común, el análisis de los datos y la interpretación de los resultados, seis sesiones de trabajo se consideraron para este propósito.
- Un último procedimiento de obtención de documentación (ver el Protocolo de investigación, capítulos 2.1.2.2 y 2.2) consistía en el registro de seis sesiones de clase por parte de la profesora, material que recrea el espacio social analizado y posee una capacidad enorme de documentación sobre el terreno, pero que tiene la ventaja, también, de su permanencia: el documento se transforma así en

“monumento”, en testigo de que se puede trabajar con voluntad, conservar, transmitir, recortar, etc. La visión directa (como actor) sobre la realidad y los comportamientos observados en clase fue comparada así con la visión “objetiva” de cada uno de nosotros, sobre nuestra propia práctica docente y sobre las prácticas de otros (actores observándose los unos a los otros; profesores-investigadores externos que se observan mutuamente).

Así, de esta forma, hemos puesto en funcionamiento una serie de estrategias (Grebe, 1990):

- La situación ha sido examinada y, sobre todo, interpretada por los actores mismos: fue la profesora quien analizó, primero, su clase, su aula, lo que hace ella, lo que los/as alumnos/as hacen, etc. Por otra parte, los datos obtenidos gracias a las diferentes encuestas han sido acompañados por comentarios procedentes de la misma profesora: pudimos así establecer, como una etapa importante de la elaboración de las categorías de análisis, el significado que los actores mismos conceden a sus actos;
- La comunicación entre el alumnado y la profesora fue absolutamente fluida y sincera; ningún dato se ha ocultado ni se ha intentado disimular, a lo largo del desarrollo del trabajo de investigación, que hubiera podido dar lugar a interpretaciones falsas;
- Nuestra premisa, según la cual, no pretendemos definir una “totalidad” a partir del caso particular del IES Peñalba, sino estudiar un caso particular: la enseñanza del FLE en nuestros días en el mencionado centro educativo de una localidad concreta (E. Rockwell, 1980), en la medida en que éstos son determinados por aquella totalidad o bien le construidos en referencia. D. Hymes indica así a través de una fórmula sorprendente que se trata de “particularizar al general”, y no de “generalizar al individuo” (Hymes, [1972] 1984: Introducción);
- La consideración de los análisis hechos por la propia profesora-actriz: a la profesora-investigadora del estudio en ningún momento se le ha impuesto interpretaciones ajenas a lo percibido por ella misma. Al contrario, la profesora ha recogido los datos y ha añadido los comentarios y las interpretaciones que ha considerado oportunos. Podemos decir a este respecto que no ha existido una

diferencia entre profesor-investigador y profesor-actor, sino una complementariedad, y que efectuamos “un double regard” que nos permitió percatarnos y concienciarnos de datos y de representaciones implícitas.

- La siguiente etapa consistía en una elaboración (o reconstrucción) cualitativa de los resultados obtenidos: la propuesta (construcción hipotética) de modelos explicativos, en forma de conclusiones y comentarios de los diferentes elementos del análisis, por parte de la profesora, ha seguido, fielmente, los criterios, las descripciones, los análisis y las explicaciones de los actores, y reposan, pues, en una base empírica sólida. Es aquí en donde hemos introducido una serie de conceptos teóricos gracias a los cuales, definimos las categorías de análisis. La utilización de este conjunto de estrategias permitió así una “descripción compacta” de la situación: trabajo sobre el terreno, registro de acciones, estudio de una comunidad delimitada, análisis del contexto, asociación de los actores a la reflexión, análisis por parte del sujeto en cuestión como “experto”...

Durante la *segunda fase* tenía lugar el cruce de visiones (esta mirada ya doble en cierto modo) con los trabajos de investigación de otros equipos: analizar otras realidades (vimos así y analizamos el proyecto de Uganda, luego de Rumania y de Vietnam), ser analizados por otras (el equipo de Indonesia analizó nuestro proyecto). El análisis se refería no sólo a las observaciones recogidas y a las interpretaciones hechas, sino también a las grabaciones de vídeo, es decir, sobre el material denso de primer orden: este choque de visiones y de interpretaciones entre diferentes culturas permitía así una puesta en paralelo de ambas realidades, una comparación en cuanto a las estrategias de la investigación y, también, una puerta abierta a nuevos interrogantes.

Durante la *tercera fase* las observaciones y los comentarios realizados por otros equipos de investigación sobre nuestro trabajo nos eran enviados para, así, nosotros, conocer lo que otros países opinaban sobre nuestras prácticas docentes y poder enriquecernos de *otra visión diferente* a la nuestra. De esta forma, la investigación realizada contiene un doble interrogante con respecto a la visión sobre el "objeto" de investigación. La investigación etnográfica – como lo señalamos– que trata de una operación de distanciamiento o “indifférence ethnométhodologique”, condición necesaria para todo proyecto científico. Damos a esta expresión el sentido atribuido por Garfinkel:

« Les études ethnométhodologiques [...] cherchent à décrire les exposés des membres sur les structures formelles partout où elles apparaissent et qui que ce soit qui les effectue, en s'abstenant de tout jugement sur leur adéquation, leur valeur, leur importance, leur nécessité, leur praticabilité, leur succès ou leur caractère conséquent. Nous nous référons à cette démarche en tant qu'indifférence ethnométhodologique »

(en Degremont, consulta en la web).

La propuesta de estas visiones cruzadas nos lleva a un cambio de focalización, tal y como está establecido en el protocolo de investigación y constituye, según nuestra opinión, un refuerzo de objetividad, que abre la investigación a nuevos horizontes. La “primera visión” es la que la profesora realiza sobre sí misma, como actriz del proceso (profesora), visión que es reemplazada por la visión como investigadora, pero como una investigadora que participa en la cultura de enseñanza: es lo “vivido”, analizado desde una doble perspectiva: como investigadora y como profesora. Pero esta “mirada” sobre uno mismo contiene una dificultad: ¿cómo hacer emerger la evidencia? Podemos no darnos cuenta de ciertas cosas, tan evidentes para nosotros ya que la interpretación del significado de las acciones posee una carga cultural de los mismos actores. También puede suceder que el significado permanezca implícito para el actor que vive dentro del contexto, y que éste se limita a decir: “hago esto porque todo el mundo hace esto y siempre lo hemos hecho así”.

De esta forma, la mirada exterior nos permite dos cosas: pasar los análisis por el filtro de una focalización nueva, para validar o no o completar ciertas interpretaciones.

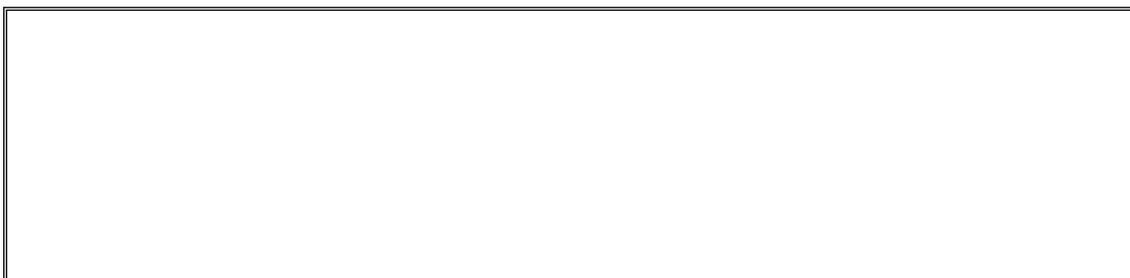
Pero sobre todo, esta “mirada” desde el exterior abre un campo de análisis a través de nuevos interrogantes: el hecho de interpretar al prójimo, ¿qué me enseña sobre mí mismo?, ¿cómo reacciono yo a la “mirada” del otro sobre mí? A partir de esta “mirada” externa, yo puedo cambiar mi punto de vista sobre una realidad dada, observándome desde el punto de vista del observador. El mejor conocimiento de uno mismo mejora la propia concepción de la práctica cultural de enseñanza. Esta investigación mantiene una estrecha relación con la "cultura", concepto que constituye el eje central de nuestro trabajo: la cultura vivida, vista por uno mismo, vista por otros. Es a través de este proceso que se podrá determinar, por parte del conjunto de los 19 equipos que participan en el proyecto CECA, no sólo las modalidades locales, colectivas e individuales, de enseñanza de FLE y de FLS en medio institucional, sino

también la existencia de un modelo común que se transmite en el tiempo y en el espacio. Evidentemente, esta fase de la investigación será emprendida en los años próximos por los diferentes equipos CECA.

### **2.1.2.2. Protocolo de observación y de análisis**

El protocolo, que debe existir en cualquier trabajo de investigación, es el documento que describe las hipótesis a investigar, los objetivos del trabajo, fundamentos, diseño, metodología, consideraciones estadísticas, participantes, calendario de evolución, organización y supervisión. Se concibe al protocolo de investigación como una guía flexible cuyo rasgo fundamental consiste en que intenta describir lo más adecuada y precisamente posible el proceso de investigación que se tiene pensado ejecutar. La ejecución de un protocolo de investigación es algo dinámico, en el sentido de que comúnmente en este documento se especifican los requerimientos mínimos y más generales para llevar a cabo un proyecto de investigación, los cuales, en el transcurso de la misma, se van modificando de acuerdo a las circunstancias y situaciones no previstas. Sin embargo, el protocolo de investigación para cualquier proyecto pretende considerar por anticipado y lo más sistemáticamente posible las condiciones en que el investigador va a realizar su trabajo, sus supuestos teóricos y las herramientas metodológicas y técnicas, con el fin de que este documento se constituya en la "columna vertebral" de la investigación.

Aunque en el capítulo 2.2 de este trabajo de investigación, realizaremos un análisis pormenorizado del protocolo de observación que hemos seguido, paso a paso, de forma exhaustiva, para la obtención de los resultados, creo conveniente esbozar las líneas generales de este documento científico, documento diseñado por los organismos oficiales *Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques En Langues* (C.R.A.P.E.L.) y la *Fédération Internationale de Professeurs Français* (F.I.P.F.).



### 2.1.3. Contexto socio-institucional

#### 2.1.3.1. Nuestro lugar de trabajo

El instituto de Enseñanza Secundaria en el que hemos realizado nuestra investigación se llama I.E.S. Peñalba y se encuentra ubicado en Moral de Calatrava, una localidad que se sitúa en el S.E. del Campo de Calatrava, en la carretera que une Ciudad Real, capital de la provincia, situada a 40 Kms, con Valdepeñas, cabeza de comarca que dista 18 Kms. Entre Ciudad Real y Moral de Calatrava, a 18 Kms de ésta, se encuentra Almagro. Tiene comunicación directa también con Sta. Cruz de Mudela, 23 kms al Suroeste; Bolaños de Cva, 10 Kms al Noroeste y Manzanares, 26 Kms al Este.

La población del municipio se contabiliza en torno a los 5.538 habitantes (de los cuales 2.786 son hombres y 2.752 mujeres) algunos de ellos de procedencia extranjera, sobre todo de países de Europa del Este. Moral es un medio rural con una economía basada en la agricultura y sus derivados, la construcción, la confección y la artesanía, existiendo un alto porcentaje de trabajadores que se desplaza.

Se trata de una zona rural, socialmente deprimida, con tasas considerables de paro, debido a la decadencia del sector de la construcción, principal sustento de los habitantes de la población.

El nivel de estudios<sup>39</sup> existente entre la población se distribuye como sigue:

- NIVEL 1: No sabe leer ni escribir: 6,96%
- NIVEL 2: Sin estudios, certificado de escolaridad, sin estudios primarios (sin el actual graduado): 51,16%
- NIVEL 3: Graduado escolar E.S.O., bachiller elemental, formación profesional de primer grado: 21,74%
- NIVEL 4: Bachillerato unificado polivalente, formación profesional 2º grado, bachillerato superior, diplomado, licenciado: 5,12%

El **nivel 1** presenta un porcentaje del 6,96%. No es un valor alto (está por debajo de la media, para este nivel) si lo comparamos con otros municipios de la zona, con una tasa de envejecimiento similar. El **nivel 2**, con un valor del 51,16%, se encuentra por encima de la media, presentando una gran concentración en el subnivel inferior “Sin estudios”, aglutinando a 1.889 personas de un total de 5.538. El **nivel 3** está en

---

<sup>39</sup> Fuente: INE. Revisión del padrón municipal de 2008. Datos por municipios.

consonancia con el resto de los municipios, no presenta grandes diferencias. Nuevamente observamos gran concentración en el subnivel inferior, representando el 82,55% del total del nivel, casi no existe diferencia entre los hombres y las mujeres en este nivel. El **nivel 4** es uno de los más bajos comparándolo con la zona. La relación entre las personas con estudios de Formación Profesional de segundo grado y de Bachiller superior es de 1 a 1. Aparece concentración en el subnivel “Diplomado profesorado E.G.B.”, con un total de 19 personas.

Las características culturales de la localidad se concretan en la existencia de las siguientes asociaciones y actividades:

- Dos bandas de música
- Dos bandas de tambores y cornetas
- Grupo de teatro
- Asociación “Virgen de la Sierra” de cante y baile flamenco y grupo de sevillanas
- Asociación cultural
- Asociación juvenil dedicada a la música Tecno.
- Asociación juvenil dedicada al desarrollo de actividades lúdicas y recreativas
- Escuelas deportivas
- Equipo de fútbol sala federado nacional de 1ª división
- Equipo de fútbol federado juvenil provincial
- Federación de atletismo
- Dos clubes ciclistas
- Asociación de tiro con arco
- Kayukembo
- Asociación de ajedrez (Campeones provinciales)
- Asociación de Badminton
- Radio local.

La población de Moral de Calatrava posee otras instalaciones que permiten un variado abanico de actividades culturales y lúdicas:

- Casa de cultura.
- Biblioteca.
- Centro social

- Centro de Internet
- Campo de deportes
- Pabellón polideportivo con pistas exteriores
- Piscina de verano
- Plaza de toros
- Teatro
- Museo local de arqueología y etnología
- Salón cultural. Sede de asociaciones

Otros servicios y asociaciones de la localidad son:

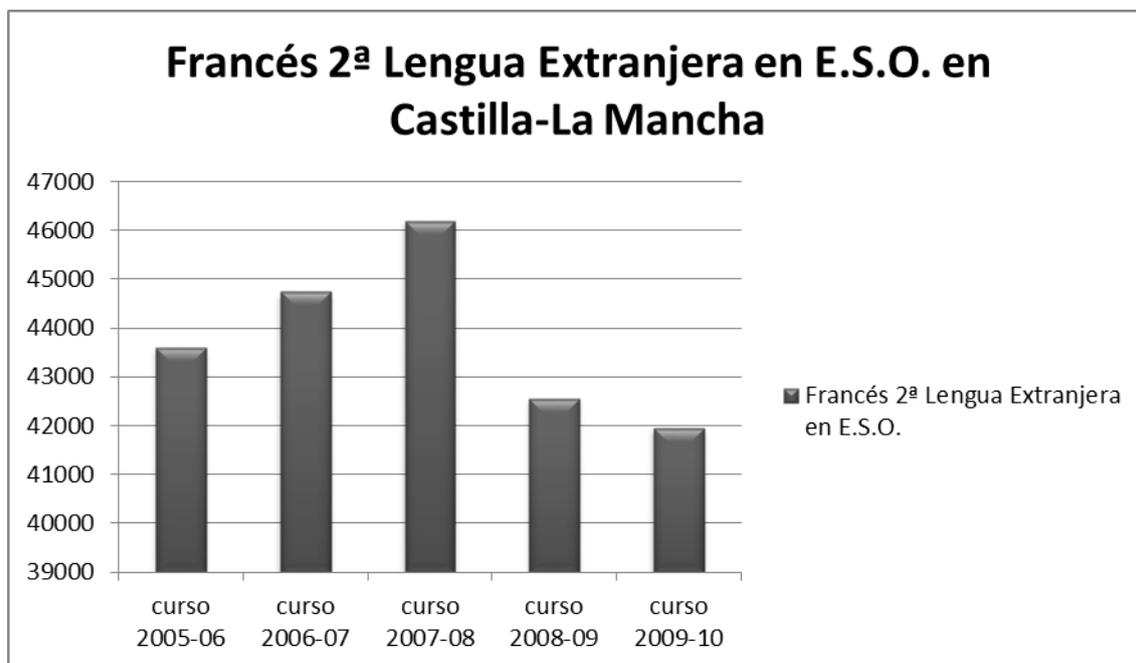
- Mercado municipal
- Asociación de Consumidores y amas de casa
- Asociación de discapacitados
- Guardería
- Residencia de ancianos
- Centro de salud
- Centros Educativos

Existen en la localidad dos centros educativos de Primaria y el I.E.S. Peñalba de Enseñanza Secundaria Obligatoria y de Bachillerato que acoge al alumnado procedente de dichos centros. El I.E.S. Peñalba está formado por un edificio integrado por los siguientes espacios educativos:

- Una biblioteca escolar cuya informatización ha concluido y que, actualmente, funciona como préstamo de libros.
- Un gimnasio que hace las funciones de sala de uso múltiples.
- Un aula de Dibujo
- Un Taller de Tecnología
- Un aula de Informática
- Un aula multimedia
- 20 aulas para el alumnado
- 10 departamentos didácticos
- Un servicio de fotocopiadora
- 3 despachos pertenecientes al Equipo Directivo

- Una conserjería
- Una administración

Con respecto al número de alumnado matriculado<sup>40</sup> en la materia de francés en el conjunto de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, durante los últimos cinco años académicos, presentamos el siguiente gráfico a título informativo:



Observamos cómo durante los cursos escolares comprendidos entre el 2005 y el 2008, se produce un aumento de matriculaciones del alumnado que cursa la materia de Francés (*año 2005-06: 43603; año 2006-07: 44744; año 2007-08: 46161*). Sin embargo, en los últimos dos años académicos, observamos como esta dinámica se invierte (*año 2008-09: 42557; año 2009-10: 41957*).

En el curso académico 2006-07, el alumnado matriculado en E.S.O. en el I.E.S. Peñalba es de 300 alumnos/as y el matriculado en Bachillerato 54 alumnos/as. En total, nuestro centro educativo consta de 354 alumnos/as procedentes, únicamente, de la localidad de Moral de Calatrava. Se trata pues, de un centro de pequeña envergadura.

<sup>40</sup> Los datos recogidos han sido obtenidos en la siguiente página web: [www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa\\_jccm/tkContent?idContent=1409&locale=es\\_ES&textOnly=false](http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?idContent=1409&locale=es_ES&textOnly=false). Página consultada el 22 de agosto de 2010.

En lo que respecta a la enseñanza de la materia de francés, el I.E.S. Peñalba sólo la oferta como una optativa denominada Segunda Lengua extranjera (de libre elección por el alumnado), siendo la primera Lengua Extranjera la materia de inglés (de obligatoria elección por el alumnado). Los/as alumnos/as que eligieron la materia de francés en los diferentes niveles educativos fueron los siguientes:

- 1º A- E.S.O.: 15 alumnos/as
- 1º B- E.S.O.: 12 alumnos/as
- 1º C- E.S.O.: 13 alumnos/as
- 2º A- E.S.O.: 11 alumnos/as
- 2º B-E.S.O.: 12 alumnos/as
- 2º C-E.S.O.: 15 alumnos/as
- 3º A-B E.S.O.: 20 alumnos/as
- 4º E.S.O.: 13 alumnas
- 1º BACHILLERATO: 25 alumnos/as
- 2º BACHILLERATO: 17 alumnos/as

El nivel seleccionado para el desarrollo de nuestro trabajo de investigación fue el de 4º de E.S.O., adaptándonos a las prescripciones del “Protocolo de investigación” de la A.U.F. (que analizaremos con detalle en el capítulo 2), en el que se proporciona pautas de trabajo a los equipos participantes en la investigación.

### **2.1.3.2. Condiciones materiales de trabajo**

Para el desarrollo de nuestra actividad docente, el I.E.S. Peñalba no cuenta ni con laboratorio de idiomas ni con una sala específica para la impartición de la materia de francés. Cuando queremos hacer uso de las posibilidades didácticas que nos ofrecen las nuevas tecnologías, tenemos que reservar la sala de informática con antelación (si queremos trabajar con internet) o reservar un ordenador portátil con proyector para su posterior visionado en el propio aula del alumnado. El instituto cuenta con conexión WI-FI casi en la totalidad de sus instalaciones.

A mi llegada al departamento de francés, observé que apenas disponía de recursos educativos de la propia materia (exceptuando numerosos manuales de texto en francés desfasados cronológicamente y metodológicamente). Esto era debido a la

itinerancia del profesorado de francés que, hasta mi llegada, había trabajado en el centro.

Los manuales de texto utilizados en la etapa de E.S.O. se llaman “Chapeau 1, 2, 3, 4” según el correspondiente curso; para Bachillerato, el manual utilizado es “Tempo 1 y 2”, en función del curso. Creo que es conveniente que especifique que los manuales de texto estaban fijados con anterioridad a mi llegada, ya que, según la legislación española, se debe utilizar el mismo manual de texto durante 4 años escolares.

En el proceso de enseñanza/aprendizaje del francés, el alumnado tiene como base pedagógica el manual de texto, acompañado del “cuaderno del alumno” y de cd’s interactivos. Sin embargo, también se han utilizado “documentos auténticos” (revista internacional de actualidad francesa “Label”, editada por el *Ministère des Affaires Étrangères* francés; planos, canciones, documentos de identidad,...) y las TIC (artículos y videos de periódicos digitales franceses).

#### **2.1.4. Objetivos de nuestro estudio**

Como hemos argumentado en la introducción de nuestro trabajo de investigación, la enseñanza de los contenidos culturales debe integrarse en la enseñanza de los contenidos lingüísticos en el aula de FLE. Ésta es una de las finalidades que recoge la L.O.E. en el currículo de Lengua Extranjera:

El aprendizaje de una lengua extranjera trasciende el marco de los aprendizajes lingüísticos, va más allá de aprender a utilizarla en contextos de comunicación. Su conocimiento contribuye a la formación del alumnado desde una perspectiva integral en tanto que favorece el respeto, el interés y la comunicación con hablantes de otras lenguas, desarrolla la conciencia intercultural, es un vehículo para la comprensión de temas y problemas globales y para la adquisición de estrategias de aprendizaje diversas. El proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en esta etapa educativa conlleva un claro componente actitudinal, en la medida en que contribuye a desarrollar actitudes positivas y receptivas hacia otras lenguas y culturas y, al mismo tiempo, a comprender y valorar la lengua o lenguas propias.

B.O.E. nº5, 2007:742

Nuestro trabajo de investigación se inserta, justamente, en este dominio, intentando dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las representaciones ideológicas, las organizaciones, las técnicas y las formas de realizar la cultura de enseñanza y de aprendizaje?
- ¿Cuáles son los instrumentos, tanto los de enseñanza (profesor) como los de aprendizaje (alumnado), que se utilizan en la clase de 4º E.S.O. de FLE en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha?
- ¿De qué forma el profesorado, recién llegado a esta profesión, adopta y reproduce este conjunto de elementos?
- ¿De qué forma el alumnado, de la clase de lengua extranjera, reproduce o adopta un determinado comportamiento frente al aprendizaje de la lengua?
- ¿Existe una manera de enseñar o aprender el francés?

Mencionemos ante todo que el objetivo global de nuestra investigación está constituido por la pregunta siguiente: “¿Cuántas modalidades locales, colectivas e individuales, de apropiación del francés como Lengua Extranjera (FLE) en medio institucional existen?”. Nuestra investigación quiere mostrar cuáles son las representaciones sobre la lengua francesa, sobre su enseñanza y sobre su aprendizaje, en el seno de una zona rural del sur de la provincia de Ciudad Real. Se trata pues de un estudio de caso, que no pretende en absoluto ser revelador, convincente o representativo de una totalidad cualquiera: no queremos generalizar en “todo” las conclusiones de nuestro estudio. Nosotros, únicamente pretendemos mostrar cómo se vive esta realidad, desde el interior, como un microcosmos, con sus particularidades, dentro de una cultura general. Queremos, de esta forma, analizar en qué medida los vientos de la “modernidad” (plurilingüismo, imágenes culturales, representaciones ideológicas de los jóvenes, formas nuevas de enseñanza: método comunicativo y/o *actionnelle*, uso de las nuevas tecnologías) están presentes en esta realidad y cómo los profesores y los/as alumnos/as reaccionan ante estos factores. Para ello, procedemos a una reconstrucción (parcial, evidentemente) de los procedimientos y de las relaciones educativas que se establecen en las clases de FLE: descripción y análisis del proceso de transmisión del saber y de las destrezas lingüísticas; cómo los profesores mismos representan este proceso, cómo el alumnado acepta y comparte los códigos de conducta; qué interacciones lingüísticas son realizadas en clase para la organización de la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera, etc.

Estos interrogantes pueden resumirse en los siguientes *objetivos* a los que pretendemos dar respuesta en nuestro trabajo de investigación:

- Describir, de forma minuciosa, con el máximo de detalles, las prácticas de enseñanza y aprendizaje de FLE, en una situación determinada.
- Evidenciar cómo introducir la cultura en el aula de francés como lengua extranjera en la etapa de la Educación Secundaria Española y de cómo esta cultura es tratada por parte del profesorado y de los organismos oficiales competentes en educación.
- Explicar cómo se construye socialmente este campo de la educación, contextualmente circunscrito (Rockwell, 1991), para entenderlo pero sin juzgar las acciones o los comportamientos (Paradise, 1994).

Para poder dar respuestas a los objetivos que acabamos de plantear, decidimos establecer los siguientes *procedimientos*:

1. Analizar los diferentes materiales educativos utilizados en el aula de FLE.
2. Elaborar una rejilla como instrumento de análisis de los distintos materiales propuestos.
3. Analizar las grabaciones digitales realizadas correspondientes a las 6 sesiones de clases de FLE.
4. Elaborar una rejilla para conocer el estado de la competencia sociocultural en el aula de FLE.
5. Analizar el perfil lingüístico del alumnado de FLE.
6. Elaborar dos cuestionarios para conocer la situación lingüística del alumnado y un tercero para realizar una comparativa de las representaciones docente vs alumnado.

## **2.2. Protocolo de investigación, protocolo de análisis**

Nuestro proyecto de investigación está organizado alrededor de un protocolo común que, como hemos mencionado con anterioridad, fue elaborado por el CRAPEL, protocolo que fue modificado por cada grupo de investigación, aportando los ajustes que se consideraron pertinentes y necesarios.

Como hemos analizado en el apartado 2.1.2, tres etapas han estado previstas:

- 1ª etapa: recogida de un cierto número de datos;
- 2ª etapa: análisis crítico con el fin de devolver un primer estudio interpretativo.
- 3ª etapa: intercambio, entre los diferentes equipos, de los resultados obtenidos. En nuestro caso, nosotros presentamos valoraciones críticas sobre el visionado de diferentes sesiones de clase de países tan diversos como Uganda, Rumanía, Vietnam e Indonesia.

Las diferentes valoraciones que surgieron de la 3ª etapa reflejaron “miradas cruzadas” de diferentes países del mundo sobre un mismo aspecto educativo: la cultura de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera, en este caso, del francés.

Los primeros resultados del proyecto fueron presentados en Quebec en julio de 2008, en el marco del XII Congreso Mundial del FIPF. En 2008-2009, estos estudios preliminares evolucionaron en función de las reacciones obtenidas en la 3ª etapa del proceso de investigación.

El protocolo del proyecto de investigación internacional en el que hemos participado “*Langue Française, diversité culturelle et linguistique: culture d’enseignement, culture d’apprentissage*”, y del que forma parte este estudio como aportación individual a un equipo de trabajo, es fundado sobre tres principios metodológicos:

- la noción de "cultura" es tomada en un sentido amplio que integra el conjunto de los componentes materiales e inmateriales de la situación observada de enseñanza/aprendizaje.
- en nuestra investigación individual, preferimos insistir más en el análisis del conjunto de producciones, en la observación de las prácticas, de comportamientos y de instrumentos utilizados, que en los discursos oficiales de las prácticas docentes. Conviene destacar que nuestra investigación procura proporcionar una “fotografía instantánea” de una determinada realidad educativa.
- la interpretación de las prácticas y de los comportamientos debe ser analizada y contrastada por personas que conocen el contexto local de enseñanza de la lengua extranjera y que disponen de competencias en antropología y en didáctica.

Para realizar tanto la observación de clase como el análisis de los datos, tomamos como referencia los protocolos de observación y de análisis confeccionados por el C.R.A.P.E.L. de la Universidad de Nancy (Francia), protocolo articulado alrededor de los seis ejes, enumerados con anterioridad:

1. Datos globales y específicos de investigación.
2. Lenguas utilizadas dentro y fuera del instituto, así como durante las sesiones rodadas.
3. Reparto oral/escrito.
4. Representaciones sobre el papel del profesor y el papel del alumno/a.
5. Estudio de los manuales.
6. Prácticas de aprendizaje y prácticas de enseñanza.

Así pues, el protocolo de observación y de análisis que se nos facilitó desde los organismos oficiales *Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques En Langues* (C.R.A.P.E.L.) y la *Fédération Internationale de Professeurs Français* (F.I.P.F.), para la elaboración del proyecto de investigación internacional en el que he participado "*Langue Française, diversité culturelle et linguistique: culture d'enseignement, culture d'apprentissage*", y del que forma parte este trabajo de investigación, lo presentamos a continuación de forma minuciosa:

◆ **HIPÓTESIS DE PARTIDA:**

**Más allá de los grandes principios didácticos establecidos, ¿cuáles son las modalidades locales, colectivas e individuales de adquisición del francés como lengua extranjera en el marco escolar? ¿Cuáles son las características de estas modalidades, dentro de las sociedades (y no sólo un retrato de representaciones y de comportamientos)?**

◆ **PRINCIPIOS METODOLÓGICOS**

**Primer principio**

El término de “cultura” debe de considerarse en un sentido amplio, integrando el conjunto de componentes materiales e inmateriales de la situación de enseñanza/aprendizaje observada.

**Segundo principio**

La recogida de las producciones, la observación de las prácticas, de los comportamientos, de los instrumentos utilizados, estos factores tienen que anteponerse a los discursos oficiales sobre las prácticas. La investigación, que pretende un “état des lieux” no tendrá ninguna consideración evaluativa.

**Tercer principio**

La interpretación de las prácticas y de los comportamientos tiene que realizarse por personas que conozcan el contexto local (es necesario conocer las normas de cada país para poder interpretar un determinado comportamiento, por ejemplo, para analizar las reglas de cortesía). Esta interpretación tendrá que realizarse por personas que sean competentes en estos campos (Antropología, Didáctica).

◆ **METODOLOGÍA**

- **Recogida de datos** locales, siguiendo el protocolo detallado a continuación.
- **Estudio interpretativo** por el equipo local.
- **Interpretación de los datos** y de su estudio interpretativo por los otros equipos, para llevar a cabo una colaboración interpretativa: cada equipo reacciona frente a los datos y a los videos de los otros equipos y a sus interpretaciones locales.
- **Vuelta al equipo local** que reacciona a la interpretación de sus propios datos por los otros equipos, formulando explicaciones.

◆ **MUESTRA**

Se propone seleccionar tres institutos que estén diferenciados por los criterios siguientes:

- socio-culturalmente favorecido/socio-culturalmente desfavorecido;
- ciudad grande/pequeña población;
- alumnado plurilingüe/alumnado monolingüe

◆ **RECOGIDA DE DATOS**

Los datos serán recogidos de la forma siguiente:

- observación directa
- cuestionarios
- videos de clase. Se propone filmar 6 sesiones impartidas por el mismo profesor/a. Se aconseja que sólo las sesiones 5 y 6 sean analizadas para la realización de esta investigación, sesiones en las que el profesorado y el alumnado se encontrarán ya habituados a la presencia de la cámara (la presencia de la cámara en el aula puede modificar su comportamiento). Estas grabaciones servirán de base para el análisis y serán remitidas a los responsables del proyecto (para su posterior intercambio con el resto de los países participantes).

## PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN Y DE ANÁLISIS

### 1. Datos de la encuesta de recogida

#### ✓ Datos globales

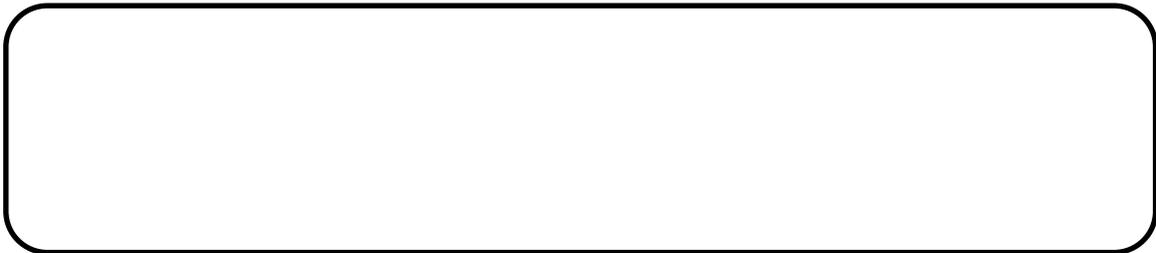
- datos estadísticos (alumnado escolarizado)
- situación oficial de las lenguas en el país
- formación del profesorado (estructura, duración, títulos...)
- leyes, normativa sobre la enseñanza de las lenguas

#### ✓ Datos de observación

- situación del profesorado
- los proyectos educativos de los centros y las programaciones didácticas
- condiciones materiales de trabajo, datos de observación, duración de las sesiones, dinámica de la clase, número de alumnado por clase, legislación...
- soportes utilizados: soporte único (¿el manual de texto?) o variedad de soportes.

### 2. Lenguas utilizadas

**2.1.** Desde el punto de vista de las encuestas realizadas en el aula: ¿qué lenguas conoce el alumnado (en el instituto/fuera del instituto); en qué lengua(s) el alumnado se comunica con el resto de sus compañeros, con el profesorado; ¿cuáles son las lenguas vehiculares en el instituto? Si esto le parece útil, realice una encuesta diferenciada para chicos y chicas.



**2.2.** Según el análisis de los vídeos de clase: ¿cuál es la(s) lengua(s) utilizada(s) en clase?; ¿Qué lenguas sirven para los intercambios entre alumnado y profesorado? Analizar eventualmente la alternancia de las lenguas (cuando se utiliza una lengua, cuando se utiliza otra), y, eventualmente, las mezclas de lenguas.

**2.3.** Confronte los datos obtenidos en los apartados 2.1 y 2.2. ¿Qué análisis propone?

### **3. Reparto oral/escrito (según la observación en clase y el análisis de los vídeos de clase)**

#### **3.1. Lugar del oral; ¿de qué oral se trata?**

- en comprensión: palabra del profesor, la utilización de documentos fabricados (es decir de documentos contruidos con arreglo a la enseñanza, por ejemplo los diálogos de los manuales); utilización de documentos auténticos (canciones, grabaciones de radio o de televisión, de medios de comunicación francófonos).
- en expresión: ¿cuánto tiempo habla cada alumno de media en francés? Caracterizar las tomas de palabra de los alumnos (quién habla, para qué, a iniciativa de quién, a quien se dirigen). ¿El oral de los alumnos es preparado o espontáneo? ; ¿Cómo el profesor interviene en cuanto a los errores?

**3.2. Lugar del escrito:** qué géneros de escrito son propuestos en comprensión, en expresión. Describir la utilización de la pizarra, de los libros, de los documentos escritos, de los cuadernos.

**3.3. Comparar el lugar del oral y del escrito en términos del tiempo.**

### **4. Role del profesor; role del alumno: recogida de representaciones**

Consigna dirigida a los alumnos de las clases observadas y a sus profesores. (Para no desviar los resultados, es importante que esta consigna sea traducida y adaptada a la edad de las personas interrogadas. Las respuestas deben ser anónimas.)

Consigna:

“Escriba las 5 palabras o las expresiones que le vienen a la mente cuando le digo:

- Profesor/a
- Alumno/a
- Aprender francés
- Enseñar francés

Los alumnos y profesores responderán de modo espontáneo y tendrán tanto tiempo como fuere necesario para responder.

Para el análisis:

**1. Analice las respuestas obtenidas siguiendo las indicaciones dadas más abajo<sup>41</sup>**

---

<sup>41</sup> A) Primero, es necesario, hacer una lista de los diferentes términos aparecidos, anotando el número de veces que el mismo término aparece (frecuencia), así como el rango de aparición de la respuesta (ejemplo: en primera posición, en segunda, en tercera) en cada una de las respuestas.

2. ¿Qué problemas encontró en el momento de la traducción de las palabras profesor/a-alumno/a-aprender-enseñar hacia la lengua de los alumnos? Según usted, ¿cuál es el origen del problema (polisemia, ausencia equivalente, segundo plano cultural, etc.)

3. ¿Qué problemas encuentra en el momento de la traducción en francés de los términos recogidos en el cuestionario? De la misma manera que en el punto “2” anterior, comente sus problemas eventuales.

## 5. Estudio de los manuales

Elecciones metodológicas, culturales e ideológicas de los manuales en uso y en el uso de los manuales.

1. Indicar cuáles son los manuales utilizados en las clases observadas: títulos, autores, fecha de edición, editor.

2. Estudiar los contenidos del manual: tipo de metodología utilizada; utilización de documentos auténticos escritos y orales; utilización de la(s) lengua(s) de las lenguas de los alumnos (con qué uso); ¿a qué tipo de cultura se hace referencia (Francia, los países francófonos, la(s) cultura(s) del país de origen).

3. Estudiar, a partir de cuestionarios o de entrevistas semidirigidas, las representaciones en cuanto al papel del manual en clase, para el profesor y para los alumnos: ¿el manual es único recurso para la clase de francés?; ¿es un recurso principal? ¿es un recurso de apoyo? ¿un profesor puede modificar el orden o los contenidos, las actividades del manual o no utilizarlos simplemente?

## 6. Prácticas de aprendizaje, prácticas de enseñanza

Análisis de 6 clases que usted ha filmado, en función de los aspectos siguientes:

### 6.1. Disposición espacial

- Dibujar un esquema del aula (mesas, sillas, pizarra, materiales, mesa o lugar del profesor/a)
- ¿Los alumnos se desplazan?, ¿abandonan el aula? ¿con o sin autorización?
- Describir el modo en el que el profesor se desplaza por el aula, si llega el caso.

---

B) Luego hay que reagrupar los términos que pueden tener el mismo sentido, pero que aparecen con formas diferentes (siempre conservando la frecuencia y el rango de aparición. Por ejemplo: profesor/a = motivador, motivación, motivar.

C) Reagrupe los términos recogidos en términos de frecuencia y en términos de rango de aparición. Los resultados que hay que tomar en consideración para el estudio serán los que pertenezcan a la casilla de frecuencia elevada y de rango medio-bajo, ya que serán, sobre todo, elementos que pertenezcan al núcleo central de las representaciones del grupo de personas estudiadas. El estudio debe ser llevado de modo separado para los profesores y para los alumnos.

## 6.2. Tareas de los alumnos

Establecer la lista de lo que hacen los alumnos para aprender. ¿Cuánto tiempo dura cada una de estas actividades?

Ejemplos de tareas: actividades de observación de documentos, lectura en voz alta (colectiva, individual), debates colectivos, ejercicios escritos y/u orales de gramática, de vocabulario (¿qué ejercicios?), relato de un texto escrito y/u oral o de lo que dijo el profesor, repetición, etc. Complete. ¿Qué tareas el alumno efectúa, eventualmente, en la casa?

## 6.3. Describir las técnicas de trabajo del profesor

Ejemplos: visibilidad de fases distintas, trabajo en equipo de alumnos, curso magistral, utilización de la pizarra, utilización del manual, el tiempo de palabra que dedica a enseñar en relación al tiempo de palabra de los alumnos, trabajo de los alumnos en la casa, actitud del profesor con respecto a los alumnos en dificultad (trabajo diferenciado, no se toma en consideración, etc.), etc. Complete.

## 6.4. Intercambios entre profesor y alumnos, intercambios entre alumnos

- ¿Hay colaboración, intercambios, concertación entre el profesor y los alumnos?
- ¿Hay colaboración, intercambios, concertación entre alumnos?, ¿Existen unas habladerías entre alumnos (definir esta noción)?
- ¿El profesor anima a los alumnos (verbalmente, utilizando gestos)?
- ¿El profesor sanciona/castiga?, ¿Cómo?
- ¿Los alumnos pueden tomar la palabra sin haber sido invitados/autorizados/alentados?
- ¿El profesor es el que organiza los turnos de palabra, los intercambios?

**6.5. Describir el mantenimiento del orden en el aula** (silencio, posturas, comportamientos).

## 7. Etnografía del aula

Las respuestas a las 5 cuestiones del apartado 6 proporcionan una etnografía del aula, y una descripción de estilos de cultura de aprendizaje y de enseñanza.

Si usted lo desea, usted puede añadir a estos datos entrevistas con profesorado o alumnado (semidirigidas, individuales o en grupos de alumnos), que habrá que analizar (construcción de las representaciones, la construcción de las representaciones a través de análisis de relatos de vida, de narraciones, de biografías lingüísticas, de efectos de movilidad lingüísticas y geográficas, etc.)

Comente estos datos, tratando de proponer hipótesis explicativas, a partir por ejemplo:

- De aspectos históricos e institucionales, de tradiciones familiares y religiosas,

**María MALDONADO LARA**

- Relativas a la jerarquía de las edades, los sexos, las etnias, el entorno,
- De la relación entre saber y poder (quién ostenta el saber; modalidades de transmisión del saber en la comunidad).

Se sugiere pedir a personas no formadas en antropología y en didáctica (por ejemplo padres de alumnos) la posibilidad de comentar tal o tal parte o el conjunto de estos datos. Estos comentarios se añadirán a los suyos.

La síntesis de estos diferentes puntos debía dilucidar una etnografía del aula, y, como consecuencia, una descripción de las culturas de aprendizaje y de enseñanza vigentes en la actualidad.

En primer lugar, quedamos convencidos de la pertinencia del protocolo propuesto, al cual aportamos ciertos ajustes para tener en cuenta nuestro contexto local como puede observarse en la adaptación que hicimos del apartado 1 "Datos de la encuesta recogida" del protocolo diseñado por el C.R.A.P.E.L.:

### **1. Contexto socio-institucional**

1.1. La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sur de España (la comunidad Autónoma de Castilla-la-Mancha): enseñanza primaria, secundaria, Escuelas Oficiales de Idiomas, proyectos de plurilingüismo puestos en marcha... Datos estadísticos (número de alumnado en primera y en segunda lengua extranjera).

1.2. Francés lengua extranjera como segunda lengua extranjera y la materia optativa en España (ESO): normativa oficiales (Castilla-la-Mancha), número de sesiones por semana, duración de las sesiones... Francés lengua extranjera como primera lengua (asignatura obligatoria).

1.3. Los centros escolares seleccionados para el proyecto: documento descriptivo breve de cada uno de ellos (a partir de los criterios socioculturales: nivel de vida, tasa de desempleo, profesión de los padres, la producción agrícola, zona rural desfavorecida o acomodada; número total de alumnado; estadísticas de aprobados (estudiantes que siguen estudios post-obligatorios o superiores; presencia de colegios privados/ concertados" en la zona...

1.4. Condiciones materiales de trabajo: ¿número de alumnos por clase, soportes utilizados (manual: ficha breve y descriptiva + TIC? + ¿documentos auténticos? + ¿registros?: añadir algunos ejemplos), equipamiento del centro escolar, actividades "complementarias"... Descripción detallada para cada establecimiento.

Los datos recogidos constituyen un corpus rico y único, a partir del cual se dilucida una multiplicidad de vías de investigación, que debería enriquecer el campo de

la enseñanza/aprendizaje del francés como Lengua Extranjera tanto en España como en otros países. Entre las principales temáticas en las que habría que profundizar, citaremos por ejemplo las contradicciones entre las representaciones relativas a cada uno de los actores de la escena pedagógica y los papeles efectivamente observados en la clase.

### **2.3. Instrumentos de recogida de datos y de análisis<sup>42</sup>**

Tomando como referencia el protocolo diseñado por el C.R.A.P.E.L., diseñamos para nuestro trabajo de investigación dos cuestionarios cerrados, un cuestionario abierto y tres rejillas de análisis. Los cuestionarios han sido cumplimentados por el alumnado (el cuestionario abierto también ha sido cumplimentado por la profesora) y el análisis de las rejillas ha sido realizado por la profesora. Además, para la recogida de datos se han realizado grabaciones de las sesiones de clase; éstas se han desarrollado en seis sesiones distintas en dos espacios bien diferenciados: el aula de clase de 4º E.S.O. y la sala ALTHIA (sala de informática). Los instrumentos de recogida de datos y de análisis son los siguientes:

- Cuestionario 1: “Perfil lingüístico del alumnado”, cuestionario cerrado que consta de 12 ítems.
- Cuestionario 2: “Lenguas utilizadas en el instituto, alternancias, usos, representaciones, mezclas”, cuestionario cerrado que consta de 9 ítems
- Cuestionario 3: A partir de un texto distribuido como lectura, el alumnado cumplimenta un cuestionario abierto. Dicho cuestionario también es cumplimentado por la profesora para realizar un análisis comparativo, en una rejilla de clasificación de las respuestas obtenidas, en el que se analizarán la frecuencia de los datos contenidos y el rango de aparición de los mismos.
- Rejilla 1: “Análisis de la situación oral/escrito” que hace referencia a la descripción de las cuatro destrezas: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita, expresión escrita.
- Rejilla 2: “Análisis del manual de texto” que consta de 9 ítems.

---

<sup>42</sup> Las plantillas matrices de los instrumentos de recogida de datos y de análisis se pueden observar en el anexo 5.

- Rejilla 3: “Análisis de las clases grabadas” en el que se describe la situación espacial de las diferentes aulas, las tareas del alumnado, las técnicas de trabajo del docente y los intercambios e interacciones entre docente-alumnado y entre alumnado.

Las distintas grabaciones han sido realizadas por 6 alumnas de la propia clase de FLE: durante las 6 sesiones de clases de grabadas, cada día era una alumna diferente la que grababa. En ningún momento, la profesora, responsable de la clase de FLE, coaccionó los movimientos de dichas alumnas. Sólo se les indicó, en el momento de grabar, que no se centrasen en la profesora, sino que grabasen a sus compañeras, el manual de texto, los ejercicios, la pizarra, el aula, etc., es decir, todo aquello que forma parte del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Para el análisis de las sesiones grabadas se siguieron las pautas facilitadas por el C.R.A.P.E.L. en el documento *Protocolo de análisis de los videos de clase* que pasamos a detallar:

## PROTOCOLO DE ANÁLISIS DE LOS VIDEOS DE CLASE

- ◆ **Observe las películas de clase, teniendo en cuenta los siguientes criterios:**

**Trate de responder, para cada criterio, a la siguiente pregunta:**

**- ¿Lo que usted observa le parece posible, o imposible en su país, y por qué?**

**Para todo ejemplo que usted cite, indique el momento en el que se hace referencia en el video (clase, minutaje, etc.).**

### **1. Disposición espacial**

- 1.1. La descripción de la sala (dimensiones, disposición del mobiliario, la decoración).
- 1.2. El número de los alumnos, el número de chicos, el número de chicas, el reparto de los chicos y de las chicas en el espacio del aula.
- 1.3. Los desplazamientos de los alumnos/as.
- 1.4. Los desplazamientos del profesor/a.

**Recuerde: su respuesta es doble:**

- **Sus observaciones;**
- **Sus reacciones en relación a sus propios usos**

### **2. Prácticas de aprendizaje**

- 2.1. Las actividades lingüísticas dominantes
- 2.2. Las actividades realizadas por el alumnado
- 2.3. Las agrupaciones del alumnado para trabajar (gran grupo, grupos pequeños, binomio)
- 2.4. Los soportes utilizados
- 2.5. Los tipos de comunicación dominante (comunicación auténtica didáctica, imitada y simulada)
- 2.6. ¿Qué competencias comunicativas o lingüísticas son trabajadas por los alumnos/as?; ¿Cuánto tiempo dura el trabajo sobre cada aspecto lingüístico?



### **3. Técnicas de trabajo del profesor/a**

- 3.1. Las fases distintas del curso
- 3.2. Las consignas del profesor/a
- 3.3. La clase magistral, el trabajo en equipo del alumnado
- 3.4. La utilización de los instrumentos (pizarra, manual, televisión, magnetófono, otros materiales)
- 3.5. El tiempo que ostenta la palabra el profesor con relación al tiempo que la ostenta el alumnado
- 3.6. La conducta del profesor con respecto a los alumnos/as en dificultad (¿Se tiene en cuenta al alumnado en dificultad?; ¿Cómo?)



### **4. Intercambios entre profesor y alumnos, intercambios entre alumnos.**

- 4.1. Los intercambios profesorado/alumno/a, los intercambios profesorado/grupo pequeño alumnado, profesorado/grupo de clase, los intercambios alumnado/alumnado (grupo clase/alumno/a, alumno-a/pequeño grupo alumnado, alumno/a/alumno/a). ¿En el momento de estos intercambios, hay colaboración, concertación?
- 4.2. ¿Cómo el alumnado toma la palabra? (¿Son invitados, autorizados, animados, obligados a ello?)
- 4.3. ¿El profesor es el que organiza los turnos de palabra?

4.4. ¿Quién escoge el tema de los intercambios?



**5. ¿Cómo percibe los comportamientos de los alumnos y del profesor?**

5.1. El ambiente general

5.2. La organización

5.3. El silencio (¿cómo interpreta este silencio?)

5.4. La risa (¿cómo interpreta las risas?)

5.5. ¿Repara en signos que muestran que los alumnos se adhieren y cooperan en el trabajo?

5.6. Caracterice con algunos adjetivos el comportamiento del profesor.

5.7. Caracterice con algunos adjetivos el comportamiento de los alumnos.

5.8. ¿Tiene observaciones que hacer sobre el modo en el que los alumnos manipulan el material del que disponen (libros, cuadernos)?

5.9. ¿Tiene observaciones que hacer sobre la gestual, las posturas vestimentarias, los modos de cogerse, los movimientos de los alumnos y de los profesores?

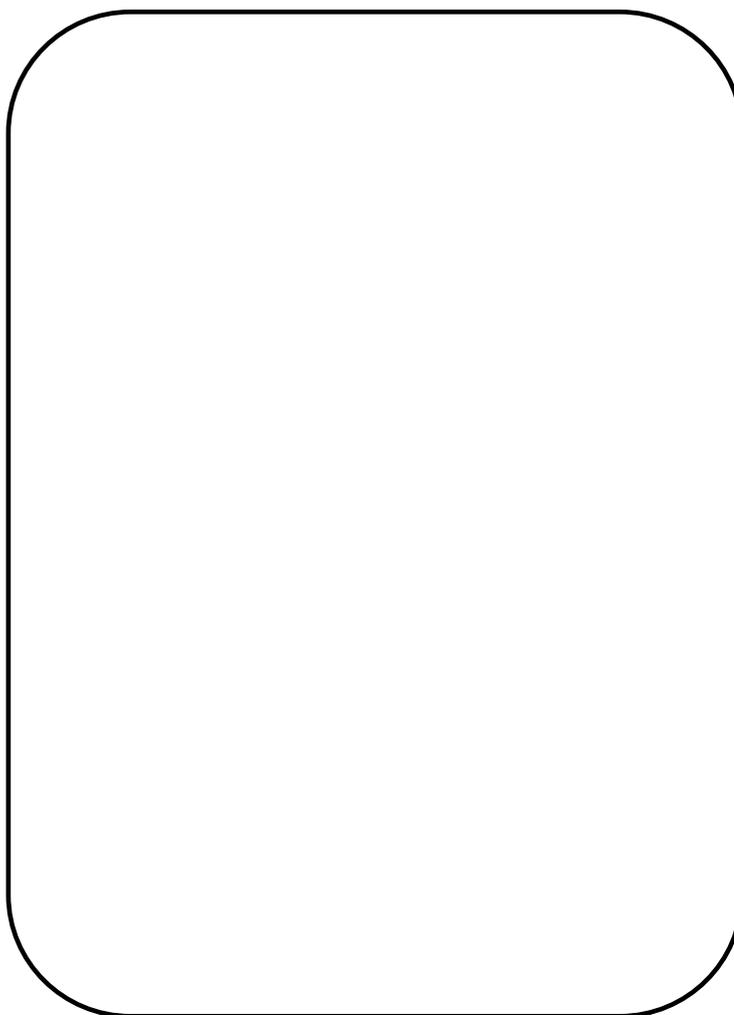
5.10. ¿Tiene observaciones que hacer sobre la presencia de alimentos en clase (bebidas, alimento) u otros elementos inhabituales en su casa?

5.11. ¿Tiene observaciones que hacer, más generales, sobre la vida de la clase?



#### **2.4. Miradas cruzadas: perspectivas sobre el “otro”**

Como hemos mencionado en epígrafes anteriores, tanto la 2ª como la 3ª etapa del proceso de investigación de nuestro estudio estaban dedicadas al intercambio de los resultados entre diferentes equipos: en la 2ª etapa, presentamos valoraciones críticas sobre el visionado de diferentes sesiones de clase de países tan diversos como Uganda, Rumanía y Vietnam y en la 3ª etapa, realizamos un análisis explicativo del análisis crítico que otro países (como es el ejemplo de Indonesia), habían realizado sobre el visionado de nuestras prácticas docentes en el aula. Para ello, utilizamos el mismo Protocolo de análisis de los videos de clase que nosotros ya habíamos establecido para el análisis de las sesiones propias en las que impartíamos clase de francés. Pero, para una mayor claridad de las argumentaciones expuestas, establecimos, en cada capítulo de dicho protocolo, los siguientes epígrafes, quedando redactado<sup>43</sup> de la siguiente manera:



---

<sup>43</sup> A modo de ejemplo, transcribimos el capítulo 1 del Protocolo de análisis de los videos.

En nuestro caso, para cada ítem de análisis del protocolo, teníamos que realizar la *observación de datos* que nos proporcionaba el visionado de los videos de nuestras propias clases de francés; dicho análisis fue enviado al equipo investigador de Indonesia (la organización coordinadora del proyecto de investigación, para el intercambio de los videos, seguía criterios de lejanía geográfica. En ningún momento, nuestro equipo pudo elegir el país con el que se intercambiaba el material de grabación) para que ellos realizarán un *análisis crítico* de la enseñanza/aprendizaje del francés en el I.E.S. Peñalba de Moral de Calatrava a partir de los videos de nuestras sesiones de clase que le fueron enviados. Después de esta fase, el análisis crítico del equipo de Indonesia nos fue enviado para que nosotros estableciéramos nuestras reacciones frente a éste.

La interpretación de los datos y el posterior análisis de los mismos por los equipos de los otros diecinueve países ponen de manifiesto una colaboración interpretativa entre todos ellos. Nuestro equipo de investigación ha visionado los videos pertenecientes a los países de Uganda, Rumanía, Indonesia y Vietnam. Sin embargo, sólo con el equipo de Indonesia, nosotros hemos podido recibir su análisis interpretativo de nuestras prácticas docentes en el aula y, a la vez, nosotros realizar un análisis crítico de dicho análisis interpretativo<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> Estos datos pueden ser consultados en mayor profundidad en el capítulo 3.2.6. del presente trabajo de investigación.



## **CAPÍTULO 3: RESULTADOS OBTENIDOS**

### **3.1. Análisis de los datos obtenidos**

Los datos del análisis de este capítulo se han obtenido a partir del análisis de 2 sesiones filmadas con el alumnado de 4º E.S.O. Hemos tomado como muestra 2 de las 6 sesiones grabadas, correspondientes a los días 26 y 30 de marzo (siguiendo las indicaciones del protocolo de análisis establecido), en las cuales se puede observar con claridad los aspectos didácticos que hemos considerado más relevantes. En todo momento, realizaremos una comparativa entre lo que hace el profesorado y lo que hace el alumnado con respecto a diversos contenidos didácticos de la materia. De esta manera, obtendremos dos “fotografías”: una, referente a nuestras prácticas de enseñanza (como profesorado) y otra, de las prácticas de aprendizaje (del alumnado).

Para observar con más detalle “estas fotografías”, hemos considerado elaborar una rejilla-resumen con criterios representativos en dicho proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de los cuales se obtienen un análisis preciso y riguroso de las dos sesiones que hemos considerado como muestra de nuestro estudio, apoyándonos, además, en el resto de las sesiones grabadas para ofrecer una visión de conjunto de nuestra metodología de trabajo en el aula. Las sesiones seleccionadas para el análisis del visionado de los días 26 y 30 de marzo son el instrumento de recogida del trabajo representativo de nuestra metodología didáctica.

Con el fin de ofrecer una visión de conjunto de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de nuestro aula de FLE, hemos decidido privilegiar una serie de ítems concretos que nos van a permitir definir nuestra metodología global de trabajo: la gramática, la corrección fonética, el tratamiento del error, las habilidades comunicativas (comprensión y expresión oral, comprensión y expresión escrita), el control de la clase, la utilización de materiales u soportes complementarios y de traducción.

#### **3.1.1. Perfil lingüístico del alumnado**

Las alumnas seleccionadas para la realización de este estudio cursan francés como segunda lengua extranjera. Es el inglés su primera lengua extranjera y, por este motivo, hemos considerado que sería interesante realizar un análisis comparativo entre estas dos lenguas y el español como lengua materna. Los resultados van a evidenciar

cómo las alumnas utilizan las tres lenguas (español, inglés y francés) y en qué esferas de sus vidas: en la esfera educativa, en la esfera social...

El español es la lengua materna de las trece alumnas que forman parte de la muestra (ítem 3). Este “monolingüismo familiar” se explica porque la localidad de Moral de Calatrava no acusa una abundante inmigración (el alumnado inmigrante procede en su mayoría de Europa del Este) ni es una zona de turismo por excelencia.

De forma habitual, dentro del ámbito escolar, las alumnas apenas utilizan las lenguas extranjeras como vehículo de comunicación entre ellas aunque sí las utilizan de forma ocasional casi un 70% (francés). Además, todas las alumnas conversan, en mayor o menor medida, con la profesora en la lengua meta: utilizan casi un 50% (francés) de ellas la lengua extranjera para comunicarse con la profesora de forma habitual. Tanto en francés como en inglés, un 77% de las alumnas realizan las lecturas, en lengua extranjera, que son contenidos obligatorios de la propia materia. Sin embargo, este porcentaje desciende a un 7% en francés y a un 13% en inglés, cuando se trata de lecturas personales.

Si realizamos una comparativa entre las dos lenguas extranjeras que cursa el alumnado en 4º de E.S.O., los resultados de ambas lenguas son similares excepto cuando escuchan música: más de un 92% de las alumnas escuchan música en inglés frente al 38% que lo hace también en francés.

• Ítem nº3

	ITEMS	ESPAÑOL		FRANCÉS		INGLÉS	
		SI	NO	SI	NO	SI	NO
• USO HABITUAL	- con mi familia	13	0	0	13	0	13
	- con los amigos	13	0	0	13	0	13
	- en las clases del instituto, con mis compañeros	13	0	1	12	3	9
	- en las clases del instituto, con el profesor	13	0	6	7	6	7
	- en lecturas relacionadas con el trabajo escolar	13	0	10	3	10	3
	- para pensar (verbalización interior)	13	0	1	12	1	12
• USO ESPORÁDICO	- otros	-	-	-	-	-	-
	- en las clases del instituto, con mis compañeros	13	0	9	4	9	4
	- en las clases del instituto, con el profesor	13	0	13	0	13	0
	- con algún extranjero	13	0	4	9	5	7
	- navegando por Internet	13	0	3	10	3	10
	- escuchando música	13	0	5	8	12	1
	- en lecturas personales	13	0	1	12	2	11
	- otros: <i>con familiares franceses</i>	-	-	1	12	-	-

Si comparamos las dos lenguas extranjeras (ítem 4) que las alumnas cursan, observamos que el francés es la lengua menos utilizada para actividades desempeñadas en el tiempo libre. Las alumnas son incapaces de “expresar cualquier idea, oralmente o por escrito con fluidez y soltura” en francés frente al 38% de ellas que sí lo consigue en inglés. Los resultados en la materia de francés están condicionados ya que las alumnas argumentaron a la profesora que, en los 3 niveles anteriores de la etapa de E.S.O., apenas habían utilizado la lengua francesa de forma oral y las actividades escritas casi se limitaban a ejercicios “à trous” y a la enseñanza de contenidos gramaticales.

ITEMS	ESPAÑOL		FRANCÉS		INGLÉS	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
• Comunicarse con los demás	13	0	8	5	10	2
• Entender mensajes en la TV o la radio	13	0	6	7	10	3
• Entender palabras sueltas	13	0	13	0	13	0
• Entender lo suficiente para navegar por Internet	13	0	5	8	7	6
• Expresar cualquier idea, oralmente y por escrito con fluidez y soltura	13	0	0	13	5	8
• Uso creativo (escribir, relatos, poesías)	13	0	3	10	5	8
• Otros usos	-	-	-	-	-	-

Tres de las trece alumnas tienen amigos/vecinos con los que hablan en una lengua extranjera o bien, en la lengua materna de éste (ítem 6). A pesar de esto, la mayoría del alumnado, en general, no tiene contacto con la lengua extranjera fuera del marco escolar. Sin embargo, el contacto con turistas permite comunicar en LE: es el caso de la mayoría de las alumnas, de las cuales casi el 50% utiliza sólo el inglés para comunicarse y el resto utiliza una mezcla de inglés y español. Los resultados nos permiten concluir que es el inglés la lengua utilizada para comunicar con un extranjero. El francés apenas es utilizado. Esta escasa utilización de las lenguas extranjeras puede deberse a que sólo 3 alumnas han viajado a un país extranjero, cuya estancia no ha superado una semana (ítem 7).

SI		NO
En español	En su lengua	
10	3	3

SI	NO
12	1

LENGUA UTILIZADA POR ALUMNADO	EXTRANJERO UTILIZABA INGLÉS			EXTRANJERO UTILIZABA FRANCÉS		
	Inglés	Español	Ing/Esp	Francés	Español	Franc/Esp
	6	1	5	2	0	1

• PAÍSES		Nº alumnado	DURACIÓN	MOTIVO
		- Inglaterra	0	-
- Francia		1	1 semana	intercambio escolar
		1	1 semana	turismo
- Portugal		1	1 día	turismo

OCASIONALMENTE		BASTANTE		CONTINUAMENTE	
SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	2	0	3	0	3

Con respecto a los resultados obtenidos en el ítem 9, hemos decidido integrar, en la rejilla de obtención de datos, el apartado “nunca” (que no se encuentra presente en los cuestionarios originales) a petición expresa del grupo de alumnas, que consideraban que, algunas de sus respuestas, no encontraban cabida.

A grosso modo, un 73% de las alumnas utiliza ambas lenguas extranjeras, en el contexto escolar, frente a un 42% de media que suele utilizarlas para actividades en tiempo libre. Frente al francés, el inglés es la lengua más utilizada para estos fines. El inglés permanece como la lengua extranjera más utilizada para ver la televisión, para navegar por Internet y para leer revistas. Sin embargo, si observamos los datos estadísticos que se encuentran en la tabla de la parte inferior, un 27% de las alumnas “nunca” utiliza el inglés para realizar alguna actividad fuera del aula mientras que este porcentaje se incrementa hasta un 58% en el caso del francés.

• Item nº9								
ITEMS	FRANCÉS				INGLÉS			
	1 vez/ semana	1 vez/ mes	ocasional- mente	nunca	1 vez/ semana	1 vez/ mes	ocasional- mente	nunca
• en clase	9	1	3	0	10	0	3	0
• viendo la tele	0	1	5	7	1	1	8	3
• navegando por Internet	1	1	5	6	2	2	6	3
• leyendo alguna revista o folleto	0	1	3	9	1	2	6	4
• Otros	-	-	-	-	-	-	-	-

La mayoría del alumnado analizado piensa que el aprendizaje de lenguas extranjeras (sobre todo del inglés) es positivo para el desarrollo de cualidades sociales, para mejorar la agilidad mental, para obtener trabajo, para viajar por el extranjero, para conocer a otras gentes y desarrollar cualidades personales (ítem 10). Por otra parte, un 54% de las alumnas opina que el aprendizaje de una lengua extranjera es indiferente para mejorar el conocimiento de la lengua materna.

• Item nº10

ITEMS	FRANCÉS			INGLÉS		
	necesaria	importante	indiferente	necesaria	importante	indiferente
• mejorar la capacidad intelectual	5	6	2	6	5	2
• mejorar la agilidad mental	3	9	1	4	9	0
• obtener información	3	8	2	4	7	2
• viajar por el extranjero	4	7	2	5	7	1
• conocer otras gentes	3	9	1	4	8	1
• obtener trabajo	4	9	0	5	8	0
• relacionarse con otras personas	3	8	2	5	6	2
• los estudios superiores	6	7	0	8	5	0
• desarrollar cualidades sociales	2	10	1	2	10	1
• desarrollar cualidades personales	2	10	1	3	8	2
• mejorar el conocimiento de la lengua materna	1	5	7	2	4	7
• conocerse a sí mismo	4	6	2	4	6	3
• Otros	-	-	-	-	-	-

Además del inglés y del francés, a un 92% de las alumnas encuestadas le gustaría aprender, además, la lengua italiana (la consideran de fácil pronunciación por su semejanza al español y de fácil reconocimiento fonético), seguida por un 53% de la lengua alemana (ítem 11). Tanto el gallego como el italiano y el catalán son lenguas que las alumnas identifican cuando las oyen (ítem 12).

Alemán	Italiano	Árabe	Catalán	Gallego	Japonés	Chino	Ruso	Portugués	Otras
6	12	0	3	2	1	0	4	3	0

Alemán	Italiano	Árabe	Catalán	Gallego	Japonés	Chino	Ruso	Portugués	Otras
3	10	8	9	11	0	1	4	5	Vasco=1

• **Item n°1**

Todas las alumnas tienen el español como lengua materna (13 alumnas)

• **Item n°2**

ESPAÑOL	INGLÉS	FRANCÉS	OTRAS
13	13	13	0

• **Item n°3**

ITEMS		ESPAÑOL		FRANCÉS		INGLÉS	
		SI	NO	SI	NO	SI	NO
• <b>USO HABITUAL:</b>	- con mi familia	13	0	0	13	0	13
	- con los amigos	13	0	0	13	0	13
	- en las clases del instituto, con mis compañeros	13	0	1	12	3	9
	- en las clases del instituto, con el profesor	13	0	6	7	6	7
	- en lecturas relacionadas con el trabajo escolar	13	0	10	3	10	3
	- para pensar (verbalización interior)	13	0	1	12	1	12
	- otros	-	-	-	-	-	-
• <b>USO ESPORÁDICO</b>	- en las clases del instituto, con mis compañeros	13	0	9	4	9	4
	- en las clases del instituto, con el profesor	13	0	13	0	13	0
	- con algún extranjero	13	0	4	9	5	7
	- navegando por Internet	13	0	3	10	3	10
	- escuchando música	13	0	5	8	12	1
	- en lecturas personales	13	0	1	12	2	11
	- otros: <i>con familiares franceses</i>	-	-	1	12	-	-

• **Item n°4**

ITEMS	ESPAÑOL		FRANCÉS		INGLÉS	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
• Comunicarse con los demás	13	0	8	5	10	2
• Entender mensajes en la TV o la radio	13	0	6	7	10	3
• Entender palabras sueltas	13	0	13	0	13	0
• Entender lo suficiente para navegar por Internet	13	0	5	8	7	6
• Expresar cualquier idea, oralmente y por escrito con fluidez y soltura	13	0	0	13	5	8
• Uso creativo (escribir, relatos, poesías)	13	0	3	10	5	8
• Otros usos	-	-	-	-	-	-

• Item nº5

SI		NO
En español	En su lengua	
10	3	3

• Item nº6

SI	NO
12	1

LENGUA UTILIZADA POR ALUMNADO	EXTRANJERO UTILIZABA INGLÉS			EXTRANJERO UTILIZABA FRANCÉS		
	Inglés	Español	Ing/Esp	Francés	Español	Franc/Esp
	6	1	5	2	0	1

• Item nº7

• PAÍSES		Nº alumnado	DURACIÓN	MOTIVO
		- Inglaterra	0	-
- Francia		1	1 semana	intercambio escolar
		1	1 semana	turismo
- Portugal		1	1 día	turismo

• Item nº8

OCASIONALMENTE		BASTANTE		CONTINUAMENTE	
SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	2	0	3	0	3

• Item nº9

ITEMS	FRANCÉS				INGLÉS			
	1 vez/semana	1 vez/mes	ocasional-mente	nunca	1 vez/semana	1 vez/mes	ocasional-mente	nunca
• en clase	9	1	3	0	10	0	3	0
• viendo la tele	0	1	5	7	1	1	8	3
• navegando por Internet	1	1	5	6	2	2	6	3
• leyendo alguna revista o folleto	0	1	3	9	1	2	6	4
• Otros	-	-	-	-	-	-	-	-

• **Item nº10**

ITEMS	FRANCÉS			INGLÉS		
	necesaria	importante	indiferente	necesaria	importante	indiferente
• mejorar la capacidad intelectual	5	6	2	6	5	2
• mejorar la agilidad mental	3	9	1	4	9	0
• obtener información	3	8	2	4	7	2
• viajar por el extranjero	4	7	2	5	7	1
• conocer otras gentes	3	9	1	4	8	1
• obtener trabajo	4	9	0	5	8	0
• relacionarse con otras personas	3	8	2	5	6	2
• los estudios superiores	6	7	0	8	5	0
• desarrollar cualidades sociales	2	10	1	2	10	1
• desarrollar cualidades personales	2	10	1	3	8	2
• mejorar el conocimiento de la lengua materna	1	5	7	2	4	7
• conocerse a sí mismo <sup>45</sup>	4	6	2	4	6	3
• Otros	-	-	-	-	-	-

• **Item nº11**

Alemán	Italiano	Árabe	Catalán	Gallego	Japonés	Chino	Ruso	Portugués	Otras
6	12	0	3	2	1	0	4	3	0

• **Item nº12**

Alemán	Italiano	Árabe	Catalán	Gallego	Japonés	Chino	Ruso	Portugués	Otras
3	10	8	9	11	0	1	4	5	Vasco=1

<sup>45</sup> En la categoría de “francés”, hay una alumna que no contesta a este ítem. Por eso el resultado es de 12.

### 3.1.2. Lenguas utilizadas en el instituto, alternancias, usos, representaciones, mezclas.

Como hemos observado anteriormente, el francés y el inglés son las únicas lenguas extranjeras enseñadas en el instituto. El idioma preferido por las alumnas es el inglés, con un 69% frente al francés con un 30% (ítem 5 y 6). La mayoría del alumnado analizado empezó a estudiar inglés antes de iniciar los estudios de primaria. Así, la mayoría de ellas, al iniciar 1ºE.S.O., lo llevaban estudiando durante ocho años. Sin embargo, fue en el curso de 1ºE.S.O. en el que comenzaron sus estudios de francés (ver ítem 1). Ninguna de las alumnas recibe clases complementarios en alguna de las dos lenguas extranjeras (ítem 5).

La utilización de la lengua extranjera (ya sea francés o inglés), por parte de las alumnas, se realiza para hablar con la profesora, aunque de forma esporádica. Las alumnas, en la clase de francés, dedican 107' a la semana para este fin. El alumnado que aprende una lengua extranjera suele utilizar estos conocimientos no sólo en el ámbito escolar sino en el ámbito privado. Y es, precisamente en este ámbito, en el cual las alumnas manifiestan su interés: con los fines de escuchar canciones y de navegar por internet, las alumnas utilizan el inglés más de una hora por semana.

#### • Ítem nº2

ITEMS	FRANCÉS			INGLÉS		
	si	no	duración	si	no	duración
• para hablar con el profesor	12	1	107'	12	1	100'
• para hablar con los compañeros	6	7	16'	6	7	31'
• para escuchar textos orales grabados en el ordenador o en el video	5	8	18'	11	2	79'
• para escuchar canciones	6	7	8'	13	0	213'
• para leer libros (novelas, aventuras, anécdotas)	0	13	-	6	7	16'
• para leer revistas (cómic)	1	12	5'	1	12	1'
• para navegar por Internet	4	9	12'	7	6	60'
• para hacer ejercicios escritos	13	0	49'	13	0	67'
• Otros	-	-	-	-	-	-

Con respecto al tiempo que cada alumna dedica por semana para realizar las tareas de las clases de francés (ítem 3), un 92% no prepara la lección del día siguiente, ni lee textos complementarios ni busca información en internet y apenas un 62% repasa lo visto en clase, dedicando de media 27'. Por el contrario, todas las alumnas realizan

los ejercicios del libro señalados por la profesora, durante una media de 31'. Si hacemos una comparativa entre las dos lenguas extranjeras que se enseñan en el instituto, inglés y francés, las alumnas dedican más tiempo a la materia de inglés que a la de francés: un 21% frente a un 14%, respectivamente. Esta diferencia estriba, según las propias alumnas, en que el inglés es una materia obligatoria y el francés una optativa (denominación que conlleva un cierto carácter lúdico). Aun así, el tiempo de estudio dedicado a la materia de francés, por parte del alumnado, es bastante satisfactorio.

• **Item nº3**

ITEMS	FRANCÉS			INGLÉS		
	si	no	duración	si	no	duración
• a repasar lo visto en clase	5	8	27'	5	8	40'
• a hacer los ejercicios del libro señalados por el profesor	13	0	31'	13	0	38'
• a estudiar vocabulario	6	7	14'	6	7	14'
• a estudiar gramática	4	9	12'	4	9	12'
• a preparar la lección siguiente	1	12	2'	1	12	2'
• a leer textos complementarios	1	12	2'	3	10	6'
• a buscar cosas en Internet	2	11	9'	5	8	38'
• Otros	-	-	-	-	-	-

**Representaciones**

Aunque sólo son enseñadas dos lenguas extranjeras en el instituto (algunos institutos de la provincia tienen el italiano como 3ª LE), las alumnas afirman querer aprender otras lenguas extranjeras: italiano, alemán, ruso,... por orden de preferencia (cuestionario 1: ítem 11). Consideran que las clases de LE son más interesantes (un 92%) y que tienen que estudiar de forma diferente al resto de las materias (ítem 6). Piensan que les sirve para relacionarse con los demás. Esta preferencia por la clase de LE puede deberse a que piensan que tienen que estudiar menos que en el resto de las asignaturas (ítem 5).

ITEMS	CLASE LENGUAS EXTRANJERAS	
	si	no
• las clases son más interesantes	12	1
• hay que estudiar menos	9	4
• lo que se aprende es más útil	3	10
• hay que estudiar de modo distinto	13	0
• nos sirven para relacionarnos con los demás	12	1
• nos sirven para conocernos a nosotros mismos	1	12
• nos ayudan a superar la timidez, a hablar en público	6	7
• Otros	-	-

La consciencia multilingüe se encuentra poco desarrollada en este grupo de alumnas después de analizar los resultados obtenidos en el ítem 6, ya que un 77% afirma que los contenidos de las lenguas extranjeras no son útiles. Esto es debido a la situación geográfica en la que se encuentra el instituto, una zona rural con escaso turismo y, por lo tanto, con reducidas ocasiones en las que poder utilizar las lenguas extranjeras.

### Interferencias

Apenas existen interferencias entre el español (lengua materna) y la lengua extranjera (inglés o francés).

• **Item nº7**

ITEMS	MEZCLA DE LENGUAS	
	SI	NO
• español-inglés	2	11
• español-francés	2	9
• inglés-francés	13	0
• otras combinaciones	-	-

Sin embargo, la totalidad de las alumnas presentan dichas interferencias entre el inglés y el francés (ítems 7 y 8), sobre todo, con respecto al orden de las palabras en la frase, al significado de éstas y a la pronunciación y ritmo de la frase (ejemplo: “bleu”- “blue”, sufijos en *-tion...*). Para un 92% de las alumnas, las reglas gramaticales no plantean ningún problema de interferencia.

• **Item nº8**

ITEMS	TIPO DE MEZCLAS		ejemplos
	si	no	
• palabras (significación)	6	7	meses año, días semana, preposiciones, conectores
• ortografía (ortografía)	4	9	<i>cousin/e</i>
• pronunciación (palabras)	12	1	<i>table</i> , algunas terminaciones
• pronunciación (ritmo, entonación)	7	6	sufijos en “-tion”, sonido “g”
• reglas de gramática	2	11	-
• nomenclatura gramatical	0	13	-
• construcción de frases (orden de las palabras)	9	4	-

• Item nº1

	ESCUELA+párvulos				INSTITUTO	
	INGLÉS		FRANCÉS		INGLÉS	FRANCÉS
• años de aprendizaje	9	8	7	6	-	4
• n° alumnado	4	5	1	3	-	13

• Item nº2

ITEMS	FRANCÉS			INGLÉS		
	si	no	duración	si	no	duración
• para hablar con el profesor	12	1	107'	12	1	100'
• para hablar con los compañeros	6	7	16'	6	7	31'
• para escuchar textos orales grabados en el ordenador o en el video	5	8	18'	11	2	79'
• para escuchar canciones	6	7	8'	13	0	213'
• para leer libros (novelas, aventuras, anécdotas)	0	13	-	6	7	16'
• para leer revistas (cómic)	1	12	5'	1	12	1'
• para navegar por Internet	4	9	12'	7	6	60'
• para hacer ejercicios escritos	13	0	49'	13	0	67'
• Otros	-	-	-	-	-	-

• Item nº3

ITEMS	FRANCÉS			INGLÉS		
	si	no	duración	si	no	duración
• a repasar lo visto en clase	5	8	27'	5	8	40'
• a hacer los ejercicios del libro señalados por el profesor	13	0	31'	13	0	38'
• a estudiar vocabulario	6	7	14'	6	7	14'
• a estudiar gramática	4	9	12'	4	9	12'
• a preparar la lección siguiente	1	12	2'	1	12	2'
• a leer textos complementarios	1	12	2'	3	10	6'
• a buscar cosas en Internet	2	11	9'	5	8	38'
• Otros	-	-	-	-	-	-

• Item nº4

CLASES PARTICULARES/ACADEMIA							
FRANCÉS				INGLÉS			
si	no	horas/semana	trabajo semanal	si	no	horas/semana	trabajo semanal
--	-	-	-	-	-	--	-

• Item nº5

	IDIOMA PREFERIDO	
	FRANCÉS	INGLÉS
Nº alumnas	4	9

ITEMS	FRANCÉS		INGLÉS	
	si	no	si	no
• la gramática es más fácil	4	0	4	5
• es más útil	1	3	9	0
• la pronunciación es más parecida al español	2	2	0	9
• las clases son más participativas y activas	1	3	1	8
• el libro de texto es más interesante	1	3	3	6
• el profesor propone actividades más amenas	3	1	1	8
• Otros	-	-	-	-

• Item nº6

ITEMS	CLASE LENGUAS EXTRANJERAS	
	si	no
• las clases son más interesantes	12	1
• hay que estudiar menos	9	4
• lo que se aprende es más útil	3	10
• hay que estudiar de modo distinto	13	0
• nos sirven para relacionarnos con los demás	12	1
• nos sirven para conocernos a nosotros mismos	1	12
• nos ayudan a superar la timidez, a hablar en público	6	7
• Otros	-	-

• Item nº7

ITEMS	MEZCLA DE LENGUAS	
	SI	NO
• español-inglés	2	11
• español-francés	2	9
• inglés-francés	13	0
• otras combinaciones	-	-

• Item nº8

ITEMS	TIPO DE MEZCLAS		
	si	no	ejemplos
• palabras (significación)	6	7	meses año, días semana, preposiciones, conectores
• ortografía (ortografía)	4	9	<i>cousin/e</i>
• pronunciación (palabras)	12	1	<i>table</i> , algunas terminaciones
• pronunciación (ritmo, entonación)	7	6	sufijos en “-tion”, sonido “g”
• reglas de gramática	2	11	-
• nomenclatura gramatical	0	13	-
• construcción de frases (orden de las palabras)	9	4	-

• Item nº9

ITEMS	CAMPOS CONOC.OTRA LENGUA		
	si	no	ejemplos
• palabras (adivinar la significación)	13	0	<i>vert, eye, dent</i>
• ortografía (ortografía)	2	11	-
• pronunciación (fonemas)	9	4	<i>table</i>
• pronunciación (ritmo, entonación)	3	10	-
• entender las reglas de gramática	5	8	-
• análisis gramatical	5	8	-
• construcción de frases (orden de las palabras)	12	1	-

### 3.1.3. Análisis de la situación oral/escrito

Para la observación de este capítulo, hemos diseñado una rejilla (ver rejilla más abajo) que ha sido completada a través de la observación de nuestra propia actividad como docentes.

#### 3.1.3.1. Expresión y comprensión oral en FLE

En la práctica del proceso de enseñanza/aprendizaje de FLE, **el profesorado** es concebido como un guía, como un animador. Esto hace que tomemos la palabra muy a menudo, con el fin de invitar al alumnado al acto de comunicar. Este es nuestro caso, ya que las alumnas manifiestan cierto pudor a la hora de expresarse en LE y ya que en contadas ocasiones habían utilizado el francés como medio de comunicación en clase con el profesor/a, hasta nuestra llegada al centro como profesores durante este curso escolar 2006-07 (opiniones manifestadas por las propias alumnas). En nuestro estudio y después de visionar y analizar nuestras sesiones grabadas, hablamos entre quince y veinte minutos por sesión, ya que existe escasa colaboración por parte del alumnado objeto de estudio.

El visionaje de los videos nos permite constatar que ambas lenguas, el español y el francés, coexisten en el aula de FLE. La lengua española es utilizada, principalmente, para comprobar que el alumnado ha comprendido las consignas en francés. También, durante las explicaciones gramaticales se recurre al español para evitar malentendidos (léxico nuevo), y asegurar la comprensión por parte del alumnado. Hemos realizado, dicha comprensión, sobre todo, a partir del visionaje de videos en Internet (en el periódico digital “Le Monde”, los acontecimientos ocurridos en la estación de trenes “Gare du Nord” de París, el 27 de Marzo de 2007), de documentos orales extraídos del manual de clase, la escucha de la palabra del profesor...

La **lengua francesa** ocupa un lugar privilegiado en el seno de nuestra clase ya que es el instrumento esencial utilizado por la profesora en el acto de comunicación. Utilizamos el francés, por ejemplo, para hacer saber al alumnado los objetivos de la lección que vamos a estudiar; para dar las consignas del trabajo que tienen que realizar y, así, guiar su aprendizaje; para explicar aspectos gramaticales; para verificar la comprensión, para gestionar actividades en clase (“*continue, lis, traduisez, ouvrez le livre à la page, effacez le tableau, corrigez l'exercice, etc.*”); para explicar el significado de

ciertas palabras, evitando la traducción directa, etc. Con respecto a la **lengua materna**, cuando utilizamos el español en clase de francés, lo intentamos hacer con un fin específico: cuando el alumnado tiene necesidad de conocer el significado de un término importante para la comprensión de un documento; para la verificación de la comprensión de ciertos aspectos gramaticales; para regañarles cuando el alumnado no está atento en clase, etc.

La profesora utiliza, casi todo el tiempo, el francés en el aula de francés. Pero no se trata de una clase magistral: ella guía, propone, realiza preguntas, pasea por la clase, atiende las dudas propuestas por el alumnado, resuelve dudas individuales, etc., es decir, intenta crear un ambiente de confianza en el que el alumnado pierda el temor a expresarse en una lengua que no es la propia.

Los silencios en nuestra aula de FLE se caracterizan por la realización de ejercicios escritos por parte del alumnado durante 5 ó 10 minutos, al final de los cuales se procede a la puesta en común y corrección en la pizarra (si es necesario).

Por su parte, **el alumnado** interviene de forma oral en el aula de FLE en contadas ocasiones y siempre con cortas intervenciones, como hemos podido constatar en los análisis de las sesiones didácticas filmadas. En la mayoría de las ocasiones, la expresión oral de las alumnas de 4ºE.S.O. no es espontánea. Esto quiere decir, que es la profesora quién les anima (“obliga”) a hablar en francés, por ejemplo, a través de preguntas sencillas sobre los contenidos revisados en clase, contenidos que ya ha sido asimilados por el alumnado y sobre los que se muestran más “seguros” a la hora de comunicar en francés. De lo contrario, las alumnas responden, por lo general, con un tono muy bajo y la voz entrecortada (evidencian signos de timidez y de miedo al ridículo) y con la cabeza mirando hacia abajo.

En otras ocasiones, estas producciones orales se realizan a través de la corrección oral de los ejercicios escritos realizados en casa: respuestas a preguntas sobre textos, transformación de frases, completar textos con diferentes aspectos gramaticales, etc. En estas circunstancias, el alumnado se siente más seguro de sí mismo porque ha tenido el tiempo de preparar los ejercicios y en la mayoría de los casos, no suelen cometer errores.

Las alumnas participantes en este estudio realizan sus intervenciones orales en francés siempre con la profesora aunque nunca hablan entre ellas en este idioma; siempre lo hacen en español. Sólo lo utilizan cuando tienen que realizar alguna actividad oral en parejas. Por lo tanto, no existe un verdadero intercambio de información en situación de comunicación: se trata, más bien, de una comunicación oral preparada.

El **error** es algo normal y evidente en el estudio de cualquier disciplina. Después de analizar las sesiones filmadas, podemos constatar que éste es tratado dependiendo de la falta cometida. Así, la profesora corrige el error inmediatamente después de ser cometido, repitiendo la estructura de forma correcta, estructura que debe ser repetida por la alumna. O bien, pide a ésta que corrija su propio error y si no lo consigue, la profesora solicita al grupo que ayude a su compañera a encontrar la respuesta correcta. Este tipo de corrección es utilizada, sobre todo, en contenidos relacionados con la pronunciación.

### **3.1.3.2. Expresión y comprensión escrita en FLE**

Tanto en expresión como en comprensión, los tipos de documentos escritos, que hemos utilizado en este estudio, han sido los mismos, ya que el mismo documento nos permite trabajar las dos habilidades. Para ello, hemos utilizado documentos fabricados contenidos en el manual de texto y otros que la profesora seleccionó, previamente, como anuncios de periódicos (“*petites annonces*”), y documentos auténticos como el magazine “Label” y el periódico digital “Le Monde”. Los temas tratados en estos documentos versan sobre temas de actualidad relacionados con la violencia escolar. Durante la temporalización prevista para esta unidad didáctica tuvieron lugar los incidentes ocurridos en la *Gare du Nord* de París el 27 de marzo de 2007. Esta coincidencia en el tiempo nos permitió extrapolar nuestros contenidos hacia otro tipo de violencia, contenidos que introdujimos en el aula a través de la utilización de internet y, más concretamente, del periódico digital “Le Monde”.

Las clases de documentos escritos que hemos trabajado en el aula de FLE con nuestras alumnas para la adquisición de la expresión y de la comprensión escrita son los siguientes:

- cuestionarios sobre la estructura del periódico digital “Le Monde” (ver diseño más adelante).
- redacción de un anuncio por palabras.
- respuesta a un anuncio por palabras.
- ejercicios para aplicar reglas gramaticales.
- ejercicios para aplicar vocabulario: ejercicios de huecos, de clasificación de vocabulario relacionado con los medios de comunicación, ejercicios con respuestas múltiples, etc.
- transcripción de un programa de radio.
- análisis de la publicidad presente en la revista de difusión francesa “Label” (ver portadas de los números trabajados).

Con respecto a los **instrumentos pedagógicos** utilizados en el aula de FLE, el uso de la pizarra queda un poco restringido ya que todas las alumnas trabajan con el manual de texto y con el cuaderno de ejercicios (“*cahier de l’élève*”). Sin embargo, se utiliza para verificar la ortografía de ciertos términos; para escribir las reglas gramaticales que las alumnas deducen a partir de ejemplificaciones; para escribir la fecha; para corregir los ejercicios, etc. Y también, para hacer callar a las alumnas, pues éstas deducen que cuando la profesora escribe en la pizarra, ellas deben de hacer lo mismo, en silencio, pero en su cuaderno personal (“*cahier personnel*”).

Para mostrar de manera más exacta estas características que acabamos de enumerar, hemos realizado una selección de imágenes-fotos que hemos extraído de nuestras grabaciones con cámara digital de las 6 sesiones de clases filmadas. Estas instantáneas permiten adentrarnos en nuestra aula de FLE.



El manual de texto<sup>46</sup> utilizado en clase de 4º de E.S.O. se llama “Chapeau 4” (el manual va acompañado del cuaderno de actividades, de un libro de gramática y de cd’s interactivos que el alumnado debe comprar, ya que los manuales de texto son gratuitos en la comunidad de Castilla-la Mancha). En nuestra clase, el manual es el recurso que contiene todos los contenidos que vamos a trabajar con el alumnado.

---

<sup>46</sup> El manual de texto, en la clase de FLE, será trabajado más en profundidad en el apartado 3.1.5.



Como complemento al manual de texto, hemos introducido otra clase de material, como un cuestionario sobre el periódico digital “Le Monde”, para ver la estructura de éste; diversos ejemplares del magazine “Label”<sup>47</sup> que representa la actualidad socio-político-cultural de la Francia actual y un compendio de diferentes anuncios de periódicos (“*petites annonces*”).

<sup>47</sup> En la siguiente página, podemos observar una composición de las portadas de los números de la revista “Label” (en total 7) trabajadas en el aula de FLE.





<b>SITUACIÓN DEL ORAL</b>	<b>Comprensión</b>	<b>Palabra de la profesora</b>	<b>Francés:</b> - presentación de los objetivos de la unidad - consignas, ejercicios - explicaciones gramaticales - comprobación de la comprensión a través de cuestiones de los documentos orales		
			<b>Español:</b> - comprobación comprensión ejercicios - explicaciones gramaticales - definiciones de palabras		
			¿Cuánto tiempo habla el profesor?	entre 15 y 20 minutos por sesión	
		<b>Documentos Fabricados (no auténticos)</b>	Registros manual escolar « Chapeau 4 »	programas radio	
				informe de noticias en la radio	
			artículo de un periódico de un instituto		
		Anuncios por palabras	temas: trabajo, venta objetos		
	<b>Documentos auténticos</b>	En el libro escolar	una foto de dos locutores en el estudio de radio		
		En la página web de « Le Monde »	- publicidad - videos (temas de actualidad)		
	<b>Expresión</b>	¿Cuánto tiempo habla cada alumno?	En español	entre 20 y 30 minutos por sesión	
			En francés	entre 3 y 6 minutos por sesión	
		<b>Palabra del alumnado</b>	En español	¿Para hacer qué ?	- problemas de comprensión - dudas de vocabulario
				¿A quienes se dirigen ?	- a la profesora - a las compañeras
			En francés	¿Quién habla ?	- la profesora - algunas alumnas
				¿Para hacer qué?	- para responder a las preguntas de la profesora
				¿A la iniciativa de quién ?	- de la profesora
				¿A quienes se dirigen ?	- a la profesora
<b>Oral de las alumnas (en francés):</b>		¿Espontáneo?	- la fecha - respuesta a las consignas propuestas - respuestas a las preguntas realizadas por la profesora - pedir significados de vocabulario		
		¿Preparado ?	- respuestas a las preguntas sobre comprensión de textos - respuesta a las consignas de la profesora - corrección de ejercicios		
<b>Tratamiento del error : Intervención</b>	- después de la intervención de la alumna, la profesora repite la estructura de modo correcto poniendo el énfasis en la estructura corregida. - corrección hecha inmediatamente - la profesora llama la atención de este error, hace repetir la frase correctamente				
		- anuncios por palabras - narración, publicidad (página web, revista "Label")			

Cultura de enseñanza y cultura de aprendizaje del Francés...

<b>SITUACIÓN DEL ESCRITO</b>	<b>Comprensión</b>	<b>Tipos de escrito</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- texto informativo (transcripción de los programas de radio)</li> <li>- QCM sobre el programa de radio</li> <li>- clasificación de vocabulario propio de los medios de comunicación</li> </ul>
		<b>Tema</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- temas de actualidad (periódico electrónico "Le Monde", revista formato papel)</li> <li>- artículo de un periódico: " La violencia en la escuela "</li> </ul>
	<b>Expresión</b>	<b>Tipos de escrito</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- cuestionario sobre la estructura del periódico electrónico "Le Monde"</li> <li>- resumen: vídeo web (tema)</li> <li>- redacción anuncio por palabras</li> <li>- respuesta al anuncio por palabras</li> </ul>
		<b>Tema</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- temas de actualidad (cuestionario página web)</li> <li>- ejercicios cuaderno del alumno</li> </ul>
	<b>Descripción des los instrumentos escolares</b>	<b>Pizarra</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- escritura de la fecha</li> <li>- actividad de introducción</li> <li>- escritura de vocabulario desconocido</li> <li>- corrección de los ejercicios</li> </ul>
		<b>Libro escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- " Chapeau 4 "</li> <li>- unidad didáctica predeterminada (en guía pedagógico) para 6 clases de 50 '</li> <li>- libro de gramática</li> </ul>
		<b>Cuadernos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- cuaderno de ejercicios</li> <li>- cuaderno personal del alumno/a</li> </ul>
		<b>Documentos complementarios proporcionados por la profesora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- revista francesa: "Label"</li> <li>- internet: periódico "Le Monde"</li> <li>- anuncios por palabras</li> <li>- rejilla de análisis sobre el periódico electrónico "Le Monde"</li> </ul>

### **3.1.4. Los actores en el aula de FLE: alumnado vs docente. Representaciones.**

Para desarrollar este capítulo, hemos elaborado un texto en español (ver rejilla más abajo). Este texto contiene una serie de reflexiones sobre el oficio de ser profesor/a, en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras, con un estilo de redacción cercano al alumnado, objeto de nuestro estudio. Dicho texto fue leído por el alumnado varios días antes de cumplimentar un cuestionario abierto (ya no tenían el texto en el momento de cumplimentar el cuestionario). De esta forma, las alumnas tuvieron tiempo de reflexionar sobre la imagen que cada una de ellas tiene sobre el profesorado de lenguas extranjeras, sobre su papel como alumno/a, sobre las dificultades que encuentran a la hora de aprender una lengua extranjera. La indicación expresa al alumnado de “leer el texto unos días antes de cumplimentar el cuestionario” respondía al objetivo de obtener una respuesta madura, meditada que no estuviera influenciada por la reciente lectura del texto ya que, como hemos mencionado anteriormente, no disponían de éste en el momento de rellenar dicho cuestionario. Después de la lectura del texto, las alumnas no realizaron ningún comentario al respecto.

Para la obtención de los datos, se repartió a las alumnas una rejilla que tenían que cumplimentar en función de cuatro ideas proporcionadas por la profesora (ver anexo 5). La docente les dejó quince minutos para que pudieran reflexionar, meditar y redactar sobre los términos dados.

Con respecto al análisis de la variedad de datos obtenidos, decidimos agruparlos en campos semánticos, independientemente de las categorías gramaticales (verbo, sustantivo, adjetivo...), estableciendo la frecuencia de cada término y su rango de aparición, es decir, si la alumna ha escrito un determinado término en primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar..., siendo el concepto que aparece en primer lugar más significativo que el concepto que aparece en segundo lugar y, así, sucesivamente.

Como se puede observar en la rejilla de obtención de los datos del alumnado (ver rejilla más abajo), las respuestas obtenidas no reflejan, exactamente, las ideas contenidas en la lectura proporcionada a las alumnas con anterioridad, excepto una respuesta: “*difícil ser profesor*”. Podemos afirmar, que las respuestas de éstas se han proporcionado de forma espontánea, reflejando la imagen que tienen de ellas mismas y de la profesora de FLE.

Si realizamos un análisis más detallado de las diferentes consignas que se facilitó a las alumnas, con respecto a **las representaciones del profesor/a**, además de la gran dispersión en las respuestas obtenidas, podemos afirmar que, la profesora es “divertida” (frecuencia 8, rango 1), “simpática” (frecuencia 5, rango 3), “agradable y comprensible” (frecuencia 4, rango 3) y que imparte “buenas explicaciones” (frecuencia 4, rango 2). Esto nos hace pensar en clases agradables, distendidas, con un ambiente cordial entre el binomio alumnas-profesora. Esta imagen coincide con la que la profesora tiene sobre sí misma al definirse como “extrovertida”, “motivadora”, “guía de la clase” y, siempre, “continuando su formación”, en el ejercicio de su profesión. Aunque puede que, en determinadas circunstancias, y con determinados contenidos, las alumnas la consideren “aburrida” (frecuencia 8, rango 2).

Con respecto a las **representaciones del alumno/a**, las respuestas de las alumnas giran en torno a su trabajo en clase ya que opinan que tienen que “estudiar” (frecuencia 3, rango 2) y que es “difícil entender la lengua extranjera” (frecuencia 2, rango 1). Por otra parte, las respuestas giran en torno a la idea de amistad: ellas se definen “extrovertidas” (frecuencia 6, rango 2) y “compañeras” (frecuencia 6, rango 1). Sin embargo, la profesora opina que las alumnas son “poco estudiosas” y que “les falta motivación” para aprender.

Con respecto a las **representaciones de aprender francés**, las alumnas consideran que es “difícil, complicado” (frecuencia 12, rango 1) pero, a la vez, es “divertido” (frecuencia 10, rango 3). Son conscientes de la utilidad del aprendizaje de una lengua extranjera como el francés, al afirmar que “puede servirte en el futuro, sirve para muchas cosas, vale la pena” (frecuencia 4, rango 1) y que resulta “interesante” (frecuencia 3, rango 2). Estas consideraciones se encuentran en la línea con la opinión de la profesora, ya que establece el fin último del aprendizaje de cualquier lengua extranjera: “expresar en LE”. Deducimos de esta opinión, el enfoque comunicativo y/o accional subyacente: comunicar e interactuar.

Con respecto a las **representaciones de enseñar francés**, las alumnas opinan que se trata de una tarea “difícil, complicada” (frecuencia 12, rango 1) pero, a la vez, “divertida” (frecuencia 6, rango 3) y que debe tener una metodología “motivadora” (frecuencia 5, rango 4). Entre la dispersión de respuestas proporcionadas, las alumnas piensan, en general, que la profesora es paciente, simpática y optimista. Todos estos

factores favorecen, desde el punto de vista de la profesora, un ambiente “agradable” y “un alumnado interesado” en el aprendizaje de FLE.

A partir de los datos analizados, destacamos la buena imagen que, en general, las alumnas tienen de la profesora de FLE y del ambiente cordial creado en el aula. Además de la relación profesora-alumnas, se percibe una relación de empatía entre ambos actores: nivel de confianza, comunicación... Y, justamente, esta es una de las razones por la que se escogió este grupo de 4º de E.S.O. para la realización de esta investigación.

“Ser profesor hoy en día es complicado, especialmente para el profesor de lengua extranjera. Pero esta profesión a la vez constituye un desafío diario. Una lengua extranjera no puede aprenderse como otra materia, a golpe de codos, o pensando, estrujándose el cerebro hasta encontrar la solución a un ejercicio. Hay que estudiar, claro, aprender vocabulario, y reglas de gramática, pero una lengua se aprende sobre todo dejando que la lengua extranjera te invada, te penetre por los oídos y los ojos, exige por tanto la participación del que la aprende, y que le guste para que se produzca lo que se conoce como el “baño de lengua”. Es lo que se ocurre cuando se visita un país extranjero: la voluntad de entender pone nuestros sentidos en actitud activa, de apertura y de recepción, y la lengua penetra en ti, la aprendes sin que te des cuenta. Tal actitud es la que hay que fomentar en clase. Algunos dicen incluso que una lengua extranjera no se aprende, sino que se “adquiere” poco a poco. ¡Está claro que el que no quiere aprender una lengua extranjera no la aprende, puesto que cierra sus sentidos a la misma! Además, en clase, es difícil ver la utilidad de lo que uno aprende: “allí somos todos españoles, y no hay ningún “extranjero” a quien hablarle en francés o en inglés. Y una de las grandes verdades pedagógicas es que “se aprende lo que se hace”, y que por tanto “se aprende una lengua hablándola”. Por ello, cuando se va a Francia o a Inglaterra, se aprende la lengua fácilmente: se aprende porque se utiliza la lengua de verdad, para preguntarle a alguien por algún sitio (y si no, te pierdes), para comprar algo (y si no, te quedas sin comprar nada), para entender a qué hora es el desayuno (y si no entiendes, ¡te quedas sin desayunar!)... La lengua penetra por los sentidos, y parece fácil aprenderla, como cuando uno es un niño: más tarde, es complicado pronunciar y entender, puesto que las costumbres articulatorias de la lengua materna te impiden pronunciar sonidos nuevos... Y todas las lenguas tienen unas reglas de gramática absurdas, llenas de excepciones que hay que memorizar. Como en la lengua materna todo lo hemos aprendido de pequeños, no se da uno cuenta...

Se entiende entonces que ser profesor de una lengua extranjera en un instituto sea difícil, pero a la vez apasionante: hay que motivar a los alumnos (¿para qué hablar en francés en clase, si todos nos entendemos en español? y además, qué vergüenza se pasa cuando uno habla en francés o en inglés), hay que hacer que las clases sean dinámicas. y no aburridas, hay que instalar un ambiente agradable en clase (para que la lengua extranjera fluya a la mente y desde la mente), pero a la vez saber mantener la disciplina que exige todo estudio, hay que saber utilizar los nuevos medios tecnológicos (internet,

grabadora de video, dvd, etc.), poseer una formación pedagógica para saber sacar provecho de cualquier documento oral o escrito, hay que saber entender a los alumnos que pueden tener un mal día, estar preocupados por algo (y no desear en absoluto hablar, y menos en francés o inglés), hay que hacer que todos los alumnos hablen y participen, organizando actividades que sean una ocasión para hablar, hay que mostrarse comprensivo, estimular sin herir susceptibilidades, hay que ser justo en las notas...

Está claro que es cierto que lo que decía uno: “lo que es difícil no es aprender una lengua extranjera: cualquier niño lo hace, cualquier persona que se va a vivir al país lo hace; lo difícil es ¡aprender una lengua extranjera con clases, en un instituto!”. Ese es el reto al que se enfrentan a diario los profesores y los alumnos. ¿Será verdad que es tan difícil o es una cuestión de ganas y de tiempo?

**CUESTIONARIO ALUMNAS**

CON-SIGNA	TÉRMINOS		FRE CUEN CIA	RANGO DE APARICIÓN				
	francés	español		1	2	3	4	5
<b>PROFESOR/A</b>	amusant, amusément, s'amuser	divertido, diversión, divertirse	8	3	1	2	1	1
	apprendre, de bonnes explications, il fait des gestes en expliquant	aprender, buenas explicaciones	4	2	2	-	-	-
	sympathie, meilleur caractère du prof	simpatía, buen carácter de profesora	5	-	1	2	1	1
	intrigue	intriga	1	-	-	-	1	-
	compréhensible, agréable	comprensible, agradable	4	3	-	-	-	1
	des cours plus agréables	clases más agradables	3	-	-	2	1	-
	de meilleurs professeurs	profesores buenos	1	-	-	-	-	1
	ennuyant	aburrido	8	2	5	1	-	-
	faire cour	dar clase	1	1	-	-	-	-
	étudier	estudiar	1	-	-	-	1	-
	faire des exercices	hacer ejercicios	1	-	-	-	-	1
	compliqué être prof	difícil ser profesor	1	1	-	-	-	-
	exigeant	exigente	3	2	1	-	-	-
	responsable	responsable	2	-	-	-	1	1
examens plus faciles par rapport à d'autres matières	exámenes más fáciles con respecto a otras materias	1	-	-	1	-	-	
<b>ALUMNO/A</b>	étudier, études	estudiar, estudios	3	2	-	-	1	-
	examen	examen	1	-	1	-	-	-
	motivation	motivación	1	-	1	-	-	-
	amusant, extraverti, s'amuser	divertido, extrovertido, divertirse	6	2	3	-	1	-
	amis, copain, camaraderie	amigos, compañero, amistad	6	3	2	-	1	-
	apprendre	aprender	1	-	-	1	-	-
	toute la journée avec eux	todo el día con ellos	1	-	-	-	-	1
	ennuyant	aburrido	2	-	-	1	-	1
	tu aimes la langue étrangère	te gusta la lengua extranjera	1	-	-	1	1	1
	compliqué de comprendre la langue étrangère, avoir du mal à apprendre la LE	difícil entender la lengua extranjera, costar trabajo aprender la LE	2	1	-	1	-	-
	des cours différentes aux autres	clases diferentes a las otras	2	-	-	1	1	-
<b>APRENDER FRANCÉS</b>	vocabulaire	vocabulario	1	1	-	-	-	-
	difficile, compliqué, ce n'est pas facile	difícil, complicado, no es fácil	12	8	3	-	-	1
	amusant, distrayant	divertido, que distrae	10	1	3	3	2	1
	être motivé, motivation	estar motivado, motivación	2	1	-	-	1	-
	exercices	ejercicios	1	1	-	-	-	-
	parler français	hablar francés	1	-	1	-	-	-
	examens	exámenes	1	-	-	1	-	-
	j'aime l'apprendre	me gusta aprender	1	-	-	-	1	-
	intéressant	interesante	3	-	1	1	-	1
	ça peut te servir dans l'avenir, ça sert à plusieurs choses, ça vaut la peine	puede servirte en el futuro, sirve para muchas cosas, vale la pena	4	1	-	-	2	1
	étudier beaucoup, étudier	estudiar mucho, estudiar	3	-	1	2	-	-
	mieux au pays originaire	mejor en el país de origen	1	-	1	-	-	-
pratiquer les conversations	conversar	1	-	-	1	-	-	

	ennuyant	aburrido	1	-	-	-	-	1
	on fait plus d'attention parce qu'il y a moins de monde dans la classe	se presta más atención porque hay menos alumnos/as en el aula	1	-	1	-	-	-
	prononciation difficile	pronunciación difícil	2	-	1	1	-	-
ENSEÑAR FRANCÉS	difficile, compliqué,	difícil, complicado	12	11	-	1	-	-
	patience	paciencia	1	-	1	-	-	-
	amusant, s'amuser	divertido, divertirse	6	-	1	4	1	-
	quelques fois ça doit être ennuyant, ennuyant	algunas veces es aburrido, aburrido	2	1	1	-	-	-
	gratifiant si le cours se déroule bien	gratificante si la clase se desarrolla bien	2	-	-	2	-	-
	professeur compréhensible	profesor comprensible	2	-	-	-	2	-
	motiver, motivation, être motivant	motivar, motivación, ser motivador	5	-	-	1	2	2
	intéressant	interesante	2	-	2	-	-	-
	en utilisant des chansons/clip vidéos	utilizando canciones	1	-	1	-	-	-
	cours plus agréables	clase más agradables	1	-	-	1	-	-
	la façon d'enseigner c'est différente aux autres matières	la manera de enseñar es diferente de las otras materias	1	-	-	1	-	-
	étudier beaucoup	estudiar mucho	2	-	-	1	1	-
	il doit être sympathique, optimiste	tiene que ser simpático, optimista.	3	1	2	-	-	-
	satisfaisant, réconfortant	satisfactorio, reconfortante	2	-	-	1	-	1

**CUESTIONARIO PROFESORA**

CONSIGNA	TÉRMINOS		RANG D'APPARITION				
	francés	español	1	2	3	4	5
<b>PROFESORA</b>	motiver	motivar	1	-	-	-	-
	caractère ouverte	extrovertido	-	1	-	-	-
	guide de la classe	guía de la clase	-	-	1	-	-
	continuer sa formation	continuar su formación	-	-	-	1	-
	femme	mujer	-	-	-	-	1
<b>ALUMNO/A</b>	peu studieux	poco estudioso	1	-	-	-	-
	on manque de motivation	falta de motivación	-	1	-	-	-
	relaxé en cours	relajado en el aula	-	-	1	-	-
	honte au moment de parler	vergüenza a la hora de hablar	-	-	-	1	-
	mélange anglais-français	mezcla de inglés-francés	-	-	-	-	1
<b>APRENDER FRANCÉS</b>	m'exprimer dans une langue étrangère	expresarme en una lengua extranjera	1	-	-	-	-
	cours agréables	clases agradables	-	1	-	-	-
	apprendre en jouant	aprender jugando	-	-	1	-	-
	connaître de différentes coutumes	conocer costumbres diferentes	-	-	-	1	-
	structure de la langue pareille à l'espagnol	estructura de la lengua parecida al español	-	-	-	-	1
<b>ENSEÑAR FRANCÉS</b>	importance de la connaissance de langues étrangères	importancia del conocimiento de las lenguas extranjeras	1	-	-	-	-
	élèves intéressés	alumnado interesado	-	1	-	-	-
	découverte d'une autre culture	descubrimiento de una nueva cultura	-	-	1	-	-
	manuels pas toujours adéquats	manuales no siempre adecuados	-	-	-	1	-
	agréable	agradable	-	-	-	-	1

### 3.1.5. Análisis del manual de texto en el aula de FLE

#### 3.1.5.1. El discurso del manual

El manual de texto es un instrumento tan familiar de nuestras sesiones de clase que, a veces, olvidamos reflexionar sobre él.

El libro de texto ha experimentado etapas de auge y de decadencia coincidiendo con los diferentes momentos de las corrientes metodológicas en la enseñanza-aprendizaje de la LE. De ser el único material considerado en el aula de FLE, tuvo que convivir con la introducción de materiales auténticos y de las nuevas tecnologías de la información. A pesar de estos hechos, el libro de texto no deja de ser el soporte de referencia por su selección de contenidos, por sus actividades, por la metodología propuesta... Se trata, pues, de un referente para el profesorado.

La elección del libro de texto adecuado para nuestro alumnado depende de una serie de factores que tenemos que considerar como la selección y ordenación de los textos, las actividades, el vocabulario, la gramática, los contenidos culturales, la metodología, el nivel de progresión, el formato del manual, su diseño...

El libro de texto es un instrumento de trabajo del profesorado. Y es el docente el que debe valorar cómo utilizarlo y en qué medida. Esta es la consigna que refleja Besse (1985) con sus palabras:

[...] mais un manuel n'est qu'un outil mis à la disposition de l'enseignant et des enseignants pour les aider à acquérir la langue étrangère. D'évidence ce n'est pas le manuel qui enseigne et encore moins lui qui apprend. C'est-à-dire que son efficacité relative, comme pour tout outil, dépend autant de la manière dont on l'utilise que de ses qualités propres et il y a plusieurs manières d'utiliser un même manuel –quelque que soit la précision des consignes. Car ces manières ou lectures pédagogiques du manuel ne dépendent pas de ce qui s'y trouve consigné, elles dépendent aussi de la conception que maître et étudiants se font d'une langue de départ et d'arrivée [...].

(1985: 15)

Si pretendemos que nuestro alumnado adquiera una conciencia intercultural, o que *conozca, valore y respete los aspectos básicos de la cultura y la historia propia y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural*, según uno de los objetivos establecidos en el RD 1631/2006, resulta imprescindible prestar atención a la imagen

que del país extranjero dilucida el libro de texto, sin estereotipos y reflejando la pluralidad de la sociedad o sociedades en las que se habla la LE.

Nosotros, en nuestras clases de FLE, utilizamos el libro de texto como soporte principal. Sin embargo, introducimos materiales auténticos que consideramos más apropiados para la enseñanza de determinados contenidos y hacemos uso de Internet como fuente de apertura hacia la adquisición de la competencia cultural/intercultural, como parte integrante de la cultura de enseñanza/aprendizaje de FLE. Recogiendo las justificaciones propuestas por Sercu (2000) en defensa de la utilización del libro de texto en el campo de las lenguas extranjeras, procedemos a una enumeración de sus principales ventajas:

- ofrece una orientación con respecto a la progresión lexical y gramatical;
- traduce los objetivos especificados en los currículos oficiales en unidades estructuradas;
- incluye abundantes materiales, hojas de tareas, test o pruebas para evaluar los conocimientos;
- determina la selección de textos, la elección de las formas de organización del trabajo en el aula y los materiales audiovisuales a emplear.

(2000: 626-628)

### **3.1.5.2. Estudio de un manual: el caso de “Chapeau 4”**

En este capítulo, haremos referencia a los principales contenidos presentes en el manual de texto que utilizamos en la clase de FLE y que ha servido de soporte para nuestro estudio: “*Chapeau 4*”. Además de realizar un análisis exhaustivo y pormenorizado de este recurso utilizado en nuestro trabajo de investigación.

#### **❖ Contenidos culturales relativos a la historia y literatura francesas (cultura en sentido tradicional)<sup>48</sup>.**

- Científicos y personajes célebres por su profesión (*Blaise Pascal, Antoine Laurent Lavoisier, Louis Pasteur, Irène Joliot- Curie, Le Corbusier*).

---

<sup>48</sup> Para una aclaración del término “cultura tradicional”, revisar capítulo 1 del presente trabajo.

- Historia y monumentos franceses (*Moyen Âge- Cathédrale de Chartres ; Le Grand Siècle et le château de Versailles ; la Révolution Française et la Bastille ; La Tour Eiffel*) ; los orígenes del cine (*Les frères Lumière*).

❖ **Contenidos socio-culturales.**

- Utilización adecuada de las diferentes formas de saludarse en francés.
- Conocimientos generales del país: geografía de Francia, países que limitan con ésta.
- Comparación de las asignaturas y de los horarios entre franceses y españoles.
- Descubrimiento de formas literarias: “*Les Caligrammes*”.
- Descubrimiento de deportes de riesgo.
- Descubrimiento de diversas clases de publicidad.

❖ **Contenidos relativos a la civilización: problemas sociales, modos de vida.**

- Sociedad (*la cité des Sciences et de l’Industrie de la Villete* (Paris); los franceses e Internet (la editorial del manual tiene un página web con recursos para profesorado y el alumnado).
- El compañerismo y la amistad en clase.
- Las relaciones entre chicos y chicas en clase.
- El amor en la adolescencia.
- La vida familiar.
- La búsqueda de ayuda psicológica en caso de problemas.
- El reciclaje para proteger el medio ambiente.
- El deporte como fuente de buena salud física y mental.
- La violencia escolar.
- Influencia de los medios de comunicación/publicidad en la formación de la opinión de los consumidores.

### ❖ **Francofonía.**

Es necesario resaltar que en « Chapeau 4 » no hay, apenas, ninguna referencia cultural a la francofonía. Sin embargo, en el manual de texto aparecen mapas en los que se da a conocer los países en los que se habla francés, tanto de Europa y de América como los D.O.M.- T.O.M.<sup>49</sup>

En la CCM los manuales de texto son gratuitos para la etapa de E.S.O. Esto implica que dichos manuales tienen y deben ser conservados y cuidados porque tienen que ser reutilizados durante cuatro cursos académicos, lo que no nos permite cambiarlos. Sin embargo, a partir de la entrada en vigor de la L.O.E. el próximo curso escolar 2007-08 (sólo para los niveles de 1º y 3º E.S.O.)<sup>50</sup>, los manuales pueden ser sustituidos por otros que sigan las prescripciones de la nueva ley.

La reproducción de documentos auténticos es bastante escasa en este manual. Sólo si exceptuamos algunas fotos de los monumentos franceses más célebres, las imágenes de referencias culturales francesas son escasas.

El manual de texto tiene un periodo de vida de 4 años ya que éste es distribuido gratuitamente al alumnado que cursa francés. Esto quiere decir que, durante dicho periodo de tiempo, se debe conservar el mismo manual y no puede ser sustituido por ningún otro, ni el profesorado tiene potestad para realizar el cambio. Una vez transcurrido los cuatro años, el profesorado que compone el departamento de francés analiza y selecciona el manual más adecuado (de entre los ofertados por las distintas editoriales) para las características de su alumnado.

A nuestra llegada al centro, el manual de texto de francés cumplía su tercer año de utilización con lo que no podía ser reemplazado por otro distinto que se pudiera adaptar más a las inquietudes que presentaban mis alumnas. Por este motivo, la inclusión de material complementario (documentos fabricados y auténticos, orales u escritos), que se encontrara en la esfera de sus intereses, era habitual en la sala de clase.

Los contenidos del manual están divididos en 6 unidades didácticas y una unidad de introducción o de revisión de contenidos de la unidad anterior. Cada unidad didáctica consta de la estructura siguiente:

---

<sup>49</sup> D.O.M.: Domaines d'Outre Mer; T.O.M. : Territoires d'Outre Mer.

<sup>50</sup> Para una información más detallada relativa a la L.O.E., consultar anexo 2.

- Objetivos didácticos
- Gramática
- Vocabulario
- Fonética, ritmo y entonación
- Estrategias de aprendizaje
- Temas transversales
- Un proyecto al final de cada unidad (6 en todo el manual)
- Una sección dedicada a diferentes aspectos de la historia francesa (descubrimiento de un personaje ilustre de la época)
- Referencias a páginas webs, relacionadas con los contenidos culturales estudiados.

Observando la rejilla de análisis correspondiente a este apartado (los datos obtenidos se encuentran en tipografía negrita), podemos establecer una clasificación con respecto a los aspectos socioculturales presentes en nuestro manual:

❖ **Ámbito de la Francofonía**

Como hemos dicho anteriormente, este ámbito encuentra una escasa presencia en nuestro manual de texto.

❖ **Ámbito social**

- La publicidad: lenguaje de la publicidad, influencia de los medios de comunicación/de la publicidad en la formación de la opinión de los consumidores.
- La violencia escolar.
- El reciclaje de residuos para proteger el medio ambiente.

❖ **Ámbito relativo a los adolescentes**

- El amor durante la adolescencia.
- La vida familiar.
- Las relaciones opuestas, equilibradas con el sexo opuesto en clase.
- La búsqueda de ayuda psicológica en caso de problema.

❖ **Ámbito relacionado con la sociedad francesa actual**

- Aspectos relacionados con la Ciudad de las Ciencias y de la Industria de la Villette en París.
- Los franceses e Internet.

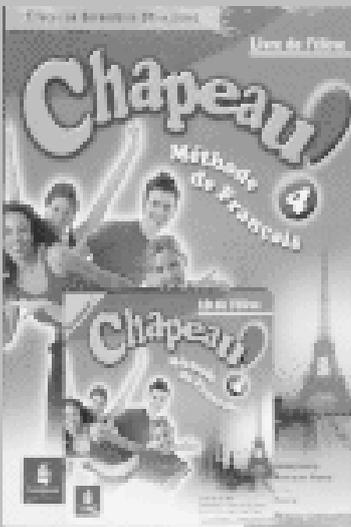
❖ **Ámbito relativo a las costumbres sociales de los franceses**

- El deporte/las actividades al aire libre como fuente de buena salud física y mental.

Los contenidos sobre “La vida en Francia” tienen una doble orientación: por un lado, mostrar al alumnado los aspectos de la cultura y de la sociedad francesa en relación con la vida de los adolescentes franceses y, por otro, llamar la atención de éste para que sean capaces de comparar las costumbres de los adolescentes franceses con sus propias costumbres, con el objetivo de aceptar y respetar las diferentes formas de vida y de desarrollar un espíritu crítico para hacer frente a los estereotipos y a los clichés. En este sentido, se proponen contenidos actitudinales y de fomento de valores como los que hemos presentado en nuestra rejilla de análisis:

- participación, de forma activa, en las actividades de clase
- interés por los aspectos culturales de Francia
- trabajo en grupo pequeño y grande
- estímulo de la autonomía del alumnado
- interés por la lectura de documentos en francés
- creatividad en las tareas propuestas
- aliento de la reflexión en el alumnado

Podemos constatar que, salvo, con un fin comparativo, los elementos de la cultura española se encuentran totalmente ausentes.

<p><b>1. Ficha descriptiva</b></p> 	<p>Título <b>Chapeau 4 !</b></p> <p>Autores  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Julia Fernández Benito</li> <li>• M<sup>a</sup> Julia Rodríguez Maestú</li> <li>• Mady Musiol</li> </ul> </p> <p>Éditores  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Karen Chambers (Coordinación editorial)</li> <li>• Christine Causse</li> </ul> </p> <p>Datos de publicación.  <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2002</li> </ul> Reedición.  <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2004</li> </ul> </p> <p>Nivel  <ul style="list-style-type: none"> <li>• 4º E.S.O.</li> </ul> </p>
<p><b>2.Documento descriptivo del material didáctico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipología de materiales: compactos o ligeros (por ejemplo, unidades con estructura flexible, permitiendo una explotación no lineal o no)</li> <li>- contenido iconográfico (ilustraciones, fotos, documentos auténticos)</li> </ul>	<p>Para el docente</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programación</li> <li>• Guía Pedagógica <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explotación del libro del alumnado</li> <li>- Evaluación y tests</li> <li>- Recursos lingüísticos</li> <li>- Documentos de actividades del DVD</li> </ul> </li> <li>• Pósters</li> <li>• CD del profesor</li> </ul> <p>Para el alumnado</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Libro del alumnado</li> <li>• Libro de gramática</li> <li>• Cuaderno de actividades</li> <li>• CD del alumnado</li> </ul> <p>Material colectivo (cassettes, cd-rom, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Video</li> <li>• Web Internet : <a href="http://www.longman-chapeau.com">www.longman-chapeau.com</a></li> </ul>
<p><b>3. Público</b></p>	<p>Edad, nacionalidad, tipo (profesión)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•14-16ans</li> <li>• española</li> <li>• estudiantes (Enseñanza Secundaria Obligatoria)</li> </ul> <p>Principiantes, falsos-principiantes, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falsos-principiantes</li> </ul>
<p><b>4. Estructura del manual pedagógico</b></p>	<p>Número de lecciones</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 6 lecciones</li> </ul> <p>Plano de conjunto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 cuadro(tablero) que recapitula los contenidos de cada unidad</li> <li>• 1 explicación simple que concierne a la utilización del libro</li> <li>• 1 unidad 0 o inicial de 2 páginas</li> <li>• 6 unidades principales de 8 páginas</li> <li>• 3 unidades socioculturales de 2 páginas</li> <li>• 6 unidades suplementarias: sitio de la lectura y de la escritura</li> </ul>

	<p>Detalle de una lección (fases, desarrollo-tipo): descripción</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tareas comunicativas</b></li> <li>• <b>La diversidad</b></li> <li>• <b>La gramática</b></li> <li>• <b>El vocabulario</b></li> <li>• <b>La fonética</b></li> <li>• <b>La entonación</b></li> <li>• <b>El proyecto</b></li> </ul>
	<p>Recapitulaciones (controles, revisiones)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>3 unidades de revisión o balances de 2 páginas</b></li> </ul>
	<p>Anexos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>1 léxico multilingüe</b></li> </ul>
<p><b>5. Duración y ritmo de aprendizaje</b></p>	<p>Nº de horas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>70-90 horas (cada lección está estructurada en 6 sesiones de clase de 55 minutos)</b></li> </ul> <p>Nº sesiones a la semana previstas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>2 ó 3 horas por semana</b></li> </ul> <p>Trabajo complementario (en la casa)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Cuaderno de ejercicios</b></li> </ul>
<p><b>6. Objetivos</b></p>	<p>Competencias de comunicación, sub-competencias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>UNIDAD 1:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Hablar de tu instituto.</b></li> <li>- <b>Comparar la cantidad y la calidad.</b></li> <li>- <b>Expresar un acontecimiento en el pasado.</b></li> </ul> </li> <li>• <b>UNIDAD 2:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Hablar de la amistad y del amor.</b></li> </ul> </li> <li>• <b>UNIDAD 3:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Hablar de la defensa del entorno (medio ambiente).</b></li> </ul> </li> <li>• <b>UNIDAD 4:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Hablar de deporte de riesgos y de competición.</b></li> <li>- <b>Indicar las partes del cuerpo.</b></li> </ul> </li> <li>• <b>UNIDAD 5:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Hablar de medios de comunicación: la televisión, la radio, la prensa.</b></li> <li>- <b>Expresar la hipótesis y dar una opinión argumentada.</b></li> </ul> </li> <li>• <b>UNIDAD 6:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Hablar de sentimientos: qué nos evoca una imagen.</b></li> <li>- <b>Hablar del aspecto técnico de una imagen.</b></li> <li>- <b>Hablar de la foto, de la publicidad y del cine.</b></li> </ul> </li> </ul> <p>Habilidades oral - escrita (comprensión / expresión)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Leer folletos / artículos sobre diferentes sujetos.</b></li> <li>- <b>Escuchar diferentes textos orales (descripciones, diálogos).</b></li> <li>- <b>Leer artículos sobre diferentes temas.</b></li> <li>- <b>Leer, de modo extensivo e intensivo, textos con estructuras diversas (cartas, anuncios publicitarios, folletos, poemas...)</b></li> <li>- <b>Redactar textos escritos (artículos de prensa, textos publicitarios, poemas, recetas, guías de actividades.)</b></li> </ul> <p>Aspectos culturales</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>UNIDAD 0:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Responder de forma apropiada a las instrucciones dadas por el profesor en clase.</b></li> <li>- <b>Participar de modo activo en las actividades propuestas.</b></li> <li>- <b>Utilizar de modo apropiado saludos en francés.</b></li> <li>- <b>Reconocer países vecinos de Francia.</b></li> <li>- <b>Reconocer capitales de estos países.</b></li> </ul> </li> <li>• <b>UNIDAD 1:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Comparar las materias y los horarios de los jóvenes franceses y las suyas.</b></li> <li>- <b>Descubrir nuevas formas literarias.</b></li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer la catedral de Chartres y su laberinto.</li> <li>- Conocer la obra de los artesanos en la Edad Media.</li> <li>•UNIDAD 2:</li> <li>- Descubrir nuevas formas literarias.</li> <li>- Conocer Versalles y el Gran Siglo en Francia.</li> <li>- Descubrir la vida y la obra de Blaise Pascal.</li> <li>•UNIDAD 3:</li> <li>- Descubrir el funcionamiento de las unidades de clasificación de residuos.</li> <li>- Conocer algunos momentos de la Revolución francesa.</li> <li>- Descubrir la vida y la obra de Antoine Lavoisier.</li> <li>•UNIDAD 4:</li> <li>- Conocer los deportes a riesgos.</li> <li>- Descubrir nuevos deportes.</li> <li>- Conocer la Torre Eiffel y el principio del siglo XX.</li> <li>- Descubrir la vida y la obra de Louis Pasteur.</li> <li>• UNIDAD 5:</li> <li>- Comparar los problemas de violencia en los institutos franceses y en los españoles</li> <li>- Conocer detalles sobre Internet en Francia.</li> <li>- Descubrir la historia del cine en Francia.</li> <li>- Descubrir la vida y la obra de Irene Joliot-Curie.</li> <li>•UNIDAD 6:</li> <li>- Descubrir el lenguaje de la publicidad.</li> <li>- Descubrir la vida y la obra de Le Corbusier.</li> </ul> <p>Estrategias de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para redactar notas de ausencia.</li> <li>- Para identificar una información específica en un texto oral.</li> <li>- Para obtener una información específica.</li> <li>- Para organizar la información.</li> <li>- Para mejorar la expresión escrita.</li> </ul> <p>Actitudes de las alumnas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Interés por conocer aspectos socioculturales.</li> <li>· Interés por conocer nuevas formas literarias.</li> <li>· Curiosidad por conocer personajes célebres franceses.</li> </ul>
<p><b>7. Contenidos</b></p>	<p>Lingüísticos y sociolingüísticos</p> <p>Tipo de lengua: léxico (registros que corren; constante o literario; popular; variantes regionales o propias de la francofonía)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Registro estándar</b></li> </ul> <p>Actos de palabra (detalle)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Hablar (del instituto, de la amistad / amor, de la defensa entorno (medio ambiente), deportes de riesgos y de competición, medios de comunicación, sentimientos, fotografía / cine, publicidad)</b></li> <li>• <b>Expresar (la hipótesis, un acontecimiento en el pasado)</b></li> <li>• <b>Dar una opinión.</b></li> </ul> <p>Gramática: reglas de funcionamiento de la lengua (detallar: gramática oral + escrita; simplemente escrita; orden según la lógica de la disciplina o según las necesidades de comunicación)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Orden según las necesidades de comunicación.</b></li> </ul> <p>Fonética (API; saber fonético; reglas)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Discriminación de los sonidos.</b></li> <li>• <b>Reglas explícitas</b></li> </ul> <p>Descubrimiento de la vida francesa/ Francofonía (civilización, sociedad, el país, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Personajes célebres (Blaise Pascal, Antoine Laurent Lavoisier, Louis Pasteur, Irene Joliot-Curie, Corbusier).</b></li> <li>• <b>Historia (Edad Media Catedral de Chartres; El Gran Siglo y el castillo de Versalles; la Revolución francesa y la Bastilla;</b></li> </ul>

	Socioculturales (describir, después reagrupar en función de criterios adyacentes)	<p><b>La Torre Eiffel; los orígenes del cine.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sociedad (la ciudad de las Ciencias y de la Industria de Villete (París); franceses e Internet)</b></li> </ul>
		<p>La cultura "tradicional" (literatura, historia, geografía)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>literatura, historia</b></li> </ul>
		<p>Problemática intercultural (ecología, jóvenes, trabajo, relaciones entre la gente)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>el compañerismo y la amistad en clase.</b></li> <li>• <b>relaciones opuestas, equilibradas con el sexo opuesto en clase.</b></li> <li>• <b>el amor durante la adolescencia.</b></li> <li>• <b>la vida familiar.</b></li> <li>• <b>la búsqueda de ayuda psicológica en caso de problema.</b></li> <li>• <b>el reciclaje de residuos para proteger el entorno (medio ambiente).</b></li> <li>• <b>el deporte como fuente de buena salud física y mental.</b></li> <li>• <b>la violencia escolar.</b></li> <li>• <b>influencia de los medios de comunicación / publicidad en la formación de la opinión de los consumidores.</b></li> </ul>
	Concerniente a la subcompetencia discursiva	<p>Tipos de textos; cohesión y coherencia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>textos narrativos-históricos.</b></li> <li>• <b>textos dialogados orales.</b></li> <li>• <b>textos periodísticos.</b></li> <li>• <b>textos publicitarios.</b></li> <li>• <b>textos literarios</b></li> </ul>
	Concerniente a los procedimientos o a las estrategias de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber hacer qué</li> <li>- <b>asociación imagen-texto</b></li> <li>- <b>escucha documentos de audio</b></li> <li>- <b>discriminación sonidos fonéticos</b></li> <li>- <b>producción mensajes orales y escritos sencillos</b></li> <li>- <b>clasificación de vocabulario</b></li> <li>- <b>utilización de las TIC para acceder a documentos reales en francés.</b></li> <li>- <b>utilización de material complementario de ayuda para solucionar las dificultades.</b></li> <li>- <b>análisis de reglas gramaticales</b></li> </ul>
Concerniente a las actitudes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Querer hacer qué</li> <li>- <b>participación, de forma activa, en las actividades de clase</b></li> <li>- <b>interés por los aspectos culturales de Francia</b></li> <li>- <b>trabajo en grupo pequeño y grande</b></li> <li>- <b>estímulo de la autonomía del alumnado</b></li> <li>- <b>interés por la lectura de documentos en francés</b></li> <li>- <b>creatividad en las tareas propuestas</b></li> <li>- <b>aliento de la reflexión en el alumnado</b></li> </ul>	
Progresión (Reagrupación de los elementos lexicales, morfosintácticos, los actos de palabra, saberes discursivos y socioculturales; las destrezas, etc.)	<p>Estructura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fijada a priori (orientada sobre la materia: la gramática; o sobre la organización cognitiva del saber: trayecto del simple al complejo; o sobre un catálogo preestablecido de actos de palabra, o de marcos funcionales enfoque situationnelle-funcional)...</li> <li>- abierta, fijada a posteriori: a partir de los textos-documentos (gramática "textual": extraída de los textos); construyendo un trayecto de aprendizaje adaptado a las situaciones / peticiones)</li> <li>- <b>orientada sobre la organización cognitiva del saber ya que contiene una progresión en la enseñanza de los contenidos, de los más simples a los más complejos.</b></li> </ul>	
	No estructurante: elementos dispersos que se acumulan	

<p><b>8. Tipología de actividades y procedimientos</b></p> <p><b>Dinámica interna de actividades de enseñanza/aprendizaje</b></p>	<p>Existencia de un guía de explotación para el profesor: describirla</p> <p>• <b>La guía pedagógica tiene las secciones siguientes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Introducción</b></li> <li>- <b>Unidades didácticas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Programación</b></li> <li>- <b>Desarrollo de cada unidad</b></li> <li>- <b>Perspectiva de Francia</b></li> <li>- <b>Sitio de la lectura</b></li> <li>- <b>Balances recapitulativos</b></li> <li>- <b>Transcripción del libro del alumnado</b></li> <li>- <b>Transcripción del cuaderno de actividades</b></li> <li>- <b>Modelo de corrección del cuaderno de actividades</b></li> </ul> </li> <li>- <b>Evaluación</b></li> <li>- <b>Recursos lingüísticos</b></li> </ul>	
	oral	<p>Comprensión (tipología: preguntas-respuestas, lectura en voz alta / baja, ejercicios de situación, QCM, verdadero-falso)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>preguntas / respuestas</b></li> <li>• <b>verdaderamente / falso</b></li> <li>• <b>QCM</b></li> <li>• <b>ejercicios de localización</b></li> <li>• <b>ejercicios de huecos</b></li> <li>• <b>relacionar términos</b></li> </ul>
		<p>Expresión (tipología: preguntas-respuestas, repetición, paráfrasis, resumen, dramatización, juego de papeles)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>preguntas / respuestas</b></li> <li>• <b>dramatización</b></li> <li>• <b>repetición</b></li> </ul>
	pronunciación	<p>Escucha, localización, explicaciones, corrección, utilización o no del API, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>utilización del Alfabeto Fonético Internacional</b></li> <li>• <b>discriminación / escucha fonética</b></li> <li>• <b>identificación de los sonidos</b></li> </ul>
	escrito	<p>Comprensión (estrategias): metodología propuesta</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ---</li> </ul>
		<p>Expresión (tipología: ejercicios de sustitución, de transformación, de transposición, frases para completar, ejercicios con dificultad gramatical o lexical; estrategias según la tipología textual: redacción, disertación, argumentación, novela...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>ejercicios de sustitución</b></li> <li>• <b>ejercicios de transformación</b></li> <li>• <b>frases que hay que completar</b></li> <li>• <b>resumen</b></li> <li>• <b>cuento</b></li> <li>• <b>textos periodísticos</b></li> <li>• <b>textos poéticos</b></li> <li>• <b>texto dialógicos</b></li> <li>• <b>texto argumentativos</b></li> </ul>
	actividades comunicativas	<p>Juegos de rôle; simulaciones; juegos comunicativos; encuestas; debates; tareas y proyectos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>juegos de rôle</b></li> <li>• <b>simulaciones</b></li> <li>• <b>proyectos</b></li> <li>• <b>juegos lingüísticos</b></li> <li>• <b>juegos comunicativos</b></li> </ul>
TIC	<p>Situaciones pedagógicas; tareas y proyectos en línea; chats; intercambios; investigaciones guiadas por documentación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>investigaciones guiadas por información</b></li> <li>• <b>situaciones pedagógicas</b></li> <li>• <b>sitios Web en línea</b></li> </ul>	

	Tipología general de las actividades de enseñanza y de aprendizaje	Esquema clásico (fases: presentación/memorización/práctica-aplicación/ explotación-reutilización) • <b>esquema clásico</b>	
		Esquema dinámico, creativo, no repetitivo: sollicitación / estimulación de una creatividad / imaginación mayor por parte del alumnado • ---	
	Metodología para coger el sentido (comprensión)	Traducción • <b>dependiendo de la palabra, tratamos de explicar en lengua extranjera el sentido de ésta.</b>	
		Sin traducción: inducción a partir de gestos, mímica, o cotexto; explicaciones del profesor; consulta del diccionario unilingüe • <b>metodología inductiva</b> • <b>explicaciones de la profesora</b> • <b>consulta diccionario bilingüe</b>	
	Metodología para enseñar la gramática	implícito	Se basa en una asimilación + o - inconsciente, a través de procedimientos "naturales" (tipo: AN) • ---
			Se basa en una asimilación un poco consciente, a través de procedimientos que implican una práctica guiada por L2, pero sin prestar atención a puntos gramaticales precisos (tipo: MAVSG) • ---
			Se basa en una práctica intensiva, sistemática y repetitiva, refiriéndose a una fijación en los comportamientos lingüísticos (tipo MAO) • ---
		explícito	Deductiva: formulación de reglas; explicaciones previas, práctica posterior • <b>deductiva (contenidos gramaticales en contexto)</b>
	Inductiva: descubrimiento del funcionamiento lingüístico; guiado a través de pistas • <b>inductiva (contenidos gramaticales no en contexto)</b>		
	Metodología para enseñar a aprender el léxico	• <b>repetitiva (memorización)</b>	
Puesta en situación de práctica creativa • <b>ejercicios de asociación imagen / léxico-definición</b>			
Instauración de relaciones activas, reflexivas e incitativas, de responsabilización, por parte del alumno, de su aprendizaje • ---			

<b>9. Evaluación</b>	Evaluación inicial	<p>Elementos de contenido concreto y ejercicios propuestos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>contenidos para revisar:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pasado compuesto y presente</li> <li>- Hablar de sí mismo y describirse físicamente.</li> <li>- Léxico: la casa, los países, algunas abreviaturas.</li> <li>- Fonética: respuesta a las cuestiones.</li> <li>- Respuesta a las instrucciones dadas por la profesora en clase.</li> <li>- Uso apropiado de los saludos.</li> <li>- Identificación de los países vecinos de Francia y de sus capitales.</li> </ul> </li> <li>• <b>ejercicios propuestos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pregunta /respuestas orales</li> <li>- Escucha textos orales</li> <li>- Ejercicios de huecos</li> <li>- Redacción</li> <li>- Verdadero/falso</li> </ul> </li> </ul>
	Ejercicios de revisión- evaluación después de un número x de unidades didácticas	<p>Tipología de los ejercicios o actividades de control</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>evaluación después de 2 unidades: juego lingüístico ("Trivial Pursuit" de los contenidos)</b></li> </ul>
	Autoevaluación en el libro del alumno (con modelo de corrección al fin, por ejemplo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>no hay autoevaluación.</b></li> <li>• <b>hay un pequeño portfolio cada 2 unidades ("Yo he aprendido a...")</b></li> </ul>
	Propuesta de fichas de evaluación o de control	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>no hay fichas de evaluación.</b></li> </ul>

### 3.1.6. Análisis de prácticas docentes en FLE

Hay que destacar que enseñamos en este instituto desde septiembre de 2006. Esto quiere decir que el alumnado tuvo un profesorado de FLE diferente a nosotros. Al comienzo del nuevo curso escolar en septiembre de 2006, pedimos información a nuestro alumnado sobre el trabajo realizado en clase de FLE con el distinto profesorado anterior. Nos respondieron que apenas habían trabajado el aspecto comunicativo de la lengua (aunque sí el aspecto cultural) y que hacían sólo ejercicios estructurales sobre contenidos verbales. En contadas ocasiones, utilizaban el libro de texto; el profesor anterior les proporcionaba fotocopias sobre los contenidos que él consideraba trabajar (sólo existía una reducida programación de FLE). Todo esto nos ayuda a comprender el porqué de las dificultades del alumnado para expresarse (y para comprender) en francés, sobre todo por la falta de recursos de vocabulario.

Habitualmente, la profesora imparte clase en el aula de 4ºA (en la materia de FLE, el alumnado de 4ºA y de 4ºB se mezclan, ya que existen otras optativas al mismo tiempo). No es una clase reservada estrictamente para las clases de francés. El aula es el lugar en donde casi todas las demás materias son impartidas al alumnado de 4º E.S.O. La sala está compuesta por una pizarra, por la mesa del docente y por algunos armarios para guardar el diferente material del docente (expedientes de los alumnos, diccionarios de lenguas, etc.). Si el docente va a trabajar con algún documento de Internet, se desplaza a la sala "Althia" o sala de ordenadores. En cambio, si va a trabajar con una película, se desplaza a una sala donde hay un aparato de televisión y un lector de DVD. Es el docente el que se dirige al aula de 4ºA en el que va a impartir clase.

Cada sesión de clase tiene una duración de 55 minutos. Ésta sesión comienza y acaba con un sonido de timbre. El alumnado no pueden salir del aula en el que se está impartiendo clase (salvo para ir a los aseos en caso de urgencia) hasta la escucha de este timbre. El alumnado espera a la profesora dentro de su aula, aunque no forzosamente sentado. Cuando ven llegar a ésta se sientan.

La disposición de las mesas y de las sillas en el aula permite la libre circulación del profesor dentro de ésta (sin embargo, la profesora preferiría la disposición de las pupitres en forma de U para controlar mejor el trabajo del alumnado). Al principio de la clase, la circulación de la profesora por ésta es más reducida porque la mayoría de las actividades son orales. Después de trabajar los contenidos comunicativos, la profesora

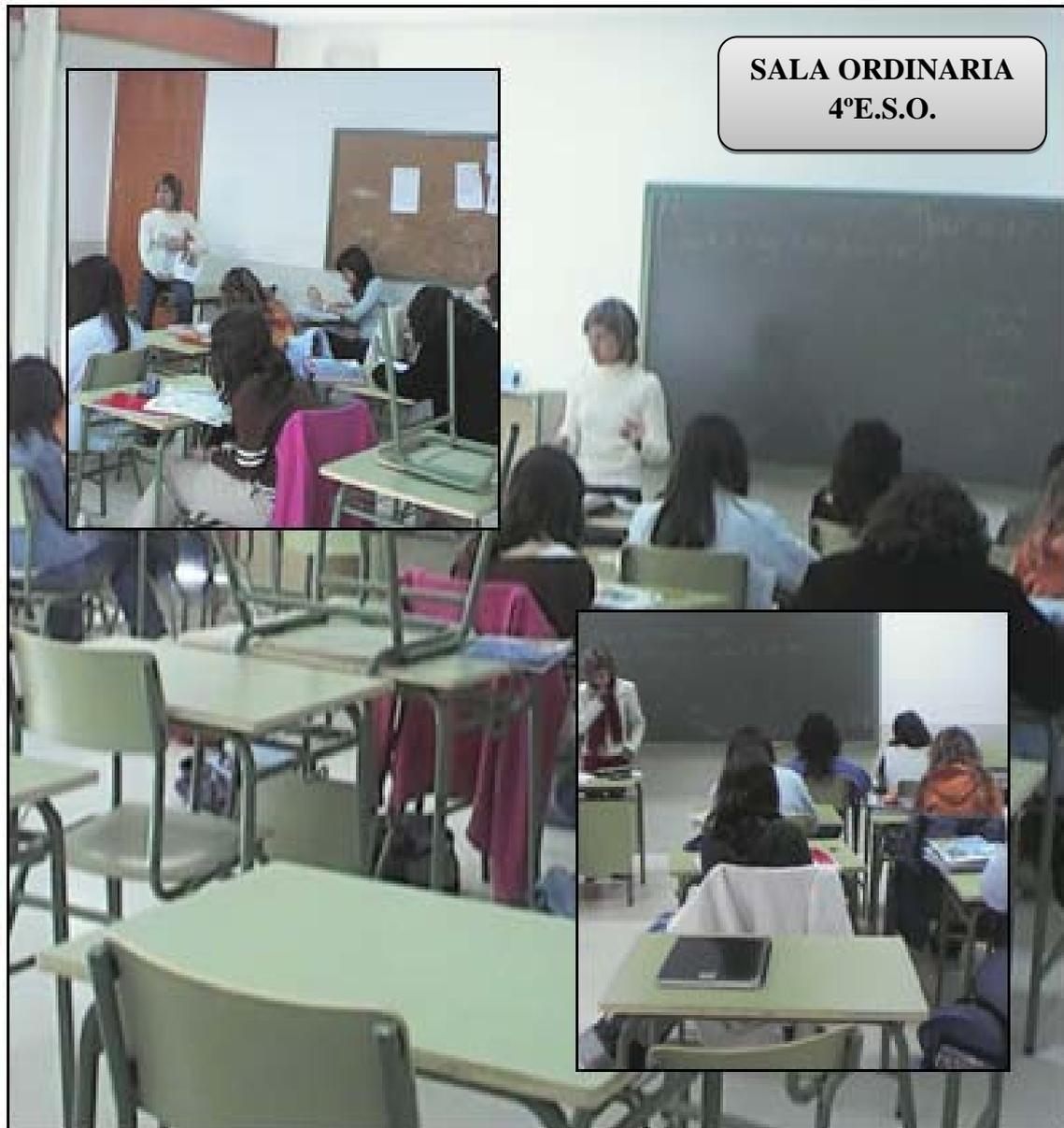
(ver dibujo más adelante y observar la dirección de las flechas), acude al pupitre de cada alumna, sobre todo para comprobar la correcta realización de los ejercicios escritos.

Para mostrar de manera más exacta estas características que acabamos de enumerar, hemos realizado una selección de imágenes-fotos que hemos extraído de nuestras grabaciones con cámara digital de las 6 sesiones de clases filmadas. Estas instantáneas son un fiel reflejo de nuestra labor educativa en el aula de FLE.



La profesora no se sienta; permanece de pie. En todo caso, se apoya en la mesa del profesor. La pizarra es utilizada para escribir términos que el alumnado desconoce y para guiar y orientar el trabajo que debe realizar. En el momento de corregir los

ejercicios, este trabajo se hace en la pizarra (en la mayoría de los casos) para evitar errores gramaticales.



La organización espacial del alumnado es siempre la misma; el alumnado ocupa el mismo pupitre; ellos mismos lo escogieron, libremente, al principio del curso escolar. Nada ha sido impuesto por la profesora.



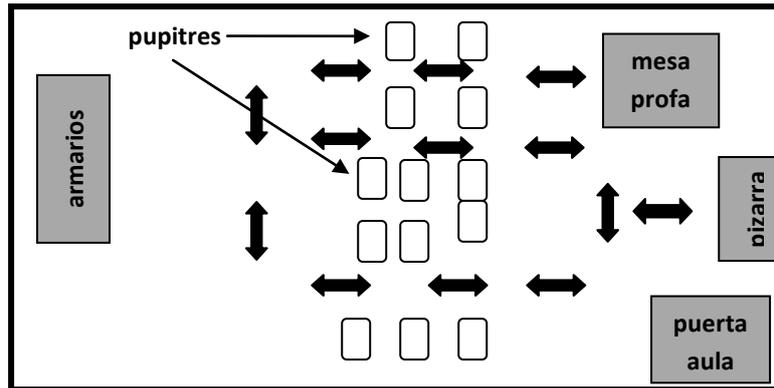
La sala de ordenadores es una sala que puede ser utilizada por todo el alumnado del centro. Reservamos la sala, con unos días de antelación, por el periodo de 55' (nos inscribimos en un horario) para utilizar los ordenadores. La profesora y el alumnado llegan juntos a la sala de ordenadores porque es la profesora la que tiene la llave de ésta. Hay 3 ordenadores en cada mesa del alumnado. A veces, hay algunos ordenadores que no funcionan lo que complica gravemente el desarrollo de la clase.

La profesora se desplaza para comprobar la correcta realización de las actividades y para atender mejor las posibles dudas del alumnado.

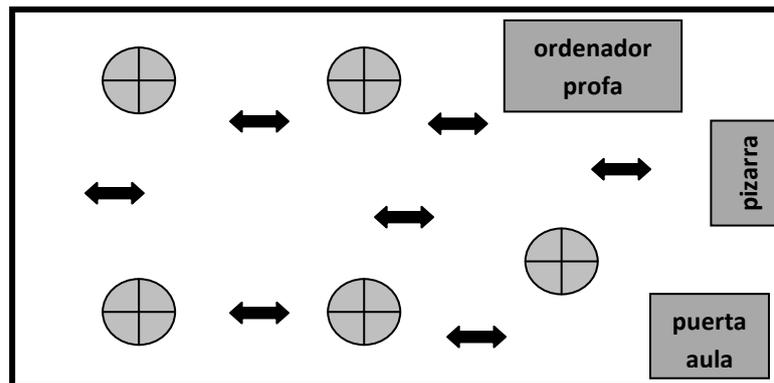


## 1. DISPOSICIÓN ESPACIAL

### ❖ DISTRIBUCIÓN DEL AULA DE REFERENCIA DE 4ºE.S.O.



### ❖ SALA DE INFORMÁTICA « ALTHIA »:



## 2. TAREAS DEL ALUMNADO

La unidad didáctica del libro de texto que se titula "*En primera plana*".

TAREAS DEL ALUMNADO				
Tipo de tarea	En grupos	Individual	En parejas	Duración
Observación de documentos (lectura silenciosa)	--	- Primera aproximación al documento: extracto de un periódico escolar (prefabricado) con una foto del pasillo de un instituto, con la inscripción " <i>la violencia no lleva a nada</i> " - Análisis de la estructura de los anuncios por palabras	--	12'
Lectura en voz alta	--	Cada alumna lee un extracto del texto (la profesora corrige su pronunciación)	--	10'
Repeticiones (una frase previamente dicha por la profesora.)	--	--	--	--
dramatisación (diálogo, sketch)	--	--	--	--
relato (poesía, canción popular...)	--	--	--	--
Respuesta a una pregunta realizada (en relación con un texto leído / visto, una imagen)	--	El alumnado responde a las preguntas realizadas por la profesora sobre el texto y la foto para facilitar la comprensión	--	20'
Interrogatorio (es el alumno quien plantea una cuestión)	--	Las preguntas realizadas por el alumnado hace referencia, sobre todo, a vocabulario desconocido	--	8'
Ejercicios orales de gramática (Precise el tipo si posible: transformación a partir de un modelo dado)	Estas preguntas son dadas a todo el alumnado	A partir de los contenidos gramaticales estudiados, hacemos ejercicios de transformación para comprobar la comprensión	--	10'
Ejercicios escritos de gramática (precise el tipo si posible: huecos, sustitución, transformación, traducción, dictado)	--	Para una aplicación práctica de los contenidos trabajados de gramática, el alumnado realiza ejercicios de transformación y de sustitución, propuestos por el " <i>Cuaderno de ejercicios</i> " del manual escolar	--	8'
Ejercicios de vocabulario: (Precise: por ej., búsqueda de sinónimos / antónimos; huecos; buscar una definición en el diccionario; derivación ...)	--	- rellenar huecos	--	4'
Juegos "lingüísticos" (tipo: colocar una serie de ciudades en una mapa, crucigramas, clasificación a partir de un texto, unir con flechas)	--	--	--	--
Actividades comunicativas, orales y escritas (tipos: describir a un personaje para reconocerlo cuando llegue a un avión, hablar sobre gustos (ocio); decir lo que se hizo	--	- Redacción escrita (hacer en la casa) un anuncio por palabras - Exponer opiniones sobre la violencia a partir de un vídeo (los incidentes que tuvieron lugar en la Estación del Norte de París del	--	5'

durante el fin de semana, etc.; discusión / debate sobre un tema; exposición ( preparada de antemano); informe, resumen (de un texto / diálogo previamente leído)		27 de marzo de 2007)		
Participación en un proyecto / tarea / simulación (Precise qué tipo de trabajo realizan en grupo e interacciones entre ellos (reparto de las tareas o realización en común, lengua utilizada).	--	--	--	--
-consulta / búsqueda de información (diccionario, gramática, web) - corrección	--	Periódico electrónico "Le Monde" (incidentes acontecido en la Estación del Norte)	--	--
Tareas realizadas en la casa : ..... .....	--	- Ejercicios del " Cuaderno de ejercicios " - Respuesta a un anuncio por palabras	--	--

### 3. DESCRIBIR LAS TÉCNICAS DE TRABAJO DE LA PROFESORA

TÉCNICAS DE TRABAJO DE LA PROFESORA	
Fases de la unidad didáctica; Dinámica dentro de cada sesión [tipos de actividades - visibilidad diferenciación]	<p><b>- SESIÓN 26.03.07 (sala acostumbrada clasifica)</b> Es la 3ª sesión dentro de la unidad didáctica. Fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Corrección de los ejercicios realizados en casa (sesión anterior)                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión oral: escucha emisión radio</li> <li>- Gramática: expresión de la hipótesis: Si + presente /presente</li> <li>- El pronombre "y": lugar</li> </ul> </li> <li>- Realización de los ejercicios de consolidación</li> </ul> <p><b>- SESIÓN 30.03.07 (sala ALTHIA)</b> Es la 4ª sesión dentro de la unidad didáctica. Fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de los anuncios por palabras: tipos, estructura, vocabulario, abreviaturas</li> <li>- Periódico electrónico "Le Monde" (vídeo incidentes estación del Norte-París): estructura periódico, otros tipos de violencia en la actualidad</li> </ul>
utilización de la pizarra	<p>- funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escritura de la fecha</li> <li>- Correcciones de los ejercicios</li> <li>- Explicaciones gramaticales</li> <li>- Comprobación de la ortografía del vocabulario</li> </ul> <p>- tiempo dedicado: 11 '</p>
utilización del manual	<p>- funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura y análisis de la estructura de anuncios por palabras</li> <li>- Comprobación-explicación del vocabulario (especialmente abreviaturas).</li> <li>- Respuesta a un anuncio por palabras</li> <li>- Cuestionario para la escucha ya realizada (comprensión oral)</li> </ul> <p>- tiempo dedicado: 12 '</p>

Cultura de enseñanza y cultura de aprendizaje del Francés...

gestión de la clase, actividades	<p>- ¿Qué tipo de consignas son pronunciadas durante la clase?</p> <p>- FRANCÉS : - On corrige les exercices ? À quelle page ? - Lis, X, s'il te plaît ! Tu peux continuer ? - Ouvrez le livre à la page X ! - Silence, s'il vous plaît ! - Bonjour ! - Vous avez compris !/ Vous comprenez ?</p> <p>- ESPAÑOL: - ¿Entendido? - Página X.</p> <p>- tiempo dedicado: 4'</p>
trabajo en grupos	Los alumnos trabajan por parejas (consulta en Internet y análisis del vídeo propuesto) y de modo colectivo (el docente hace preguntas, de modo general, al grupo-clase).
explicaciones (clases magistrales)	<p>- Los anuncios por palabras (abreviaturas) - Pronombre "Y" - Expresión de la hipótesis: Si + presente / presente</p> <p>Las explicaciones de estos puntos gramaticales son realizadas a partir de un texto escrito. Pero en la mayoría de los casos, es el docente el que guía la explicación y es el alumnado el que deduce las reglas gramaticales.</p>
Conducta del docente con respecto al alumnado con dificultad; trabajo diferenciado	No hay alumnado con verdaderas dificultades. Sin embargo, si algún alumno/a tiene problemas con los contenidos explicados, el docente le explica, de modo más personal / individual, las dudas. El profesor comprueba, personalmente, la correcta realización de estos ejercicios por parte de este alumnado en dificultad.
tiempo que tiene la palabra el docente	<p>- en español: 15 ' - en francés: 25 ' - tiempo en silencio (trabajo): 5 ' - tiempo de palabra del alumnado: 10 '</p> <p>El docente habla en francés hasta el momento en el que el alumnado le comunica que no entiende lo dicho. En ese momento, el docente vuelve a hablar en español para explicar mejor las consignas de la tarea.</p>
trabajo del alumnado en casa (indicaciones y control de este trabajo)	Los ejercicios de consolidación propuestos al alumnado son corregidos al principio de la sesión siguiente. El docente supervisa que todo el alumnado hizo esta tarea en la casa.
corrección	<p>- ORAL: - El docente repite la estructura de modo correcto, haciendo hincapié en la correcta pronunciación de las estructuras realizadas por el alumnado. - Repetición de la estructura correcta (pronunciada por la profesora), por la alumna.</p> <p>- ESCRITA: - La profesora comprueba la correcta realización del trabajo individual realizado por el alumnado en el aula.</p>
evaluación	<p>El profesor considera diferentes ítems para la evaluación de los contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura individual</li> <li>- Realización de los ejercicios hechos en la casa</li> <li>- Expresión oral (respuestas a preguntas realizadas por la profesora)</li> <li>- Comprensión oral de un programa de radio</li> <li>- Recogida de los ejercicios escritos "Respuesta a un anuncio por palabras"</li> <li>- Control de los ejercicios propuestos en clase por la profesora (« Cuaderno de ejercicios »)</li> </ul> <p>El examen escrito de toda la unidad didáctica (unidad 5 "En primera plana") tuvo lugar el 4 de mayo de 2007. El examen oral del tercer trimestre, en el que se incluyen todos los contenidos trabajados en clase) se efectuará el 11 de junio.</p>

**4. INTERCAMBIOS ENTRE DOCENTE Y ALUMNADO, INTERCAMBIOS ENTRE ALUMNADO Y DESCRIBIR EL MANTENIMIENTO DEL ORDEN EN EL AULA (SILENCIO, POSTURAS, COMPORTAMIENTOS).**

<b>INTERCAMBIOS E INTERACCIONES ( ENTRE DOCENTE-ALUMNADO; ENTRE ALUMNADO)</b>	
Colaboración, intercambios, concertación entre la profesora y el alumnado	El alumnado solicita de la profesora, sobre todo, significados de vocabulario, consignas no comprendidas de ejercicios. Antes de proporcionar la traducción de la palabra en español, la profesora intenta explicar el significado de ésta en francés, gesticulando, si es necesario.
Colaboración, intercambios, concertación entre el alumnado	Siempre utilizan el español para hablar entre ellas. Cuando trabajan en parejas o en pequeños grupos, la profesora trata de agrupar al alumnado en grupos heterogéneos (esto favorece la colaboración entre el alumnado).
Comentarios entre el alumnado	- Ningún ruido de fondo constante. - En ocasiones: al principio de la clase, antes de ponerse a trabajar, cuando están en "grupitos".
La profesora anima al alumnado (verbalmente, con gestos)	- Très bien!, OK ! - ¡Estupendo! - gestos : afirmación / confirmación con la cabeza de la profesora
¿ La profesora sanciona? ¿Cómo?	El buen comportamiento del alumnado no exige, por parte de la profesora, sanciones particulares. Sin embargo, de vez en cuando (durante el desarrollo de actividades más lúdicas), la profesora recuerda que no hay que distraerse en clase.
¿El alumnado puede tomar la palabra sin haber sido invitado/ autorizado/animado?	Sí. Pero, lo hacen más en español que en francés. Habitualmente, es la profesora la que les recomienda levantar la mano cuando tienen algo decir (correcciones de los ejercicios, preguntas que conciernen a dudas). Después, es la profesora la que designa quién habla.
La profesora es la que organiza las tomas de palabra, los intercambios	La profesora pregunta al alumnado (de modo individual o colectivo): a veces les hace participar por turnos; otras, se dirige a una alumna concreta de modo aleatorio. En otras ocasiones, es la profesora la que señala directamente a la alumna que tiene que intervenir (sobre todo para hacer hablar a las alumnas más tímidas).
Tratamiento	- <b>profesora&gt; alumnado</b> Nombre de la alumna - <b>alumnado&gt; profesora</b> D <sup>a</sup> María (tratamiento "impuesto" por la dirección del instituto). El alumnado trata siempre de usted a la profesora y demás profesorado.
Mantenimiento del orden en el aula (silencio, posturas, comportamientos).	- Comportamiento del alumnado de modo natural - Risas, a veces, entre el alumnado - El alumnado está sentado, en los pupitres, por parejas. - Distribución de las sillas y de las mesas de modo tradicional (las mesas del alumnado se encuentran ubicadas frente a la mesa de la profesora).  El alumnado de la clase de francés pertenece a los grupos de 4 <sup>o</sup> A de E.S.O. y 4 <sup>o</sup> B de E.S.O. El grupo está formado por trece chicas que tienen muy buen comportamiento en el aula.

### 3.1.7. Prácticas culturales de enseñanza y de aprendizaje

El análisis realizado, de las sesiones grabadas número cinco y seis, ha sido elaborado de forma rigurosa. Se trata de un fiel reflejo de las técnicas de trabajo desarrolladas en las otras cuatro sesiones grabadas, tanto desde el punto de vista de la profesora como del de las alumnas.

De forma general, expondremos algunas reflexiones de nuestro estudio sobre nuestra actividad diaria en el aula de FLE<sup>51</sup>:

- **Tareas.** Las tareas desarrolladas varían en función de los contenidos a trabajar. Sin menospreciar los ejercicios clásicos (de sustitución, con huecos, de transformación...), priorizamos la utilización de las T.I.C.s (Tecnologías de la Información y de la Comunicación), ya que nos permite acceder a una infinidad de documentos auténticos, además de los aportados al aula en formato de papel. Esta metodología más interactiva favorece una mejor disposición de las alumnas al aprendizaje. A ello contribuye un número reducido de alumnas (trece) y una edad en la que se va adquiriendo responsabilidades.
- **Contenidos en el proceso de enseñanza/aprendizaje.** Los contenidos gramaticales son considerados importantes dentro de este proceso; los manuales de texto (por prescripciones de normativa oficial) les otorgan una considerable importancia. Es por este motivo por el que una parte de las sesiones de FLE se dedica a la conceptualización de reglas gramaticales, a través de los ejercicios establecidos en el “Cahier d’exercices” del alumnado. La lengua oral enseñada por la profesora sigue estas orientaciones; por este motivo, el registro familiar queda prácticamente relegado o eliminado en favor del francés estándar (misma situación en el manual de texto).
- **Comprensión-expresión oral.** Debido al escaso bagaje, de las alumnas, en prácticas de comunicación oral en cursos precedentes, la expresión oral ha sido, en la mayoría de las situaciones de las sesiones grabadas para este estudio, “artificial”. Consistía, más bien, en un trabajo de sistematización del escrito, dejando poco espacio a la expresión fluida y personal de las alumnas.

---

<sup>51</sup> La totalidad de las reflexiones son analizadas en la rejilla situada al final de este epígrafe.

- **La pronunciación.** En el manual que utilizan las alumnas de este estudio, los contenidos de fonética se limitan a la realización de ejercicios de discriminación fonética con explicaciones de tipo articulatorio. Finalmente, las alumnas aprenden por imitación del sonido.

	PROFESORA	ALUMNAS
<b>La gramática</b>	<p>La gramática es siempre explicada en contexto, es decir, a partir de una situación de comunicación escrita u oral. Se parte de un texto escrito (un oral) en el cual se pueden identificar diferentes contenidos.</p> <p>En general, el profesorado guía el aprendizaje y el descubrimiento de las diferentes reglas gramaticales</p> <p>El profesorado utiliza la pizarra, en la mayoría de las ocasiones, como soporte de las explicaciones gramaticales.</p> <p>El profesor/a pregunta al alumnado (preguntas abiertas al grupo-clase) de deducir las reglas a partir de la observación, es decir, a partir del análisis de los ejemplos dados. De esta manera, es el propio alumnado el que las proporciona.</p> <p>El profesorado parte de los contenidos ya adquiridos por el alumnado para introducir los nuevos conceptos.</p>	<p>Es el alumnado el que descubre el funcionamiento de las reglas gramaticales, con la ayuda de las indicaciones del profesor/a. A partir de una situación concreta, los alumnos/as responden a las preguntas propuestas por el profesorado.</p> <p>El alumnado utiliza los contenidos que ya conocen en LE para asimilar los nuevos.</p> <p>Es usual realizar ejercicios de tipo estructural para consolidar las nuevas reglas gramaticales.</p>
<b>La fonética (la corrección fonética)</b>	<p>La fonética es explicada a medida que los errores van surgiendo. La transcripción fonética no es dada al alumnado (la competencia oral del alumnado de 4ºB es muy pobre; apenas había realizado intercambios comunicativos con el profesorado anterior a mi llegada al centro, por lo que tienen importantes problemas de expresión oral en francés, con lo que la pronunciación del grupo, en general, es bastante inferior a la que se estima para este nivel)</p> <p>El profesorado no sanciona los errores fonéticos del alumnado. De esta manera, intentamos «normalizar» dichos errores y hacerle comprender que esta etapa del error es necesaria para llegar a dominar la LE. La corrección fonética es realizada a medida que el error se produce.</p> <p>En la mayoría de las ocasiones, el profesorado repite, de forma correcta, las estructuras mal pronunciadas por el alumnado, estructura que, a veces, es repetida por el alumno/a. En otras ocasiones, el profesor/a pregunta por la pronunciación correcta al grupo-clase cuando un alumno/a en concreto se equivoca o bien, el profesor/a exagera la estructura mal pronunciada por el alumno/a para que éste se dé cuenta y la corrija él mismo.</p>	<p>Los alumnos/as repiten las estructuras pronunciadas correctamente por la profesora: Por lo general, tienen la costumbre de transcribir y de escribir la pronunciación francesa “a la española”, es decir, adaptándola al código fonético español. En el aula, las alumnas se ayudan entre ellas para pronunciar bien las diferentes estructuras trabajadas en clase, cuando son preguntadas por la profesora (se susurran la pronunciación correcta, simulando la profesora que no les escucha).</p> <p>La pronunciación y la entonación propia del francés se adquieren a través de la imitación de los diversos documentos que trabajan en el aula y de la palabra de la profesora.</p>

<b>El tratamiento del error</b>	<p>La profesora tiene la costumbre de revisar y corregir las producciones escritas del alumnado para verificar que no han cometido faltas de ortografía. En caso de cometerlas, la profesora las corrige con un color llamativo. La profesora no regaña por las faltas cometidas; simplemente les dice que presten atención la próxima vez que tengan que utilizar dichos términos.</p>	<p>En cuanto a las producciones orales, las alumnas repiten la estructura correcta dicha por la profesora.</p> <p>Normalmente, las faltas son cometidas por “despistes” en el momento de escribir o hablar. El alumnado entiende, con facilidad, estos errores.</p>
<b>La comprensión oral</b>	<p>El profesorado intenta, en todo momento, hablar el máximo de tiempo posible en francés, verificando siempre que el alumnado sigue sus explicaciones.</p> <p>El profesorado pregunta al alumnado sobre aspectos de textos escritos (análisis de documentos auténticos) u orales.</p> <p>En todo momento el profesor/ pregunta, en LE, al alumnado si comprende lo que se está trabajando en clase, para así, mantener su atención.</p> <p>Esta comprensión se trabaja a partir de textos grabados: algunos pertenecen al manual de texto y otros son incluidos por el profesorado como material auténtico.</p> <p>Cuando el alumnado no comprende el significado de un término, el profesor/a le define el concepto o le da sinónimos (en francés) o, a veces (para evitar perder demasiado tiempo), le da la traducción directamente.</p>	<p>El alumnado intenta comprender las indicaciones del profesor/a con la ayuda de gestos o de la entonación. Cuando no entienden alguna palabra suelen preguntar al compañero/a o al profesor/a.</p> <p>El alumnado utiliza las imágenes de los textos sirven para una mejor comprensión oral.</p>
<b>La expresión oral</b>	<p>El profesorado realiza preguntas individuales o colectivas sobre el vocabulario que hay que trabajar, la gramática que hay que repasar, las imágenes, etc.</p> <p>En esta destreza, son utilizados los mismos soportes que los utilizados para la comprensión oral.</p> <p>La competencia oral del alumnado de 4ºB, es muy pobre; apenas había realizado intercambios comunicativos con el profesorado anterior a mi llegada al centro, por lo que tiene importantes problemas de expresión oral en francés, con lo que la pronunciación del grupo en general es bastante inferior a la que se estima para este nivel.</p>	<p>El alumnado utiliza, en la mayoría de las ocasiones, el español para preguntar sobre el significado del vocabulario desconocido. En general, apenas se arriesgan a expresar sus opiniones o ideas en francés ya que temen equivocarse. Se sienten más cómodos cuando las preguntas son lanzadas al grupo-clase (a nadie en concreto). De esta forma, tomará la palabra el alumno/a que conozca la respuesta o que sea menos tímido/a.</p> <p>La expresión oral queda, en la mayoría de los casos, reducida a frases cortas o a repetir estructuras de frases que ya han sido dichas por alguna compañera.</p>

<p><b>La comprensión escrita</b></p>	<p>En relación al vocabulario, esta destreza se puede trabajar a partir de imágenes.</p> <p>A partir de varios anuncios de periódicos, el alumnado identifica su estructura y los clasifica según lo que se anuncia en cada uno de ellos.</p> <p>A partir de un texto propuesto en el manual se responden a las preguntas planteadas en este.</p>	<p>A través de la realización de los ejercicios mandados por el profesor/a para la casa, se consolida esta destreza: si hacen los ejercicios significa que comprenden las consignas.</p>
<p><b>La expresión escrita</b></p>	<p>La expresión escrita queda, en la mayoría de las ocasiones, relegada a un segundo plano. Se trata de ejercicios realizados en casa que serán corregidos en la sesión siguiente, en clase. Estos ejercicios pueden ser ejercicios estructurales para introducir los nuevos contenidos (gramática, vocabulario, etc.) o ejercicios de consolidación para poner en práctica todo lo que se ha aprendido en clase. Los escritos son recogidos y corregidos por el profesorado; la calificación de estos escritos son anotados en su cuaderno de notas.</p>	<p>El alumnado realiza redacciones, enviadas por el profesor, sobre el tema que se esté viendo en clase en ese momento: redacción de un anuncio en un periódico, elaboración del índice de una revista, etc. Normalmente, estas actividades se realizan como actividad de consolidación sobre dicho tema.</p>
<p><b>El control de la clase</b></p>	<p>El profesorado es el que organiza, desde el principio, la sesión de trabajo dentro del aula, partiendo de la presentación de los objetivos de aprendizaje que se van a trabajar. Éste es el que distribuye los turnos de palabra (el alumnado suele levantar la mano para hablar).</p> <p>El profesorado no tiene problemas de disciplina en el aula. En el momento en el que hay un poco de ruido, el profesor/a pide silencio y, automáticamente, el silencio impera en la clase y la sesión de trabajo puede continuar.</p> <p>La mayoría de los profesores se desplazan por el aula para controlar mejor las producciones escritas de los alumnos/as y ayudar a aquellos que presentan dudas sobre la realización de las tareas.</p> <p>En general, los profesores respetan la opinión del alumnado que no quiere salir a la pizarra para corregir los ejercicios o para ayudar en las explicaciones, ya sea porque no los han hecho o por timidez.</p> <p>La organización de actividades en grupo les permite por una parte, relajarse ya que, en el seno del grupo se arriesgan más a hablar en francés y, por otra parte, se complementan, ya que los miembros de un mismo grupo comparten conocimientos.</p>	<p>El alumnado se limita a seguir las instrucciones dadas por el profesor/a.</p> <p>A partir del momento en el que suena la alarma, los alumnos/as se levantan de sus sillas porque saben que la clase ha terminado. De todas formas, si el profesor/a les pide permanecer un momento más para acabar la explicación, el alumnado no se opone a ello.</p> <p>El alumnado, por lo general, permanece en silencio durante las explicaciones.</p> <p>Cuando el alumnado se dirige a la profesora utiliza la designación de D<sup>a</sup> María (referencia “impuesta” por la directiva del I.E.S.” Peñalba”.</p>

<p><b>La utilización de diferentes soportes didácticos (manual, TIC)</b></p>	<p>En el aula, la progresión de contenidos se realiza de acuerdo con lo estipulado en el manual “Chapeau 4”. Además de esto, el profesorado introduce una importante variedad de documentos auténticos relacionados con los temas que se están trabajando en el aula. Otra opción es dada por documentos orales grabados en cd’s, material complementario del manual de texto.</p> <p>En relación con las 2 sesiones analizadas (ver apartado 3.1.6.), la profesora utiliza dos espacios didácticos diferentes: el aula habitual de clase de las alumnas y la sala de ordenadores ALTHIA.</p> <p>La pizarra es utilizada por el profesorado como soporte de sus explicaciones. Es también el espacio para la puesta en común de las correcciones gramaticales.</p>	<p>En general, el alumnado prefiere tener un soporte didáctico de referencia ya que de esta manera se sienten más seguros de sí mismos.</p> <p>El alumnado prefiere que las correcciones de los ejercicios realizados en casa se realicen en la pizarra.</p>
<p><b>La traducción</b></p>	<p>El profesorado recurre a la traducción en español cuando considera que el alumnado no sigue las explicaciones o tienen importantes dificultades para comprender lo que se está diciendo en francés.</p> <p>Las situaciones didácticas que requieren de más términos para traducir son las explicaciones de vocabulario nuevo (comprensiones de diálogos al inicio de cada UD) y de aspectos gramaticales.</p> <p>Debido a que este grupo de 4ºE.S.O., apenas, había realizado intercambios comunicativos con el profesorado anterior a mi llegada al centro, tiene importantes problemas de expresión y de comprensión oral en francés. Por este motivo, se requiere un empleo mayor, de lo deseado, del español en clase. Sin embargo, la evolución en estas destrezas del alumnado ha sido muy satisfactoria porque al inicio del curso escolar 2006-07, el empleo del español era casi constante en el aula.</p>	<p>El alumnado recurre a la traducción cuando se siente perdido y no consigue comprender el desarrollo de la explicación. Según el nivel lingüístico del alumnado en LE, la traducción español vs francés ocupará más o menos tiempo en el desarrollo de la sesión lectiva.</p>

### 3.2. Retrato de una experiencia

Los resultados que presentamos y analizamos a continuación evidencian los diversos instrumentos de recogida de datos que se han elaborado para la obtención de los mismos. Los diferentes subcapítulos presentan un análisis detallado de dichos resultados, haciendo especial referencia a los ítems más significativos. Al final de los mencionados subcapítulos, se incluyen las rejillas correspondientes con la tabulación de los datos recogidos.

Según la intervención<sup>52</sup> de Francis Carton<sup>53</sup> en la Mesa Redonda del XII Congreso Mundial de la Federación Internacional de Profesores de Francés (FIPF) que tuvo lugar del 21 al 25 de Julio de 2008 en la ciudad de Quebec (Canadá), el tipo de discurso utilizado en la redacción de nuestra investigación tenía que respetar las siguientes pautas que, personalmente, compartimos:

- evitar juzgar las prácticas docentes del “otro” ya que el fin primordial de nuestra intención es mostrar el reflejo de la realidad de nuestro centro educativo;
- evitar promocionar la enseñanza del propio centro educativo ya que no se trata de decir “yo soy mejor que tú”;
- evitar las comparaciones, puesto que una etnografía comparada es casi imposible de realizar debido a la multiplicidad de puntos de vista, a la diversidad de contextos de los centros educativos, a la desigual formación de los docentes en los diferentes países, etc.

La síntesis de los diferentes datos obtenidos en el capítulo 3, nos permitirá concluir en una etnografía del aula de clase, en un análisis descriptivo de la “cultura de enseñanza, cultura de aprendizaje” en un aula de FLE del I.E.S. Peñalba de Moral de Calatrava en Ciudad Real.

---

<sup>52</sup> Esta intervención puede ser visionada en la dirección [www.dailymotion.com/video/xcy78d\\_ceca-congres-fipf-quebec\\_school](http://www.dailymotion.com/video/xcy78d_ceca-congres-fipf-quebec_school). Página consultada el 23 de agosto de 2010.

<sup>53</sup> Francis Carton, formador-investigador, diplomado en Ciencias de Lenguaje y doctorado en análisis programáticos aplicados a didáctica de francés como lengua extranjera en la Universidad de Nancy. F. Carton trabaja en el Centro de Investigaciones y aplicaciones pedagógicas en lenguas en la Universidad de Nancy.

### **3.2.1. La utilización de las lenguas: el ejemplo manchego del I.E.S. Peñalba**

En la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, la totalidad de los centros educativos públicos o privados ofertan la materia de francés como primera o como segunda lengua extranjera, aunque en una inmensa mayoría de los institutos es ofertada como esta segunda opción, otorgando la “primera posición” a la materia de inglés. Simplemente, a título informativo, durante el curso académico en el que se realizó la recogida de datos (año académico 2006-07), el alumnado matriculado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La-Mancha en la materia de inglés como primera lengua extranjera fue de 89133 alumnos/as, mientras que el alumnado de inscrito en la materia de francés como primera lengua extranjera tan sólo fue de 679 alumnos/as.

Teniendo en cuenta los datos obtenidos en las encuestas, podemos establecer el perfil lingüístico de las alumnas de 4º E.S.O. que estudian francés como segunda lengua extranjera. Por una parte, analizaremos qué lenguas son las que más utilizan y, por otro lado, con qué fin, las utilizan.

#### **- Repertorio y usos lingüísticos de las alumnas**

La única lengua utilizada por las alumnas en contexto familiar es el español. Esto es debido a que tanto sus progenitores como sus familiares más cercanos son autóctonos.

La utilización del francés por parte de las alumnas se reduce, en su mayor parte, al ámbito escolar. Al encontrarse el centro escolar en una población que no es frecuentada por turismo de otros países y la tasa de inmigración es muy reducida, las ocasiones de practicar cualquier lengua extranjera se hace casi imposible fuera del contexto institucional. Una de las escasas vías por la que acceden a las lenguas extranjeras es escuchando música, eso sí, mucho más en inglés que en francés. Quizás esto es debido a que el mercado de la música está ampliamente colapsado por este idioma.

De sobra es conocido que el conocimiento de lenguas extranjeras, nos permite acceder al conocimiento universal y de actualización en los distintos campos de conocimiento, así como en los sucesos generales que ocurren en el mundo. El amplio desarrollo de las nuevas tecnologías, con la llegada de Internet, facilita enormemente esta tarea. Nuestras alumnas, sabedoras de la importancia de esta finalidad, utilizan

tanto el francés como el inglés para la búsqueda, en la red, de información relacionada con sus inquietudes.

El manejo de las lenguas extranjeras es también un medio para que nuestro alumnado puedan desenvolverse con fluidez en el mundo académico y empresarial, donde cada vez predomina más el trabajo en cooperación con personas de diferentes países. Es, por este motivo, que las alumnas consideran de suma importancia el aprendizaje tanto del inglés como del francés para desarrollar cualidades personales (honestidad, responsabilidad, cultura del trabajo, superación personal...), sociales (respeto mutuo, tolerancia, escucha activa, respeto a la diversidad de ideas, responsabilidad compartida, ayuda mutua, participación, liderazgo...) y mejorar la actividad mental para conocer y relacionarse con otras personas o encontrar trabajo.

### 3.2.2. La lengua francesa como objeto

Exceptuando el inglés y el francés, a las alumnas les gustaría aprender la lengua italiana, quizás, debido, a su semejanza con el español tanto escrito como oral. Las otras lenguas que despiertan interés entre ellas son el alemán y el ruso.

Hemos considerado el aprendizaje del francés de las alumnas desde diferentes estadios:

ESTADIOS DE ORGANIZACIÓN	ESTADIOS DE ESTETICIDAD	ESTADIOS DE ÚTILIDAD
<ul style="list-style-type: none"><li>- Vocabulario</li><li>- Ejercicios</li><li>- Exámenes</li><li>- Estudiar</li><li>- Menos alumnos/as en el aula</li><li>- Pronunciación difícil</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Difícil</li><li>- Complicado</li><li>- Divertido</li><li>- Interesante</li><li>- Aburrido</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Puede servirte en el futuro</li></ul>

Desde el punto de vista de la organización, la lengua francesa es considerada como una disciplina en la que se realizan tareas relacionadas con vocabulario y con exámenes. El aprendizaje de la fonética es el contenido que representa una mayor

dificultad para las alumnas. Esto es debido a la escasa correspondencia entre grafía y pronunciación de la lengua francesa, circunstancia que no sucede con el español.

Desde el punto de vista estético, la dificultad en el aprendizaje del francés se hace patente en la opinión de las alumnas: *difícil, complicado...* Esta circunstancia de *dificultad* se podría explicar por los argumentos que hemos expuesto en el epígrafe anterior.

Además, la lengua francesa es vista como una lengua de desarrollo profesional y de relación con los demás, otorgando, así, una especial relevancia, al aprendizaje de idiomas.

### **3.2.3. El proceso de enseñanza/aprendizaje: retrato de la profesora**

El análisis de los datos recogidos nos permitió dilucidar algunas vías de interpretación de la representación de la profesora en cuanto a su rol dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje de francés lengua extranjera.

En el proceso de enseñanza/aprendizaje del francés, el objetivo de la transmisión del conocimiento, de la profesora hacia las alumnas, se realiza de forma positiva (las alumnas consideran que el proceso de enseñanza, por parte de la profesora, se realiza a través de “buenas explicaciones”, con “profesores buenos”). Ni la formación profesional ni la metodología propuesta por la profesora en el aula son puestas en duda en ningún momento; al contrario, reconocen la “responsabilidad” de la profesora en las tareas diarias de la clase de francés y que ser profesor/a es “difícil” ya que hay que “estudiar”. Este último término hace referencia a la formación en actualización de contenidos (pronunciación, sociocultural, metodología...) que la profesora de francés realiza para adaptarse a las nuevas corrientes en la enseñanza/aprendizaje de FLE.

La profesora es la guía de todas las actividades que se desarrollan dentro del aula de FLE. Su rol es el de “guía”, el de “animadora”: la profesora hace preguntas orales a las alumnas en un intento de entablar una comunicación que, en escasas ocasiones, es real o espontánea. Se trata, más bien, de una comunicación “artificial” pre-establecida, cuya lengua vehicular es, con frecuencia, el español frente a una lengua francesa que suele hacer su aparición en el aula en forma de monosílabos. Esto es debido a que, como ya hemos mencionado en varias ocasiones, las alumnas, en cursos académicos

anteriores, apenas realizaban intercambios orales con el profesorado; se limitaban al aprendizaje de la competencia escrita, desde una perspectiva más “pasiva”.

Quizás la forma más fácil y cómoda de enseñar es adoptar un estilo autoritario, donde el docente controle la clase, enseñe de forma tradicional, impartiendo clases magistrales, no teniendo en cuenta el progreso de su alumnado. Personalmente, consideramos que un docente tiene que ser dinámico y activo, democrático, centrado en sus alumnos/as, que busque la cercanía con éstos, conocerles a ellos y a sus problemas y que el ritmo de las clases sea activo y participativo. Nuestro ideal viene reforzado por la opinión de la mayoría de nuestras alumnas sobre su profesora de francés: “divertida”, “simpática”, con “buen carácter”, “comprensible”, “agradable” y “responsable”.

#### - **Técnicas de trabajo**

Como se puede deducir de los datos recogidos en los diferentes cuestionarios, la profesora alterna los momentos de actividades orales y los de actividades escritas. El oral sirve para la deducción de la norma, es decir, para construir el saber; y el escrito se ocupa de fijarlo. Los contenidos que las alumnas escriben en su cuaderno de francés no pueden poseer errores ya que tienen que ser aprendidos de memoria, conforme a la norma.

La profesora, para el desarrollo de sus clases, utiliza el manual de texto pero introduce, con reiterada frecuencia, documentos auténticos, fundamentalmente sobre contenidos culturales. Esta búsqueda continua de material complementario al libro de texto muestra su preocupación incesante por estar “conectada” a la realidad y a la actualidad francófona para responder a las necesidades de sus alumnas, para motivarlas... lo que conlleva un arduo trabajo de preparación.

El contexto de la enseñanza de una segunda lengua extranjera proporciona una magnífica oportunidad: la de desarrollar, entre todos los actores del aula de FLE, un sentido de convivencia (afectos, emociones, sentimientos, actitudes...) muy favorable para la enseñanza/aprendizaje de esta materia.

#### **3.2.4. El aula de FLE: desplazamientos e interacciones**

Las alumnas reciben clase de FLE en un aula (que no es la propia de todas ellas) a la que se desplaza la profesora para impartir clase, llevando consigo sus herramientas

de trabajo necesarias (manual de texto, lector de cd's...). Este cambio de aulas suele producirse a la hora de impartir las materias optativas, materias a las que pertenece el FLE. Normalmente, el aula asignada es un aula común aunque, reservando con antelación, el aula de informática está disponible para trabajar con acceso a internet. Este tipo de aulas está cerrada con llave (debido a la presencia de bastante material informático) y es la profesora la encargada de facilitar el acceso a las alumnas. Después de observar las grabaciones realizadas, la disposición espacial del aula común de FLE está pre-determinada para todas las materias. Aunque las metodologías actuales propugnan una disposición de los pupitres que permitan la interacción entre el propio alumnado (por ejemplo, en disposición de U), la realidad nos aleja de estas consignas: los pupitres se encuentran situados de forma tradicional, en filas de mesas individuales, frente a la mesa de la profesora (que no se encuentra subida en un estrado como antaño). Cualquier cambio en esta distribución supone una pérdida de tiempo tanto al inicio como al final de la clase, ya que deben permanecer siempre en la misma ubicación inicial. Ello no evita que las alumnas se dispongan en grupos de tres o de cuatro, siguiendo las consignas de la profesora.

La profesora de francés imparte clase sin permanecer sentada, frente a las alumnas, utilizando la pizarra si es necesario; posteriormente a las explicaciones, se desplaza entre los pupitres para supervisar mejor las producciones de las alumnas y comprobar la comprensión de los contenidos.

### **3.2.5. El componente cultural y el Multiculturalismo en FLE**

Como hemos dicho en otros momentos de este estudio, el contenido cultural está presente, sobre todo, en los documentos auténticos utilizados en clase: programas de radio, artículos de la revista LABEL, página web del periódico digital “Le Monde”, videos sobre temas de actualidad, anuncios por palabras... La utilización de este tipo de material en el aula de FLE manifiesta el gran interés de la profesora por esta realidad: la enseñanza de la lengua tiene que ir estrechamente ligada a la enseñanza de la cultura y a que el alumnado adquiera la competencia cultural/intercultural como parte integrante de la cultura de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera.

La profesora, a través de la utilización en el aula de FLE de materiales auténticos, de la programación de actividades culturales como intercambios escolares,

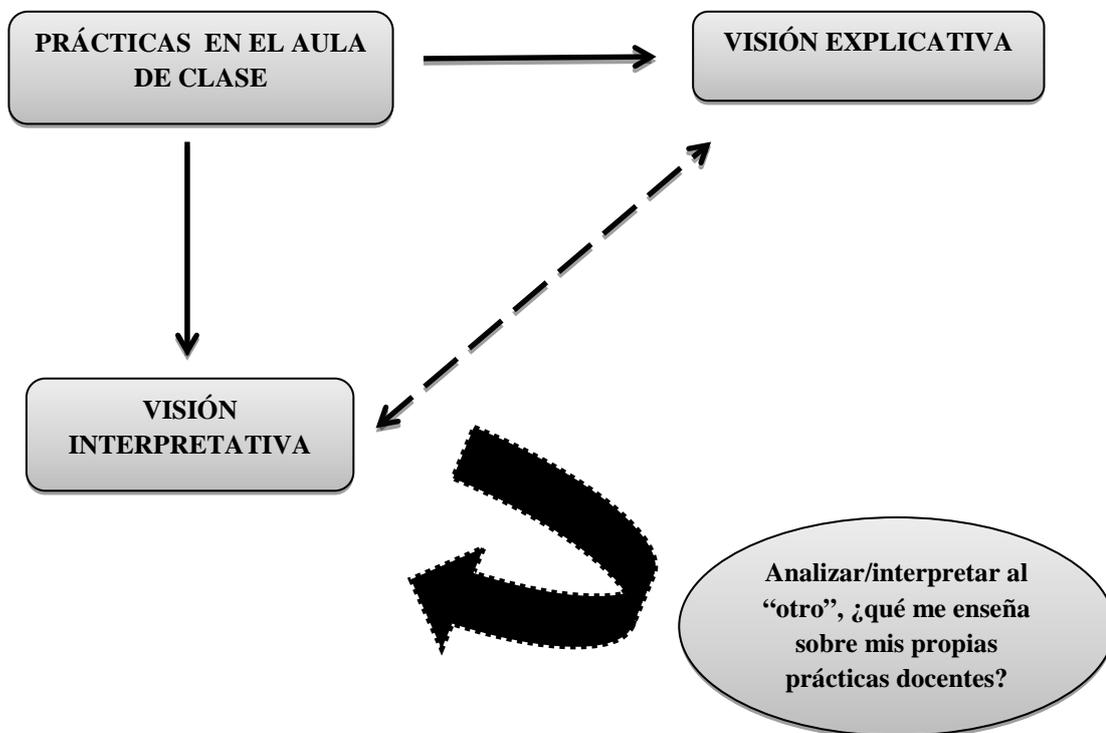
del visionado de películas en francés o de la escucha de música francófona, intenta desarrollar esta dimensión cultural (la identificación del “otro”, la consciencia de identidad propia, la comparación de diferentes realidades culturales...) en una zona rural deprimida, que ofrece escasas experiencias interculturales al alumnado. Nuestra participación en el Proyecto de investigación internacional, “*Langue Française, diversité culturelle et linguistique: culture d’enseignement, culture d’apprentissage*”, que ya hemos mencionado al principio de nuestra investigación, y del que este estudio forma parte como nuestra aportación individual, nos ha permitido poder mostrar a nuestras alumnas otras dinámicas de enseñar, con otros espacios de trabajo, con otras formas de organizar la realidad que nunca hubieran conocido, mostrando su curiosidad en todo momento.

### **3.2.6. Miradas cruzadas: la mirada del equipo de Indonesia sobre las prácticas docentes de la profesora del IES Peñalba**

Podríamos definir “miradas cruzadas” como *una mirada desde el exterior (hacia el interior), interesada por la diferencia*. Dijimos que el tipo de comunicación que domina –excepto en el desarrollo de las actividades tales como los juegos de rol o de expresión libre– en la clase de FLE no es, precisamente, el de una comunicación auténtica, “natural” o simulada como tal, sino una comunicación didáctica cuyo fin es el aprendizaje de la lengua. La organización del trabajo en clase comprende toda una serie de interacciones lingüísticas, gestuales y físicas: *ouvrez le livre à la page...!, copiez cela!, allez au tableau! Mettez au travail!, silence, chhtsss...* El profesor acompaña las consignas de elementos prosódicos (acentuación, entonación, ritmo), de elementos paralingüísticos (cuchicheos, actitudes y posturas corporales), kinésicos (gestos, mímicas, movimientos) que corresponden a los diferentes enunciados. Los registros muestran cómo la profesora pone en ejecución todo un conjunto de medios (gestos, vocalización exagerada, caras sorprendidas, miradas, gestos con la mano, tono de la voz) para ayudar a mantener la atención del alumnado, ayudarlo a seguir las clases y alentarle a tomar la palabra.

El análisis de las prácticas de clase que venimos de exponer va a depender en gran medida de la cultura de los investigadores desde la que se realice la interpretación de los datos. Es, por este motivo, que una visión interpretativa, desde otras culturas, de

nuestras propias prácticas docentes, nos va a permitir un mejor entendimiento de las mismas y darnos cuenta de acciones tan evidentes para nosotros que no somos capaces de identificar debido a la carga cultural que nuestras interpretaciones conllevan. Este proceso lo hemos sintetizado en el esquema inferior:



De esta forma, el comportamiento en el aula de clase va a tener dos “miradas” interpretativas: nuestra propia interpretación sobre nuestras prácticas docentes, interpretación realizada desde el interior de nuestra misma cultura y una “mirada” analítica, desde el exterior de nuestra cultura: la cultura indonesia. Las reflexiones de esta “mirada” del exterior sobre nuestras prácticas docentes nos van a permitir reflexionar a nosotros mismos como profesores-investigadores sobre nuestra propia forma de enseñar en el aula. A continuación, presentamos comentarios de conjunto<sup>54</sup> que conciernen ciertos puntos que nos parecen interesantes subrayar.

<sup>54</sup> Al final del presente apartado 3.2.6. se encuentra el Análisis del equipo de INDONESIA sobre la enseñanza del francés en el I.E.S. Peñalba y reacciones/ comentarios de la profesora de forma más detallada y exhaustiva.

### **Instalaciones, material, soportes**

Observamos que, en general, las aulas de FLE en Indonesia tienen la misma capacidad que en España, pero el número de alumnos/as que las ocupan es muy superior allí. Lo mismo que en nuestro país, tienen la posibilidad de utilizar un laboratorio de lenguas. Los DVD son unos instrumentos complementarios. En cuanto a los soportes utilizados, no distinguimos diferencias importantes.

### **Número de alumnos por clase**

La profesora de francés del IES Peñalba muestra un sentimiento de “autosatisfacción” derivado del número de alumnos/as que tiene en sus clases, ya que en Indonesia la cifra habitualmente triplica al número de alumnos/as que existen en las aulas de francés en España. Sin embargo, es necesario mencionar que la situación de Indonesia es parecida al caso de España hace una quincena de años. Las reacciones que se producen se realizan como una reflexión general sobre el número ideal de alumnos/as.

### **Actitudes-comportamientos del alumnado**

Los datos observados ponen de relieve una realidad: los/as alumnos/as de francés del IES Peñalba son aplicados, realizan las tareas que la profesora les demandan, están muy motivados, contentos y parecen estar satisfechos con lo que hacen en el aula. Pero el equipo indonesio afirma, también, que esta situación se produce también en su país. Como lo indica la profesora de francés, este comportamiento depende tanto del alumnado como de la fase de la unidad didáctica en la que nos encontramos, ya que hay ciertas actividades que son más motivadoras que otras. Además, el número de alumnado en el aula también influye: “en las clases numerosas, el alumnado suele estar más disperso, porque las actividades de clase son menos participativas y activas”. En relación a la participación de los estudiantes, la profesora opina que “algunos estudiantes no tienen miedo/vergüenza a preguntar y la profesora responde siempre amablemente”. Por lo general, los/as alumnos/as españoles se muestran poco dispuestos a tomar la palabra de modo espontáneo en lengua extranjera (excepto si se les implica de modo personal, lo que la profesora del IES Peñalba hace con éxito como el equipo indonesio ha podido observar en las sesiones grabadas); no se

muestran reticentes a responder a una pregunta formulada por ella; interiorizaron bien esta “regla” de juego de la clase de lengua extranjera: no permanecer en silencio.

Sin embargo, observamos importantes diferencias en los comportamientos entre el alumnado del IES Peñalba y el indonesio, en cuanto al silencio (el alumnado de Indonesia es un poco más ruidoso que el del IES Peñalba), a la risa (las alumnas del IES Peñalba se ríen y sonríen mucho más que el alumnado de Indonesia), al respeto/incumplimiento de las normas de disciplina (actitudes más relajadas en el IES Peñalba, reacciones de la profesora menos severas). Estas características ponen de manifiesto el ambiente relajado de la clase: la risa es una reacción natural, a través de la cual los adolescentes manifiestan que están contentos, cómodos, sin estrés, aspectos emocionales importantes para una buena predisposición al aprendizaje. Las alumnas se ríen cuando se produce algo divertido en el aula, pero no se burlan de nadie. Se trata de una risa sana.

Ciertos estudios recientes (así, el periódico *El País*, de 20 de abril de 2009) tienen en cuenta que los profesores españoles pierden el 20 % de su tiempo en poner orden en clase, en organizar las actividades y en poder comenzar la sesión lectiva, lo que clasificaba a España en el tercer puesto mundial en este aspecto, es decir, en el de recuperar la disciplina dentro del aula. Este no es el caso de las clases de FLE del IES Peñalba, al contrario: el esfuerzo como valor, el tesón y la superación de uno mismo son cualidades presentes en este alumnado.

Las alumnas del IES Peñalba tienen, probablemente, más libertad para desplazarse por la clase, para intervenir espontáneamente, para vestirse como quieran, lo que es inconcebible en las clases indonesias, que, por ejemplo, utilizan uniforme en la educación pública.

### **Perfil del profesor: actitudes y comportamientos**

Encontramos observaciones de los profesores indonesios con respecto a la "disponibilidad" de la profesora del IES Peñalba y de su preocupación por ayudar a las alumnas que tienen dudas a la hora de realizar las tareas encomendadas. Los profesores indonesios se encuentran identificados con esta característica, al afirmar que ellos también se preocupan por ayudar a su alumnado que tiene dudas.

La profesora del IES Peñalba intuye que la preparación académica de los profesores indonesios, en expresión oral, es insuficiente, ya que éstos se han sorprendido de la correcta pronunciación y de la fácil dicción de la profesora española aunque ella es consciente de la distancia lingüística (palabras, gramática, sintaxis) que existe entre el indonesio y el francés (esta distancia se reduce entre el español y el francés al proceder ambas lenguas del latín), distancia que condiciona una más difícil adquisición de la competencia comunicativa por parte del alumnado. Es, por este motivo, que la profesora española se muestra más condescendiente y comprensiva con sus colegas indonesios sobre este aspecto.

### **Los modos de trabajo en clase de FLE**

Al igual que en España, es, sobre todo, el profesor el que dirige el ritmo de la clase (distribución de los turnos de palabra, la organización de las actividades...) y el que se expresa en lengua extranjera durante un intervalo mayor de tiempo y el que explica los contenidos (pero no de modo magistral, ya que se trata siempre de explicaciones muy breves referentes a las actividades que hay que realizar). El análisis del equipo indonesio no manifiesta qué actividades lingüísticas ocupan la mayor parte del tiempo de cada sesión. Los desplazamientos de los profesores, de ambos países, son similares.

Las observaciones hechas por el equipo indonesio hacen referencia a diferentes aspectos:

- el control de la clase por parte de la profesora española;
- el dinamismo que caracteriza las actividades lingüísticas;
- la distinción de las fases de la clase (apertura, exposición, cierre);
- el modo de trabajo sobre la gramática, sobre el vocabulario.

Podemos afirmar, en primer lugar, que las observaciones del equipo indonesio se limitan a describir sólo los aspectos externos: así, la distinción de las fases de la clase es realizada de modo no significativo, ya que no contiene un análisis detallado de lo que transcurre en clase. Se limitan a mencionar que el inicio y el fin de la sesión lectiva conciernen, normalmente, muy poco tiempo (1-2 minutos), y no se dice nada sobre la

variada selección de actividades propuestas, actividades agrupadas en torno a las diferentes fases (por ejemplo: actividades de inmersión, de reflexión, de aplicación, de empleo libre, de juegos, de cultura), a través de las cuales la materia es presentada y trabajada en el aula.

Las observaciones del equipo indonesio contienen afirmaciones sin acompañarlas de una explicación (por ejemplo, caracterizan las clases españolas como “activas”, pero, en ningún momento, se explica este concepto), o no explican, con suficiente profundidad, las observaciones ofrecidas (por ejemplo, no establecen ninguna clasificación de las actividades desarrolladas en el aula de clase). Así, podemos comprobar una contradicción entre algunas observaciones realizadas: “las clases son activas”, y “la profesora controla el uso de la palabra”, es decir, es ella la que habla todo el tiempo. Habría sido interesante indicar los porcentajes del tiempo de utilización de la palabra por la profesora española y por las alumnas. Deberíamos, por lo tanto, precisar mejor lo que queremos decir al afirmar “ser activo”: si significa responder a las preguntas realizadas por la profesora, ¡estamos de acuerdo, las alumnas son activas!

Estas posibles incongruencias nos llevarían a pensar que la observación ha sido realizada de forma temprana. Del mismo modo, existe una confusión con respecto a ciertas nociones (concepto de clase magistral, concepto de “método audiovisual”).

Dos problemas se yuxtaponen, aquí, según nuestra opinión: primero, un problema de comunicación (no entendemos bien lo que el "otro" quiere decirnos). Por ejemplo, cuando se refieren a la forma de trabajar de la profesora con un determinado estilo de trabajo (con el vocabulario, con la gramática, con la modalidad pregunta-respuesta), al considerar dicho estilo como adecuado, correctos o bien lo contrario. Al problema de incomprensión, se añade un problema de no explicar la interpretación dada, con lo que la comprensión se hace, en ocasiones, complicada.



## **Análisis del equipo de INDONESIA sobre la enseñanza del francés en el I.E.S. Peñalba y reacciones/ comentarios de la profesora**

Presentamos los análisis del equipo de Indonesia con respecto a las grabaciones de las clases de francés en el I.E.S. Peñalba y las reacciones de la profesora que imparte clase en dicho instituto.

### **1. Disposición espacial**

#### **1.1. La descripción del aula**

A. Datos observados por Indonesia:

Una clase con una capacidad de 35 estudiantes.

B. Analiza (Indonesia):

Tenemos también una clase como la del IES Peñalba.

C. Miradas cruzadas: reacciones al análisis (España)

Las aulas para la enseñanza de lenguas extranjeras en Indonesia tienen una capacidad un poco superior a la española. Sin embargo, en el I.E.S. Peñalba, el número de alumnos que ocupa la clase de francés rara vez supera los veinticinco. La profesora no muestra sorpresa al encontrar aulas en Indonesia como laboratorio de lenguas y sala multimedia. Observamos que la capacidad de las salas de Indonesia (40 alumnos/as) es un poco superior a la capacidad de las salas españolas (que están destinadas a acoger 35 alumnos).

#### **1.2. El número de alumnos**

A. Datos observados por Indonesia:

Trece personas

B. Analiza (Indonesia):

Una clase, con tan poco alumnos/as, es muy raro.

C. Miradas cruzadas: reacciones al análisis (España)

El número ideal de alumnos en una clase de lengua extranjera no debería sobrepasar la quincena. En Indonesia esta cifra es hasta triplicada. Las reacciones que se producen se hacen sobre el número ideal de alumnos.

#### **1.3. Los desplazamientos de los alumnos**

A. Datos observados por Indonesia:

Los alumnos no se desplazan. Es la profesora quien busca a sus alumnos. Pero en la clase pueden desplazar las mesas y las sillas fácilmente.

B. Analiza (Indonesia):

En Indonesia, en general, es el profesor quien busca a sus estudiantes

C. Miradas cruzadas: reacciones al análisis (España)

Al contrario que para otras asignaturas, en algunos centros educativos de España, es posible utilizar una sala específica para FLE. Este no es el caso de Indonesia, salvo cuando utilizan el

laboratorio. No podemos saber si tienen derecho a cambiar la disposición de las mesas y de las sillas. Este factor está vinculado a las instalaciones de las que dispone cada centro educativo. Los alumnos del IES Peñalba disponen de un aula en el que permanecen para todas las asignaturas, y es el profesor quien se desplaza de aula en aula. Nuestro centro dispone de una sala multimedia y son los alumnos quienes son acogidos allí por el profesor. En cuanto a los desplazamientos dentro del aula, se puede desplazar el mobiliario (mesas y sillas) con respecto a las necesidades educativas de cada profesor. Aunque sí es cierto que, posteriormente a la clase impartida, la disposición de las mesas tiene que volver a su estado inicial: mirando hacia la pizarra.

#### **1.4. Los desplazamientos del profesor**

A. Datos observados por Indonesia:

En la clase, la profesora se desplaza bastante. Se sitúa frente a la clase, se acerca a los alumnos uno por uno o por grupos.

B. Analiza (Indonesia):

En Indonesia el profesor se desplaza también como la del IES Peñalba.

C. Miradas cruzadas: reacciones al análisis (España)

Con respecto a este tema, observamos una similitud global entre lo que se hace en Indonesia y lo que se hace en España: el profesor se desplaza normalmente en el aula a lo largo y a lo ancho: “el modo de actuar de los profesores en sus desplazamientos es similar en España y en Indonesia”; “aunque la profesora se mueva, sí es verdad que permanece una gran parte del tiempo delante de la clase para ser observada por todo el alumnado, sobre todo, en el momento de las explicaciones”. Para supervisar la correcta realización de las tareas en clase, la profesora se pasea entre las mesas.

## **2. Prácticas de aprendizaje**

### **2.1. Las actividades lingüísticas dominantes**

A. Datos observados por Indonesia:

La profesora domina las actividades lingüísticas. Pero las alumnas también son activas.

B. Analiza (Indonesia):

En Indonesia el profesor domina también la actividad lingüística.

C. Miradas cruzadas: reacciones al análisis (España)

En España, como en Indonesia, es el profesor quien dirige la clase. Los alumnos de forma activa participan en el desarrollo de ésta. El dominio del francés es destacado en las observaciones hechas por parte del equipo de Indonesia, y no las actividades lingüísticas (tipos, modalidades). La interpretación de este dato se centra sobre el verbo "dominar": el profesor controla el aula, se ocupa de sus alumnos; tiene autoridad, carácter, etc. Tenemos pues una caracterización de las actividades de clase: dinamismo.

### **2.2. Las actividades realizadas por el alumnado**

A. Datos observados por Indonesia:

Responden a las preguntas realizadas por la profesora con palabras e incluso con frases.

B. Analiza (Indonesia):

Como el francés es una lengua muy alejada del indonesio, en la clase los alumnos responden a las preguntas realizadas por la profesora.

C. Miradas cruzadas: reacciones al análisis (España)

Francés y español son dos lenguas romances, sus palabras a menudo tienen grandes similitudes y los alumnos españoles hasta intentan "fabricar" palabras francesas por analogía. Para los alumnos indonesios, el francés es una lengua sin ninguna proximidad y los profesores observan las dificultades que tienen para intervenir. Los alumnos españoles poseen una gran ventaja, ya que la lengua meta y la lengua de origen son parecidas. Los alumnos no toman la palabra de forma espontánea sino que esperan a que la profesora realice la pregunta. Los alumnos españoles se muestran relajados en clase: se ríen, hablan, de vez en cuando en español, características que han sido destacadas por el análisis indonesio

### **2.3. Los modos de trabajo**

A. Datos observados por Indonesia:

Grupos formados por 3 alumnas.

B. Analiza (Indonesia):

Trabajar en grupo es posible con clases con pocos alumnos.

C. Miradas cruzadas: reacciones al análisis (España)

En Indonesia, se puede trabajar en pequeños grupos y en grandes grupos como en España. El grupo indonesio está de acuerdo con "nuestra mirada": para trabajar en grupos pequeños de alumnos hay que tener un número no demasiado elevado en el aula ya que, de lo contrario, sería difícil de controlar las actividades más dinámicas por parte del profesor.

### **2.4. Los soportes utilizados**

A. Datos observados por Indonesia:

Manual, texto oral.

B. Analiza (Indonesia):

En la enseñanza de lenguas extranjeras utilizamos manuales.

C. Miradas cruzadas: reacciones al análisis (España)

Los soportes utilizados por Indonesia son los mismos que en el caso del IES Peñalba: el manual y las escuchas. No precisan si utilizan un cuaderno de ejercicios que complementa el manual. Aparentemente uno de sus grupos recibe cursos a través de un método audiovisual, pero no podemos precisar si es siempre o bien a veces.

Por nuestra parte, no observamos si el alumnado de Indonesia tiene cuaderno de ejercicios o no.

### **2.5. Los tipos de comunicación dominante**

A. Datos observados por Indonesia:

Comunicación didáctica e imitación: pregunta-respuesta.

B. Analiza (Indonesia):

En nuestra clase predomina la comunicación didáctica: pregunta-respuesta.

C. Miradas cruzadas: reacciones al análisis (España)

En ambas clases, no existe una auténtica comunicación, comunicación que siempre está a expensas de la palabra del profesor.

**2.6. ¿Qué competencias comunicativas son realizadas por los alumnos?**

A. Datos observados por Indonesia:

La comunicación oral y la comunicación escrita, pero los alumnos a menudo se entrenan en su comprensión oral, gracias a su profesora que habla mucho.

B. Analiza (Indonesia):

En Indonesia también se enseña tanto a comunicar de forma oral como escrita en francés. Como no tenemos muchos profesores que sean verdaderamente francófonos, no podemos realizar ejercicios orales como en el IES Peñalba.

C. Miradas cruzadas: reacciones al análisis (España)

- Por una parte, los profesores indonesios a menudo no tienen –según sus declaraciones– buenas competencias en francés oral. Por otra parte, su lengua tiene una sintaxis muy alejada del francés y su pronunciación está bastante alejada. Esto hace que el trabajo gramatical que, a veces, eludimos en nuestras clases se haga el centro de su enseñanza.

- Los españoles no piensan demasiado en la gramática porque su sistema lingüístico se parece bastante. Estamos completamente de acuerdo. Para nosotros es más bien una gran ventaja: no tener que insistir en la gramática. Es verdad que los tiempos verbales, la estructura de la frase son los mismos en español que en francés. Además nuestra gramática normalmente es inductiva; llegamos a las reglas a través de los ejemplos.

**3. Técnicas de trabajo del profesor**

**3.1. Las fases distintas del curso**

A. Datos observados por Indonesia:

Apertura, con preguntas. La parte esencial de la clase consiste en que el profesor explica el contenido haciendo preguntas al alumnado. Fin de la clase con el envío de ejercicios a casa.

B. Analiza (Indonesia):

En nuestro país, en general, el profesor inicia la clase, explica la materia y pone fin a la misma.

C. Miradas cruzadas: reacciones al análisis (España)

Las clases generalmente se articulan de modo tradicional: se inicia la clase, exposición de la materia y fin de la misma. Es el profesor quien organiza las diferentes fases. Cada día no se hace una presentación exhaustiva de los contenidos que hay que tratar. El índice con los objetivos, los contenidos gramaticales, comunicativos y socioculturales es expuesto a cada principio de la unidad. Lo que se hace normalmente al inicio de cada sesión es hacer un resumen de la clase anterior. El hecho de entrar directamente en materia es porque se tiene un programa que hay que cumplir.

**3.2. Las consignas del profesor**

A. Datos observados por Indonesia:

Consignas claras. Por ejemplo, el profesor pide a los estudiantes trabajar en grupo para responder a ciertas cuestiones, buscar ciertas informaciones, etc.

B. Analiza (Indonesia):

Tenemos también profesores cuya consigna es clara.

C. Miradas cruzadas: reacciones al análisis (España)

La profesora utiliza consignas cortas en francés ya que no son capaces de comprender frases largas. De forma general, en los datos de observación, el equipo de Indonesia juzga que las consignas son claras.

### **3.3. La clase magistral. El trabajo en equipo de los alumnos**

A. Datos observados por Indonesia:

La profesora da un curso magistral y al mismo tiempo da trabajos en grupo.

B. Analiza (Indonesia):

Es la forma de impartir una clase aquí también.

C. Miradas cruzadas: reacciones al análisis (España)

- Es la clase magistral la forma de enseñanza que predomina en la enseñanza del FLE en Indonesia, además de trabajar en grupos de vez en cuando.

- Con respecto a la afirmación “el profesor da una clase magistral” no estamos completamente de acuerdo, ya que creemos que en la clase magistral es el profesor el que tomaría la palabra durante toda la sesión para realizar las explicaciones oportunas.

### **3.4. La utilización de instrumentos**

A. Datos observados por Indonesia:

Se utiliza una radio-cd, la pizarra, el manual de texto, cuaderno de actividades, cuaderno personal del alumno.

B. Analiza (Indonesia):

Utilizamos también instrumentos como los del IES Peñalba.

C. Miradas cruzadas: reacciones al análisis (España)

Los instrumentos utilizados en Indonesia son los mismos que en España: la pizarra, el reproductor CD y el manual.

### **3.5. El tiempo de uso de la palabra del profesor con respecto al tiempo de uso de la palabra de los alumnos**

A. Datos observados por Indonesia:

La profesora domina la palabra y en la interacción con los estudiantes, éstos son activos.

B. Analiza (Indonesia):

En la mayoría de las ocasiones, el profesor domina la palabra. Existen alumnos/as activos, participando en el desarrollo de la clase aunque no suele ser lo normal.

C. Miradas cruzadas: reacciones al análisis (España)

- Como en España: es la palabra del profesor la que domina un porcentaje importante del tiempo de la clase. La actitud de los alumnos es menos activa.

- La profesora constata que se ha sorprendido tras la afirmación del grupo indonesio “en la mayoría de las ocasiones, el profesor domina la palabra”. ¿Esto quiere decir que hay profesores

cuyos conocimientos en lengua francesa no son correctos? Si esto es así quizás es debido a las posibles lagunas de la enseñanza superior en este país o a un sistema de estudios universitarios no muy en contacto con las nuevas tendencias en didáctica de lenguas donde el aspecto comunicativo es la base de la enseñanza de las lenguas.

### **3.6. La actitud del profesor con respecto a los alumnos en dificultad**

A. Datos observados por Indonesia:

La profesora trabaja bien, ayuda siempre a sus estudiantes a intentar solucionar sus problemas.

B. Analiza (Indonesia):

En nuestro país, también el profesor ayuda a los alumnos.

C. Miradas cruzadas: reacciones al análisis (España)

Los profesores indonesios se preocupan también de ayudar a los alumnos en dificultad.

## **4. Intercambios entre profesor y alumno, intercambio entre alumnos**

### **4.1. Los intercambios profesor / alumno**

A. Datos observados por Indonesia:

Muy bien. Los estudiantes no tienen “miedo” al preguntar y la profesora responde siempre amablemente.

B. Analiza (Indonesia):

En nuestro país, en general, los estudiantes son tímidos. Tienen “miedo” de cometer faltas y, por este motivo, los estudiantes no son muy activos.

C. Miradas cruzadas: reacciones al análisis (España)

- Los estudiantes indonesios tienen una competencia comunicativa inferior a los alumnos españoles. Las intervenciones espontáneas son entonces escasas.
- La forma de ser de la profesora influye, positivamente, en las relaciones, con el alumnado, que se mantiene dentro del aula.

### **4.2. ¿Cómo toman, los alumnos, el turno de palabra?**

A. Datos observados por Indonesia:

Siempre después de la pregunta de la profesora. Esta clase es activa.

B. Analiza (Indonesia):

En nuestras clases, también es después de las preguntas del profesor.

C. Miradas cruzadas: reacciones al análisis (España)

- Es el profesor indonesio quien solicita siempre la intervención de los alumnos.
- En Indonesia, es siempre el profesor quien toma la palabra y los alumnos los que responden a las preguntas realizadas por el profesor. Esto deriva, a mi parecer, del estatuto de jerarquía del profesor en la sociedad indonesia. En España, los alumnos toman la palabra de modo libre respetando, de modo general, la figura del profesor. Los alumnos no tienen que esperar, normalmente, a ser nombrados por el profesor para poder expresar su opinión.

### **4.3. ¿El profesor es el que organiza el turno de palabra?**

A. Datos observados por Indonesia:

Sí.

B. Analiza (Indonesia):

Sí.

C. Miradas cruzadas: reacciones al análisis (España)

Como en España, es el profesor quien administra el turno de palabra de los alumnos.

### **4.4. ¿Quién escoge el tema de los intercambios?**

A. Datos observados por Indonesia:

La profesora.

B. Analiza (Indonesia):

Es el profesor quien escoge el tema de los intercambios.

C. Miradas cruzadas: reacciones al análisis (España)

Es el profesor quien escoge el tema: es normal, es su función.

## **5. ¿Cómo se percibe los comportamientos de los alumnos y del profesor?**

### **5.1 El ambiente general**

A. Datos observados por Indonesia:

Una clase activa

B. Analiza (Indonesia):

En nuestras aulas, no es común encontrar alumnado tan activo.

C. Miradas cruzadas: reacciones al análisis (España)

En Indonesia, los alumnos no son tan participativos como en España.

### **5.2. La organización**

A. Datos observados por Indonesia:

Nada que reseñar.

B. Analiza (Indonesia):

Nada que reseñar.

C. Miradas cruzadas: reacciones al análisis (España)

Posiblemente la consigna 5.2. fue ya incorporada a otras preguntas previas.

### **5.3. El silencio**

A. Datos observados por Indonesia:

Dentro del silencio hay una actividad, eso se ve cuando las alumnas trabajan en grupo. En dicho silencio, las alumnas reflexionan y realizan la tarea encomendada por la profesora.

B. Analiza (Indonesia):

El silencio también está presente en nuestras aulas.

C. Miradas cruzadas: reacciones al análisis (España)

La disciplina debe ser bastante más severa en Indonesia ya que consideran el hecho de no estar en silencio de “extraordinario”, incluso en las aulas pequeñas. ¡El equipo indonesio se asombraba por el hecho de que, hasta en una pequeña clase, los alumnos españoles no guardaban silencio!

#### **5.4 La risa**

A. Datos observados por Indonesia:

La profesora y las alumnas se ríen cuando ocurren aspectos divertidos en el aula. Están contentos. Así el ambiente del aula es distendido.

B. Analiza (Indonesia):

En las aulas, cuando hay aspectos divertidos nos reímos. En el aprendizaje no debemos ser siempre serios.

C. Miradas cruzadas: reacciones al análisis (España)

Los estudiantes indonesios tienen también el derecho a reírse en clase cuando hay episodios divertidos.

#### **5.5. ¿Considera que existen signos que muestran que los alumnos se adhieren y cooperan en el trabajo?**

A. Datos observados por Indonesia:

Las alumnas son serias. Su motivación es grande. Hacen siempre lo que la profesora les pide.

B. Analiza (Indonesia):

Esta situación también se da en nuestras aulas.

C. Miradas cruzadas: reacciones al análisis (España)

Los alumnos indonesios tienen una actitud similar a los españoles: pueden reírse en un momento dado pero respetan al profesor y continúan con la clase lectiva.

#### **5.6. Caracterice con algunos adjetivos el comportamiento del profesor**

A. Datos observados por Indonesia:

El profesor controla bien el material de la enseñanza y habla muy bien francés. Las explicaciones gramaticales vienen dadas, a veces, en español.

B. Analiza (Indonesia):

En nuestras aulas, a menudo, el profesor explica también en indonesio. Pero no hay muchos profesores cuya dicción francesa sea tan correcta como la profesora de IES Peñalba.

C. Miradas cruzadas: reacciones al análisis (España)

- Los profesores indonesios conocen la gramática francesa, saben enseñarla pero las explicaciones gramaticales son siempre en su lengua maternal. Aparentemente, es difícil encontrar a profesores que hablan francés de forma fluida.

- El equipo indonesio observó únicamente dos cosas: el control "didáctico" de la clase de francés (el material) y la buena pronunciación que la profesora posee. La observación de su

trabajo en clase permite añadir mucho más adjetivos, aunque no es competencia nuestra el hacerlo.

### **5.7. Caracterice con algunos adjetivos el comportamiento de los alumnos**

A. Datos observados por Indonesia:

La motivación de las alumnas es grande. Su carácter es serio.

B. Analiza (Indonesia):

En nuestras aulas, el alumnado también tiene un carácter serio, con una gran motivación.

C. Miradas cruzadas: reacciones al análisis (España)

- En España como en Indonesia, hay algunas clases motivadas y clases donde los alumnos asisten por obligación.

- El comportamiento de los alumnos de ambos establecimientos escolares es similar. La diferencia se encuentra en el número de alumnos en el aula: en España, hay 13 alumnos; en Indonesia, hay 40.

### **5.8. ¿Tiene observaciones que hacer sobre el modo en el que los alumnos utilizan el material (libros, cuadernos)?**

A. Datos observados por Indonesia (4 clases observadas):

Los estudiantes utilizan también el magazine francés “LABEL”.

B. Analiza (Indonesia):

En nuestras aulas, la enseñanza del francés no depende de un manual.

C. Miradas cruzadas: reacciones al análisis (España)

La enseñanza en España gira alrededor del manual de texto, generalmente. En Indonesia, tienen manuales (2.4) pero creo que los utilizan con limitaciones.

### **5.9. ¿Tiene observaciones sobre los gestos, la forma de vestir, las formas de comportarse, los movimientos o desplazamientos de los alumnos y de los profesores?**

A. Datos observados por Indonesia:

Las prendas de ropa elegidas por el alumnado dependen seguramente del clima. No tienen uniforme.

B. Analiza (Indonesia):

Los alumnos indonesios utilizan uniforme desde la maternal (infantil) al bachillerato, inclusive.

C. Miradas cruzadas: reacciones al análisis (España)

- En España, son sobre todo los colegios privados los que imponen el uniforme. En la enseñanza pública, los alumnos no tienen restricciones para escoger su vestuario, al contrario que en Indonesia en donde todos los alumnos deben llevar un uniforme.

- Con respecto a la afirmación “Las prendas de ropa elegidas por el alumnado dependen seguramente del clima” “no es un factor que dependa del clima sino de orden moral: los alumnos españoles tienen más libertad que los alumnos indonesios, son libres de llevar la ropa que les gusta (no hay en absoluto uniforme, salvo en los establecimientos privados).

**5.10. ¿Tiene observaciones que hacer sobre la presencia de alimentos en clase u otros elementos inhabituales en su casa?**

A. Datos observados por Indonesia:

Nada que reseñar.

B. Analiza (Indonesia):

En nuestras aulas, está prohibido comer y beber en el interior de las mismas.

C. Miradas cruzadas: reacciones al análisis (España)

En España, los alumnos saben que está prohibido comer en clase. Sin embargo, a menudo no consideran una incorrección masticar chicle o comer caramelos (siempre y cuando el profesor dé su consentimiento), lo que es inconcebible en Indonesia.

**5.11. Usted tiene observaciones que hacer, más generales, sobre la vida en el aula.**

A. Datos observados por Indonesia:

Se trata de una clase muy activa.

B. Analiza (Indonesia):

Nuestras clases suelen ser también activas.

C. Miradas cruzadas: reacciones al análisis (España)

Sobre el ambiente en clase, el equipo indonesio afirma que es activo. Esto es debido a que la profesora propone actividades variadas, el tono de la voz es bastante rápido, el juego comunicativo está siempre presente, etc.



## CONCLUSIONES

El trabajo de investigación que hemos desarrollado, y cuyos componentes hemos presentado a lo largo de los capítulos anteriores, se inserta dentro de un proyecto de investigación internacional titulado: “*Langue Française, diversité culturelle et linguistique: culture d’enseignement, culture d’apprentissage*”, propuesto por el *Centre de Recherche et d’Applications Pédagogiques En Langues* (C.R.A.P.E.L.), de la Universidad de Nancy (Francia), que contaba con el apoyo de la *Agence Universitaire de la Francophonie* (A.U.F.), de la *Fédération Internationale de Professeurs Français* (F.I.P.F.), el *Fonds Mondial pour l’Enseignement du Français* (F.M.E.F.) y el *Centre Européen de Langues Vivantes* (C.E.L.V.). Se facilitaba para ello un “Protocolo de observación y de análisis” de las prácticas docentes y discentes, que hemos utilizado con una serie de adaptaciones, como hemos indicado. En el capítulo 2 de nuestro trabajo de investigación, nos planteábamos un objetivo global: “¿Cuántas modalidades locales, colectivas e individuales, de apropiación del francés como Lengua Extranjera (FLE) en medio institucional existen?”. Para poder responder a tal pregunta, debíamos desmenuzar los componentes en las que tales “modalidades” de apropiación del francés pueden descomponerse (¿Cuáles son las características de estas modalidades?), a saber:

- ¿Cuáles son las representaciones ideológicas, las organizaciones, las técnicas y las formas de realizar la cultura de enseñanza y de aprendizaje?
- ¿Cuáles son los instrumentos, tanto los de enseñanza (profesor) como los de aprendizaje (alumnado), que se utilizan en la clase de 4º E.S.O. de FLE (en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, en nuestro caso)?
- ¿De qué forma el profesorado, recién llegado a esta profesión, adopta y reproduce este conjunto de elementos?
- ¿De qué forma el alumnado, de la clase de lengua extranjera, reproduce o adopta un determinado comportamiento frente al aprendizaje de la lengua?
- ¿Existe una manera de enseñar o aprender el francés?

Nuestra labor ha consistido por tanto, a lo largo de tres años, en observar y analizar la enseñanza del francés, así como en reflexionar sobre la misma, tal como se produce en un medio rural manchego y, más concretamente, en el IES Peñalba, ubicado en la pequeña población de Moral

de Calatrava. Pero, como hemos podido comprobar, esta observación ha sido doble, ya que el equipo indonesio ha visionado nuestras grabaciones, identificándose, en ocasiones, tanto con nuestra forma de trabajar como con los medios utilizados para ello.

Para poder dar respuesta a nuestro objetivo global, decidimos ser más exhaustivos e intentar dar respuesta a tres objetivos más que complementarían el objetivo global. Por un lado, nos hemos planteado “*describir, de forma minuciosa, con el máximo de detalles, las prácticas de enseñanza y aprendizaje de FLE, en una situación determinada*”. Así, por ejemplo, hemos comprobado que en la clase de lengua existen numerosas situaciones lingüísticas complejas, en las que se observa una alternancia de lenguas: lengua-origen, lengua-meta (y, a veces, además otras lenguas como el inglés o italiano), interacciones entre el propio alumnado o entre el docente y el alumnado, trabajo en equipo o individual... Y, junto a esta presencia lingüística, se encuentra la competencia cultural e intercultural como componente indisociable de la cultura de enseñanza y de aprendizaje del francés, que hemos reflejado en nuestro estudio a través del análisis de las imágenes culturales, de las representaciones ideológicas de los jóvenes, del uso de las nuevas tecnologías, etc.

Por otro lado, nos planteamos *evidenciar cómo introducir la cultura en el aula de francés como lengua extranjera en la etapa de la Educación Secundaria Española y cómo esta cultura es tratada por parte del profesorado y de los organismos oficiales competentes en educación*. A grosso modo, podemos afirmar que el uso de las nuevas tecnologías e Internet ha colaborado enormemente en la introducción de la cultura en el aula y, por ende, en el desarrollo de la competencia cultural/intercultural en el alumnado.

Finalmente, el tercer objetivo trata de “*explicar cómo se construye socialmente este campo de la educación, contextualmente circunscrito* (Rockwell, 1991), *para entenderlo pero sin juzgar las acciones o los comportamientos*” (Paradise, 1994), al que hemos dado respuesta exponiendo la experiencia personal de la profesora de francés en el IES Peñalba.

Por todo ello, nos adentramos, más en profundidad, a realizar una serie de reflexiones y comentarios, a modo de conclusiones, del sistema que constituye la “cultura de enseñanza y cultura de aprendizaje del francés como lengua extranjera”.

### © **La metodología**

Una de las ventajas que ofrecía la metodología sugerida por las organizaciones encargadas de la elaboración del proyecto internacional es que el “Protocolo de observación y de análisis”, propuesto por el C.R.A.P.E.L., ha podido ser adaptado a las necesidades de nuestra cultura y de nuestro centro educativo para poder obtener el máximo de información posible. De esta forma, nosotros aportamos ciertos ajustes para tener en cuenta nuestro contexto local, adaptación realizada en el apartado 1 “Datos de la encuesta recogida” de dicho protocolo (ver capítulo 2.2. del presente trabajo de investigación). Los comentarios que la profesora ha proporcionado no han estado, en ningún momento, influenciados por interpretaciones ajenas.

Entre los instrumentos de recogida de información existentes se nos propuso la grabación para la obtención de los datos, técnica con la que estamos profundamente de acuerdo ya que permite complementar y verificar la información obtenida mediante la observación participante. Mediante la grabación estamos en contacto con nuestras alumnas, creando unas condiciones que les permitan decir libremente lo que piensan y sientan, empleando su propio lenguaje que es parte de su realidad natural. La organización C.R.A.P.E.L., en el protocolo de trabajo, dio a elegir, para la recogida de datos, entre varias técnicas. Una de ellas era la realización de entrevistas (semidirigidas, individuales...) a las alumnas. Sin embargo, nosotros optamos por la realización de encuestas, debido a los cortos plazos de tiempo establecidos por la organización y, presuponiendo que la realización de dichas entrevistas nos implicaría mucho más tiempo por nuestra parte.

### © **Dificultades encontradas**

Aunque las dificultades encontradas a lo largo del desarrollo de nuestro trabajo de investigación se han podido subsanar con éxito, la presencia de éstas nos han acarreado más de un contratiempo. Por un lado, nos encontramos con un déficit de condiciones materiales de trabajo al no contar con un aula específica de idiomas (un aula-materia) o un laboratorio de idiomas en el que poder disponer de todos los recursos de trabajo, lo que “obligaba” a la profesora a llevar consigo misma todos los materiales para el desarrollo de la correspondiente sesión lectiva (manual de texto, cuaderno de ejercicios, radio-casete, cd’s, ordenador portátil, proyector, altavoces portátiles, fotocopias complementarias, etc.). Además, el uso de internet era imposible en el aula

de 4º de E.S.O. debido al escaso alcance de la red wi-fi. Para su utilización, debíamos pedir autorización para trasladarnos a un aula que no se encontrase ocupada en esos momentos (en otras aulas del centro sí existía cobertura wi-fi). Por otra parte, a veces, la utilización del aula de informática ALTHIA nos deparaba “pequeñas sorpresas” como el no funcionamiento de determinados ordenadores (por motivos ajenos a nuestra responsabilidad) lo que nos hacía modificar la agrupación del alumnado para el desempeño de la tarea educativa y dificultaba gravemente el desarrollo de la clase.

Con respecto a las grabaciones en video de las sesiones lectivas, este procedimiento ofrece, por un lado, una ventaja: este material permanece en el tiempo y nos permite visualizarlo una y otra vez, pudiendo obtener diferentes resultados con cada visionaje, siendo testigo de que se puede trabajar con voluntad. Sin embargo, por otro lado, el hecho de analizar nuestras propias prácticas de clase nos presenta una dificultad: cómo darnos cuenta de acciones tan evidentes para nosotros debido a la carga cultural que nuestras interpretaciones conllevan.

### © El aula

Las alumnas de francés pertenecen a un grupo de alumnado que posee su propia sala de clase (recordemos que la materia de francés es optativa y no es cursada por todo el alumnado de un mismo nivel) y es la profesora la que se desplaza para la impartición de la clase. Este hecho hace nacer en las alumnas un sentimiento de apropiación del espacio (es “su” clase), durante los momentos (los intervalos de cambio de profesorado entre clase y clase) en los que se encuentran solas. De esta forma, es la profesora la que penetra “su” espacio: digamos, que se trata de la “extranjera” que viene a perturbar las reglas de la comunidad con las reglas de una segunda comunidad (la profesora representa esta segunda comunidad al tener que hacer cumplir las normas del centro educativo). La sala de clase es el espacio de las alumnas pero esta apropiación tiene límites ya que no se les permite decorar el aula a su gusto, ni mover las mesas, sin permiso de la profesora. Sin embargo, las alumnas poseen un tablón de noticias en su propia aula en el que pueden incluir información relacionada con el centro educativo: calendario de exámenes, viaje de estudios, trabajos realizados por ellas, notas divertidas pero no ofensivas... Las alumnas (alumnado en general) no pueden salir del aula entre clase y clase pero esta prohibición es respetada en contadas ocasiones ya que, una vez concluida la sesión lectiva, ocupan el pasillo de forma habitual. El profesorado

recrimina esta conducta y el alumnado se introduce en el aula pero en cuanto el docente desaparece por la esquina éste vuelve a ocupar dicho espacio. De esta forma, gritos, risas, bromas y juegos se suceden entre clase y clase hasta la llegada del docente que impartirá la siguiente sesión lectiva.

Al entrar la profesora de francés en el aula, ésta deja de pertenecer a las alumnas. A partir de ahora, la actitud y la forma de actuar de la profesora conducen el aprendizaje de las alumnas. Ella lleva consigo todos los materiales necesarios para la impartición de la clase (recordemos que se trata de un aula común a la impartición de otras materias): el radio-casete, el manual de texto, fotocopias complementarias, el cuaderno del profesorado, revistas... En ocasiones, la impartición de la materia de FLE se realiza en la sala de informática para realizar trabajos de investigación. Este aula sólo es abierta y cerrada por la profesora y las alumnas tienen que esperar a su llegada para acceder. Como hemos visto en el capítulo 3.1.6., la disposición del aula está predeterminada (tanto del aula de referencia de las alumnas como de la sala de informática): se trata de pupitres situados en filas frente a la mesa de la profesora (para el aula de referencia) o de una mesa redonda con tres ordenadores que facilitan el trabajo en grupo (para el aula de informática). La disposición en fila de los pupitres implica una relación unidireccional (profesora-alumnas, alumnas-profesora). Dicha disposición dificulta las relaciones pluridireccionales entre alumnas que sólo tienen lugar entre las más próximas espacialmente. Una disposición en U permitiría las interacciones entre las alumnas pero esta organización del aula conllevaría pérdida de tiempo, ruido y desorden que podría molestar al alumnado de aulas contiguas, tanto al inicio como al final de la sesión lectiva al tener que desplazar mesas y sillas. Sin embargo, para realizar trabajos en grupo, la profesora decide juntar los pupitres de las alumnas más próximas. Bajo una disposición unidireccional, el aprendizaje es una tarea individual y personal bajo la dirección de la profesora que supervisa todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Como se puede observar en las instantáneas<sup>55</sup> utilizadas en nuestro trabajo de investigación, la profesora de francés no imparte clase sentada en su escritorio sino que se sitúa en diferentes lugares del aula para ser observada mejor por las alumnas, o bien, supervisa y corrige su trabajo.

---

<sup>55</sup> Ver referencias en capítulo 3.1.6.

### © La comunicación en el aula de FLE

La profesora evita realizar clases magistrales, salvo para aclarar conceptos gramaticales muy concretos (pronombres *en, y*), explicaciones que no suelen llegar al minuto de duración. El contenido cultural es analizado a través de la presentación de textos, ya sean escritos u orales. Para estas explicaciones gramaticales, la profesora utiliza, mayoritariamente, la lengua española para evitar problemas de comprensión. Aunque, en el resto de las actividades, es la lengua francesa el vehículo de transmisión de la información: desarrollo de la sesión lectiva, pedir la intervención de las alumnas, explicar las consignas de las actividades... Los mensajes orales en francés son, normalmente, repetidos por la profesora para asegurarse de que las alumnas han entendido bien los significados de los mismos. Éstas responden, igualmente, en francés (o mezclando español y francés) ante el requerimiento de la docente. Sin embargo, cuando se trata de hablar entre ellas es la lengua española la que utilizan. Esto quiere decir que, durante el 90% de la sesión lectiva, es la voz de la profesora la que inunda el aula. Podríamos clasificar este tipo de comunicación en nuestro aula de FLE de las siguientes maneras:

- *Comunicación didáctica*: se trata de una comunicación simulada cuya temática son las actividades del manual de texto (o de otro tipo de material distribuido en clase), en la que no se transmite ninguna opinión personal. La organización de los intercambios está controlada por parte de la profesora; las alumnas responden ya sea de forma indistinta (cuando la pregunta va dirigida hacia el grupo-clase) o una por una (si ninguna de las alumnas responde, es la profesora la que decide quien responde). A pesar de este simple mecanismo de diálogo, por lo general, las alumnas tienen dificultades para responder en francés y, cuando lo hacen, lo suelen hacer utilizando una palabra o dos, ya que no llegan a ser capaces de formar una frase (ya sea por timidez o por falta de recursos lingüísticos). Dentro de esta comunicación didáctica, nos encontramos con consignas que hacen referencia a la organización del trabajo y de las actividades en clase: *Ouvrez le livre à la page, copiez ça, quelle est la date d'aujourd'hui?, silence, au travail...* a menudo, acompañadas de elementos prosódicos (acentuación, entonación, ritmo...), paralingüísticos (susurros, posturas corporales...) y kinésicos (gestos, exagerada vocalización, tono de la voz...).

- *Comunicación unidireccional*: siempre es la profesora la que suele realizar las preguntas y las alumnas las que suelen responder, una por una, nunca en forma de coro, sobre unos contenidos ya establecidos.

La colaboración alumnas-profesora en el trabajo de clase no es perfecta: cuando a las alumnas se les pregunta como grupo, lo que es habitual es que ninguna de ellas responda o, bien, que respondan bajando la cabeza, con la voz entrecortada. Solo responderán de forma alta y clara cuando estén realmente seguras de la respuesta. Este tipo de reacciones, en nuestro caso, nos conduce a formular dos posibles causas:

1. Se trata de una cierta inseguridad lingüística que enturbia la producción oral y el hecho de tomar la palabra de forma espontánea;
2. Algunas alumnas se sienten incomodadas al mostrar que siempre conocen la respuesta correcta.

### © Las representaciones sociales de la lengua francesa

El francés es considerado como una lengua importante pero no fundamental ya que es el inglés la lengua que ocupa este lugar. Como hemos mencionado a lo largo de nuestro trabajo de investigación, el francés es una materia optativa en el I.E.S. Peñalba de Moral de Calatrava (y en la casi totalidad de los centros educativos). Además de la lengua francesa, las alumnas desean aprender otras lenguas extranjeras<sup>56</sup> como es el caso del italiano, del alemán y del ruso, lenguas que consideran fundamentales para su formación como personas y para optar a un puesto de trabajo en el mercado laboral, además de mejorar su capacidad intelectual y sus cualidades personales. El aprendizaje de lenguas extranjeras es considerado por las alumnas como complemento fundamental a toda formación académica, aunque conceden mayor prioridad al inglés que al francés, debido a las características de nuestra sociedad. Sin embargo, esta importancia que las alumnas conceden a las lenguas extranjeras no la otorgan a las lenguas cooficiales en España (catalán, gallego y vasco) que son casi ignoradas fuera de sus territorios y cuyo aprendizaje, fuera de la Comunidad Autónoma pertinente, no está contemplado por los organismos competentes en educación.

---

<sup>56</sup> Ver comentarios en capítulo 3.1.1.

### © Los contenidos del proceso de enseñanza/aprendizaje

Además de los contenidos tradicionales, las habilidades lingüísticas y las actitudes forman parte de este proceso de enseñanza/aprendizaje, contenidos que tienen que ser adquiridos por las alumnas con la ayuda de diferentes actividades.

La gramática ocupa un lugar importante dentro de estas actividades ya que constituye un aspecto primordial de los contenidos exigidos a las alumnas, aspecto primordial que queda de manifiesto en la evaluación de la materia. Esto es debido a una larga tradición en la formación de los docentes. Es, por este motivo, por el que una gran parte del trabajo de las alumnas recae en la cumplimentación de actividades escritas en su cuaderno de trabajo. Sin embargo, la profesora de francés aboga por una enseñanza que no sólo se realice a través de reglas gramaticales. Sin embargo, ya que el objetivo primordial de la administración educativa es que el alumnado adquiera una expresión oral correcta, hemos de destacar que nuestro trabajo en clase conduce a este fin gracias a la oralización de ejercicios escritos, en la mayoría de los casos, ya que, como hemos mencionado con anterioridad, se trata de una comunicación didáctica entre las alumnas y la profesora.

La correcta pronunciación de una lengua extranjera subyace en toda clase de FLE, quizás debido a la creencia de que “hablar una lengua extranjera consiste, ante todo, en pronunciar bien”. Sin embargo, para las alumnas del I.E.S. Peñalba no es un requisito fundamental ya que opinan que lo importante es conseguir comunicarse y hacerse entender<sup>57</sup>.

Los aspectos culturales penetran en la sala de clase, sobre todo, a través de los “documentos auténticos” que la profesora distribuye para completar la información proporcionada por el manual de texto. De esta forma, al material cultural presente en este último, como temas relacionados con los intereses de los jóvenes (*le lycée*), temas de actualidad (*la violence à l'école*), temas referidos a la civilización y a la historia francesas... nos encontramos, por ejemplo, con programas de radio, anuncios por palabra o periódicos digitales (*Le Monde*). Así, se pone de manifiesto la importancia de los temas culturales para la profesora de francés, contenidos que se proclaman como característicos de esta materia, ya que la transmisión cultural debe acompañar la transmisión de la lengua. Este énfasis por el mundo cultural que rodea a toda lengua

---

<sup>57</sup> Ver comentarios en capítulo 3.1.1.

extranjera pone de manifiesto una realidad que, a veces, es descuidada: las zonas rurales constituyen “mundos” contiguos en donde el principal problema no es aceptar la diversidad o aprender a ser tolerante sino que el problema radica en la dificultad para acceder a estas manifestaciones culturales que permitan al alumnado abrir su mentalidad hacia nuevas formas de expresión, de concebir la realidad, de “ver” el mundo con otros ojos. Y éste es, precisamente, uno de los objetivos de la profesora de francés: el intentar cubrir este vacío de experiencias culturales a través de vivencias que faciliten esta apertura de espíritu. Las clases de francés se erigen, pues, como un componente imprescindible de consciencia multicultural para estas alumnas. Y la profesora, conocedora de este hecho, procura que sus alumnas participen del mundo actual a pesar de las desfavorables condiciones materiales del contexto rural. A través de sus clases, la profesora de francés pone en práctica toda una dimensión cultural: la identificación de la alteridad, la observación de la propia cultura y la consciencia de la propia identidad, el conocimiento de experiencias de personas de otros países y de otras culturas y la comparación de diferentes realidades observadas.

La elección de los diferentes contenidos de enseñanza/aprendizaje, nos revelan un esbozo de la ideología de qué es la lengua francesa, a pesar del corto espacio de tiempo durante el cual se ha desarrollado esta investigación. Así:

- comunicar es hablar gramaticalmente: hablar francés es sinónimo de hablar de forma correcta, por lo tanto se aprende francés a través de reglas;
- hablar bien es una consecuencia de pronunciar de forma correcta: tener una buena pronunciación es un objetivo que algunos adquieren de forma natural gracias a su “facilidad” para las lenguas;
- la lengua francesa es una lengua de cultura: se aprende francés porque permite acceder a una cultura universal;
- las lenguas extranjeras (el francés) permiten una apertura de espíritu y la adquisición de una consciencia multicultural.

A partir de los datos obtenidos que hemos expuesto, podemos afirmar que en la enseñanza-aprendizaje del FLE se introducen, habitualmente, las diversas formas de entender el mundo, tanto de la lengua y cultura meta como de la propia, constituyendo las mismas una práctica habitual en clase, lo que permite orientar al estudiante en ese nuevo mundo con el que se enfrenta y, además, crecer como individuo, conocer mejor

su propia cultura y disponer de herramientas válidas contra actitudes y conductas etnocentristas.

La docente desarrolla en su alumnado la capacidad de producir e interpretar lo que se dice de acuerdo con un contexto y de adaptar los usos de la lengua con diferentes propósitos, es decir, desarrollar en el alumnado una “capacidad accional” que le permita transferir lo aprendido en el aula a la situación real, a un mundo real. Unimos pues formas lingüísticas con conocimiento del mundo, los “*savoirs*” que incluye Byram (1995) en la competencia intercultural.

### © Las prácticas culturales: necesidad de una reflexión

El componente cultural es un componente más de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras. Una enseñanza de la lengua que tenga como objetivo capacitar al estudiante para ser competente comunicativamente deberá conceder un papel esencial al componente cultural, como un elemento indispensable e indisoluble de la competencia comunicativa.

Los elementos culturales no deben tener un lugar apartado en los materiales, no deben estar en un rincón especial, sino que todas y cada una de las propuestas didácticas que llevemos a nuestra clase tienen que estar iluminadas e imbuidas, explícita o implícitamente, de lo cultural.

En el desarrollo de este trabajo de investigación, hemos observado cómo el *Marco de Referencia Común Europeo* (2001) fue el inicio de una superación del enfoque comunicativo, insertando el concepto de “acto de habla” (saludar, agradecer, pedir, preguntar...) dentro de un concepto más amplio: el de “acción social”. Nuestro trabajo de investigación se ha visto inmerso así en un importante proceso de cambio que hemos intentado plasmar en las prácticas docentes propias, para conseguir una mayor proyección del componente cultural en las mismas. Resumimos por ello a continuación las reflexiones que han orientado nuestra acción a este respecto.

Planteamos la necesidad de que nuestro propio alumnado reflexione sobre las prácticas culturales para que, a la vez, desarrollen una competencia cultural/intercultural. Christian Puren<sup>58</sup> plantea “el enfoque por tareas” como una

---

<sup>58</sup> PUREN C. (2004): “Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional”, en *Revista Porta Linguarum*, nº1.

posible vía para la adquisición de dicha competencia, punto de vista que nosotros compartimos:

Propongo llamar “tareas” a lo que hacen los alumnos en clase durante su proceso de aprendizaje y “acción” a lo que tienen/tendrán que hacer con la lengua extranjera en la sociedad durante su aprendizaje y/o al final.

(2004: 34)

Por un lado, la “tarea”, centrada en el ámbito escolar, en el del aprendizaje y, por otro lado, la “acción”, basada en lo “social”. La “tarea” es la acción realizada por el alumnado en el aula, en clase mientras que la “acción” es la manifestación de este aprendizaje en sociedad, es decir, poner en práctica lo aprendido, interrelacionando con las demás personas. Podríamos afirmar que la perspectiva accional es una realización, una puesta en práctica, en un contexto real, de las tareas realizadas en clase y supervisadas por el profesor, tareas que conciernen tanto a los conocimientos lingüísticos como a los culturales. Por lo tanto, es necesario que incorporemos a nuestras aulas la cultura de la lengua extranjera ya que será imprescindible para establecer el contexto en el que van a aparecer las formas lingüísticas. De esta forma, la enseñanza de la lengua y de la cultura tiene que ir de la mano para desarrollar en los individuos la competencia intercultural necesaria para poder desarrollarse como personas en una sociedad cada vez más intercultural.

La perspectiva accional se manifiesta cuando un individuo o usuario es considerado como un actor social que realiza actividades para las cuales tiene que tener en cuenta sus recursos y sus propias capacidades, a partir de aquí, el aprendizaje de una lengua extranjera es considerado como una preparación para una utilización activa de la lengua, es decir, para comunicar. Según la tipología<sup>59</sup> establecida por Christian Puren, un individuo que aprende una lengua extranjera tiene que ser capaz de:

- intercambiar información con francófonos (« parler avec » et « agir sur »);
- convivir con nativos de origen francófono (« vivre avec »);
- trabajar con otras personas, utilizando la lengua francesa (« agir avec »).

Siguiendo la línea de Évelyne Rosen, compartimos la idea de que las lenguas se aprenden utilizándolas ya que la acción facilita su adquisición. Nuestros alumnos y alumnas aprenden mejor si participan en actividades que conlleven una verdadera

---

<sup>59</sup> Ver capítulo 1.2.3.5. *La perspectiva accional* del presente trabajo de investigación.

interacción, es decir, al interactuar con los demás individuos nuestro alumnado adquiere la lengua extranjera que no es más que un instrumento que permite la adquisición de la competencia comunicativa a través de la perspectiva accional, perspectiva que, en palabras de Évelyne Rosen<sup>60</sup>, difiere del Marco Europeo Común de Referencia:

Les tâches y sont classées en trois catégories, les tâches de pré-communication pédagogique constituées d'exercices spécifiquement axés sur la manipulation décontextualisée des formes, les tâches «pédagogiques communicatives» (que l'on connaît bien depuis l'approche communicative) dans lesquelles les apprenants s'engagent dans un «faire-semblant accepté volontairement» pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue-cible, se préparant ainsi à mener à bien les tâches «proches de la vie réelle» choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe ou du contexte d'apprentissage (par exemple lire un mode d'emploi ou prendre des notes pendant un cours magistral). Dans cette perspective, une continuité peut s'établir entre les tâches dans lesquelles l'apprenant est impliqué en classe comme apprenant parce qu'elles font partie du processus d'apprentissage et celles qu'il est amené à réaliser en tant qu'utilisateur de la langue (dans la «vraie vie»). Se situer dans une perspective actionnelle fondée sur une approche par tâche, c'est ainsi répondre aux exigences suivantes, partagées par l'apprenant et l'utilisateur d'une langue l'action doit être motivée par un objectif communicatif clair et donner lieu à un résultat tangible. Autrement dit, l'on ne se contente ainsi plus de former un «étranger de passage» capable de communiquer dans des situations attendues, l'on souhaite aider un apprenant à devenir un utilisateur efficace de la langue, un citoyen européen à même de s'intégrer dans un autre pays.

(2009: 6-7)

Esta autora defiende la premisa de que para que el acto de comunicación sea lo más real posible dentro del aula, el aprendizaje del alumnado se realiza a través del trabajo por tareas ya que a través de este método el alumno/a se convierte en sujeto activo que forma parte de un aprendizaje colaborativo. A través de este método, la utilización de la lengua extranjera tiene un objetivo y es el de resolver problemas. De esta forma, el alumnado desarrolla su autonomía y adquiere las competencias necesarias para poder desarrollarse en sociedad, competencias que le serán necesarias para poder comunicar en la “vida real” ya que el objetivo de toda enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera, dentro de la Didáctica de las lenguas y de las culturas, es el de convertir a los alumnos y alumnas en usuarios eficaces de la lengua extranjera, en ciudadanos que se puedan integrar en la vida cotidiana (a través de la cultura) de otros

---

<sup>60</sup> ROSEN, Évelyne (coord.), (2009): *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Revue *Le Français dans le Monde*, numéro spécial 45 "Recherche et applications".

países, punto de vista evocado por Albert Raash<sup>61</sup> (2001) al afirmar que fue Galisson (1999: 82) quién estableció el objetivo de esta disciplina “[...] *n’a pas pour finalité la théorie, mais l’action: optimisation du processus de transmission des connaissances relatives à l’éducation aux langues (et aux cultures)*” y abrió la vía de una didáctica de las lenguas y de las culturas basada en la acción, disciplina que definió como:

En effet, si l’on veut bien admettre que le commun des mortels n’apprend pas une langue pour en démonter les mécanismes et manipuler gratuitement des mots nouveaux, mais pour fonctionner dans la culture qui va avec cette langue, on aboutit à la conclusion que celle-ci n’est pas une fin en soi, mais un moyen pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens, avec les outils et dans l’univers de l’Autre. Donc que la culture, en tant qu’au-delà de la langue, est la fin recherchée.

(1999: 96)

A partir de la experiencia que hemos desarrollado, entendemos que para que el alumnado pueda conseguir cierto grado de autonomía, dentro de la didáctica de la lengua y de las culturas, el profesor/a de una lengua extranjera debe diseñar nuevas actividades y recursos que se orienten eficazmente a la consecución de la competencia intercultural, rehaciendo un análisis de los usos lingüísticos y comunicativos con respecto al mundo que se abre ante el alumnado de la nueva lengua, aunando al mismo tiempo conocimiento de formas lingüísticas y su uso y adecuación al contexto, procurando estrategias que lo ayuden a superar problemas de comunicación. Es por ello que la introducción de documentos auténticos, que no se encuentren presentes en el manual de texto es un recurso importante para nosotros como transmisores de la cultura de la lengua extranjera ya que, en bastantes ocasiones, nos vemos obligados a complementar nuestras clases con otros materiales: propios, prensa e Internet en muchas ocasiones, aunque también la radio o televisión, canciones, folletos, visitas a museos, viñetas, fotos, etc.

A esta necesidad de introducir nuevos y motivadores materiales en el aula, como complemento al manual de texto utilizado por la profesora, hay que añadir que tanto uno como otros versen sobre temas concretos de la vida diaria del alumnado para que puedan, realmente, ponerse en el lugar del “otro”. La música, las vacaciones, los estudios, la amistad, el amor, la violencia en el instituto, etc... forman parte de una temática estrechamente ligada a los intereses de este tipo de público.

---

<sup>61</sup> RAASH A. (2001). « Didactique « langues-culture-impact »: une didactologie nouvelle ? », *Etudes de linguistique appliquée*, Paris : Didier Erudition, n° 123/124, pp. 349-356.

### © Perfil de la profesión docente

Además y, atendiendo a los resultados obtenidos, la función docente todavía posee, entre el grupo de alumnas de francés del IES Peñalba, una alta consideración, como las respuestas analizadas en el capítulo 3 pusieron de relieve. El profesor es respetado socialmente, aunque le exigimos altas responsabilidades: por un lado, desempeñar correctamente su trabajo, mantener el control de la clase, imponer una disciplina, estar preparado profesionalmente para su trabajo y ser capaz intelectualmente de desarrollarlo; por otro, ser comprensivo, próximo al alumno/a, ayudarle, ser justo pero no demasiado severo, amable y agradable. Son conscientes de lo duro que es este trabajo (y más en la actualidad) y que exige vocación para realizarlo con éxito. Sin embargo, este no es el retrato ideal de la imagen de un profesor, sino que es la imagen que las alumnas del IES Peñalba tienen de su profesora de francés, imagen que es compartida por la misma docente.

La sociedad manchega, en la que se ubica el IES Peñalba, conserva así un afecto de valores “tradicionales”, a los cuales tenemos que recurrir si queremos explicar esta veneración de la profesión docente: en esta sociedad, tener estudios superiores (Licenciatura, Máster, Doctorado) da una respetabilidad enorme socialmente; las profesiones intelectuales son consideradas más nobles que las profesiones manuales o artesanales.

La investigación que hemos realizado no nos permite establecer un perfil general de la profesora de FLE en el sur de Castilla –La Mancha. Sin embargo, sí nos permite visualizar, concretamente en la localidad ciudadrealeña de Moral de Calatrava, cómo es la labor educativa de una profesora de FLE en el IES Peñalba de dicha localidad. Es evidente que, a través del marco institucional, de la formación académica y continua de la docente y del contexto rural de las alumnas, obtendremos un perfil detallado de la actividad docente de esta profesional.

En esta zona rural, la profesión de docente posee (aún) una elevada consideración<sup>62</sup>. El docente es respetado socialmente pero se exige de él que haga bien su trabajo para el que debe estar bien preparado intelectualmente y actualice su formación en contenidos. El profesor de francés tiene que estar informado de la actualidad del país. Y ello queda de manifiesto cuando la profesora introduce en los

---

<sup>62</sup> Ver referencias en capítulo 3.1.4.

contenidos didácticos, de forma ordenada y coherente, los incidentes ocurridos en la *Gare du Nord* de París, a través de la utilización de internet y de la consulta del periódico digital francés “Le Monde”. Además, se le reclama que sea comprensivo, amable, agradable y cercano a su alumnado. Esta imagen corresponde a la que las alumnas tienen de su profesora de francés y, a la vez, coincide con la que ella tiene de sí misma<sup>63</sup>. De forma general, la sociedad rural española tienen arraigados ciertos valores “tradicionales” a los que haremos referencia para explicar el concepto de veneración de la profesión de docente: realizar estudios superiores proporciona un enorme respeto social; las profesiones intelectuales están mejor consideradas que las manuales o artesanas... El hecho de realizar estudios superiores continúa siendo un factor de progreso social y las familias están dispuestas a realizar sacrificios económicos con el fin de que sus descendientes consigan sus objetivos.

La profesora<sup>64</sup> adopta el papel de guía del proceso de enseñanza/aprendizaje: anima constantemente a las alumnas a tomar la palabra en francés; ella es el origen de los intercambios comunicativos y de las actividades que se realizan en clase; es la persona que habla, que actúa y quién organiza el trabajo (actividad por actividad). La profesora es la que centraliza y dirige el trabajo de las alumnas en todo momento y se siente responsable de su aprendizaje. Es por ello que casi nunca imparte clase sentada en la silla del profesor sino que se desplaza entre los pupitres para supervisar el trabajo de sus alumnas y ayudarlas en la comprensión y adquisición de los contenidos. Ellas sólo “obedecen” y siguen las indicaciones de la profesora, adoptando el papel que, tradicionalmente, se les ha asignado. A veces, el trabajo les puede resultar aburrido o monótono pero, en todo momento, son autónomas porque son ellas las responsables de su aprendizaje individual.

### © Perfil del alumnado

El comportamiento de las alumnas es correcto en el aula: están atentas a las explicaciones de la profesora y siguen el desarrollo de las sesiones lectivas, respondiendo a las preguntas que ella les hace. Su forma de actuar es como de costumbre a pesar de la presencia de cámaras<sup>65</sup>: los gestos, los ruidos, las miradas, las

---

<sup>63</sup> Ver referencias en capítulo 3.1.4.

<sup>64</sup> Ver referencias en capítulo 3.1.3.

<sup>65</sup> Es necesario destacar que son las propias alumnas las que realizan las grabaciones. En ningún momento, ninguna persona que no fuera ni la profesora ni las alumnas estuvo presente en las sesiones

sonrisas, los comentarios... Debido al reducido número de alumnas de la clase de FLE, el ruido de fondo es mínimo, por lo que el control de la profesora se hace más patente. El ambiente general del aula es bastante agradable. Esta constatación, junto con nuestra experiencia como docentes en otros centros educativos, nos permitiría elaborar un esbozo de hipótesis: el alumnado de las zonas rurales se comporta, generalmente, de forma más “noble” que el de las zonas urbanas o el de los extrarradios, aunque nos faltaría más datos para una conclusión definitiva. El clima de clase es relajado, sobre todo, en las actividades de producción libre o cuando las alumnas se desplazan al aula de informática, donde saben que van a poner en práctica lo aprendido en el aula ordinaria, clima que no impide una actitud de trabajo, de esfuerzo, de concentración o de escucha atenta.

Las alumnas siguen, en todo momento, las indicaciones de la profesora. Para ellas, el aprendizaje de la materia de la lengua extranjera es parecido al de cualquier otra materia, con sus características específicas que la hacen más o menos atractiva. Sin embargo, nos encontramos lejos de la frase “hay que vivir la lengua extranjera en el aula”. Esta afirmación está apoyada por los resultados<sup>66</sup> obtenidos en el seno de esta investigación, resultados que muestran que la lengua extranjera (inglés o francés) es poco utilizada fuera del aula. Además, las posibilidades de hacer uso de las lenguas aprendidas en el instituto con personas extranjeras, en este entorno rural, son muy reducidas, ya que se encuentran alejadas de cualquier enclave turístico. La lengua extranjera, de forma espontánea, suele ser utilizada con fines lúdicos, en el tiempo libre.

### © Conclusión final

Las observaciones realizadas nos permiten responder al interrogante (o hipótesis de partida) que expusimos al inicio de nuestra investigación y emitir una conclusión: sí existe una “cultura” propia de la enseñanza/aprendizaje del francés como lengua extranjera. Hemos determinado la forma de enseñar y aprender francés en un determinado centro educativo (en el I.E.S. Peñalba de Moral de Calatrava en Ciudad Real), y hemos mostrado cómo tal modalidad se encuentra inmersa dentro de una

---

filmadas. Para la realización de las grabaciones se solicitó permiso por escrito a sus padres y madres con el condicionante de que el fin de estas grabaciones era puramente profesional y didáctico dentro del marco de la investigación CECA.

<sup>66</sup> Ver comentarios en capítulo 3.1.2.

cultura global de enseñanza/aprendizaje del francés como lengua extranjera, que integra las características personales del docente (carácter, ideología, formación didáctica, estilos de enseñanza), características que se traducen en un modo de estar en clase. Ser profesora de FLE en la zona rural manchega en donde se sitúa el IES Peñalba quiere decir, entre otras consideraciones, estar dispuesta a fomentar la apertura del espíritu a nuevas realidades (nuevas tecnologías, nuevos modos de concebir y de enseñar/aprender una lengua extranjera), desempeñar el papel de mediador cultural, ser agente activo de la modernidad, de la comprensión del mundo actual, de la globalización, del multiculturalismo.

La visión cruzada entre nuestra experiencia y la visión de otro equipo de investigación (de Indonesia) nos muestra además que lo que puede cambiar es el estilo, influenciado por los recursos materiales de los que se disponga o no, del grado de formación y de perfeccionamiento de los docentes, de las características y del número del alumnado en el aula o del tipo de actividades presentadas (lúdicas o motivadoras, tradicionales, orales u escritas); pueden cambiar igualmente ciertas formas de organizar el trabajo en clase (disciplina, uniformes, trato entre docente y discente...). Sin embargo, la mirada del equipo de Indonesia reconocía como familiar o cercana la modalidad de enseñanza-aprendizaje que se le ofrecía. Así pues, esta es una de las conclusiones que podemos obtener de nuestro estudio: la forma de enseñar francés tanto en un determinado centro educativo de Indonesia como en el I.E.S. Peñalba de Moral de Calatrava se encuentran inmersas dentro de la misma cultura de enseñanza/aprendizaje del francés como lengua extranjera.

Dentro de este proceso de enseñanza/aprendizaje del francés como lengua extranjera, la competencia cultural/intercultural aparece como un componente indisoluble de la labor educativa del docente. Es por ello que los organismos oficiales privilegian cada vez más la adquisición de esta competencia a través, por ejemplo, de una mayor presencia de estos contenidos en los manuales de texto. La adquisición de la competencia cultural va a permitir el desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado, es decir, el “ponerse en el lugar del otro” para poder reflexionar desde el interior de la propia cultura.

La introducción de materiales auténticos en el aula da como resultado un alumnado mucho más activo durante el desarrollo de la clase. Esta conclusión viene

corroborada por los comentarios realizados por el equipo indonesio, después de haber visionado nuestras grabaciones de video de las sesiones filmadas de las clases lectivas seleccionadas. Siguiendo el protocolo denominado *Análisis del equipo de INDONESIA sobre la enseñanza del francés en el I.E.S. Peñalba y reacciones/ comentarios de la profesora*<sup>67</sup>, el equipo indonesio caracterizó el aula de FLE del I.E.S. Peñalba como una clase cuyas alumnas son activas, vivas, muy motivadas, en el seno de un ambiente activo.

En el capítulo 1.3 de nuestra investigación, dedicado a la Etnografía de la comunicación, expusimos que nuestra única pretensión era el de analizar una situación concreta, sin que fueran posibles generalizaciones, como ilustración ejemplar de un caso concreto y mostrar cómo se vive esa realidad desde el interior, con sus particularidades, dentro de la cultura de enseñanza/aprendizaje del francés como lengua extranjera. Por este motivo, habría que realizar estudios similares de otros casos, ya fueran en España o el exterior, para poder efectuar paralelismos y comparaciones, presencia de elementos comunes y diferentes, tradiciones culturales propias, representaciones, actitudes y pautas, etc., o bien investigar la existencia de un modelo común de la enseñanza/aprendizaje del francés que se transmita en el tiempo y en el espacio (posiblemente esta fase de la investigación sea emprendida en los años próximos por los diferentes equipos CECA, proyecto internacional al que contribuye nuestro trabajo de investigación). Para ello, es necesario que se desarrollen trabajos de investigación como el emprendido por la *Fédération Internationale de Professeurs de Français*, ya que constituye una plataforma indispensable para la renovación de las prácticas docentes a todos los niveles.

Finalmente, sería interesante conocer y comparar trabajos (similares al emprendido por el CECA y del cual este trabajo de investigación es solo nuestra aportación individual y personal) referidos a la enseñanza de otras materias escolares. A modo de ejemplo, los trabajos sobre la enseñanza de las matemáticas realizados por la Comisión Internacional de la Enseñanza Matemática (CIEM), más conocida bajo su nombre inglés Internacional Comisión Mathematical Instruction (ICMI). En calidad de ejemplo, una de las conclusiones de estos estudios es que la demostración de un teorema matemático se hace del mismo modo en Shangai o en Francia. Las diferencias estriban

---

<sup>67</sup> Este protocolo puede ser consultado en el capítulo 3.2.6. del presente trabajo de investigación.

en los modos de aprendizajes de los/as diferentes alumnos/as: el nivel de concentración, el nivel de disciplina, las tareas en casa y, finalmente, la preparación y la organización de las actividades con interacciones previstas paso a paso (declaraciones de Micaela Artigue, presidenta de la ICMI, recogidas por la prensa).

Por supuesto, este trabajo de investigación es solo una mínima aportación dentro de un proyecto global que analiza las prácticas de enseñanza y de aprendizaje del francés en una veintena de países con una base común: la lengua francesa como vehículo de comunicación de nuestras aulas.



## BIBLIOGRAFÍA

### 1. GENERAL

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1986): *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Presses de la Sorbonne.

– (1992): *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris, CNDP : Hachette.

– (1996): *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.

– (1999): *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.

– (2004): « Quelle anthropologie pour l'éducation et la formation ? », *Pratiques de formation : analyses*, 167-180.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M.; THOMAS, A. (dir.) (1995): *Relations et apprentissages interculturels*. Paris : A. Colin.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. ; PORCHER, L. (1996): *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. ; PORCHER, L. (dir.) (1999): *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris : Anthropos.

ABRIC, J.-CL. (ed.) (1994): *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF.

ABRY, D. (2009). « Manuels de FLE : un choix délicat », *Le Français dans le Monde*, 363, 21-25.

ADAM, J.-M. (1985): *Le texte narratif. Traité d'analyse textuelle des récits*. Paris, Nathan.

– (1990): *Éléments de Linguistique textuelle*. Liège, Mardaga.

– (1992): *Les textes : types et prototypes*. Paris, Nathan.

ADAM, J.-M. ; CLARA-UBALDINA, L. (1999): *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona, Ariel Lingüística.

AKMAJIAN, A. y otros (1992): *Lingüística: Una introducción al lenguaje y a la comunicación*. Madrid: Alianza.

ALAIN (1933): *Propos sur l'éducaton*. París: Rieder.

ALBER, J.L.; PY, B. (1986): *Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle*, ÉLA, 61, 78-90.

- ALLAL, L. (1985): *Stratégies d'évaluation formative: conceptions psychopédagogiques et modalités d'application*, en *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berna, Peter Lang, págs. 130-145.
- ALEN GARABATO, M.-C. ; AUGER, N. ; GARDIES, P. *et al.* (2003): *Les représentations interculturelles en didactique des langues et des cultures. Enquêtes et analyses*. Paris: L'Harmattan.
- ALISEDO, G., y otros (2004): *Didácticas de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires: Paidós.
- ALLEMANN-GHIONDA, C. (ed.) (1997). *Multiculture et éducation en Europe*. Berne: Peter Lang.
- AMOSSY, R.; HERSCHBERG-PIERROT, A. (1997). *Stéréotypes et clichés*. Paris: Nathan Université.
- ÁLVAREZ, J. (2004): *La formación del profesorado basada en el centro*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1985): *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*. Barcelona, Alamex.
- (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de las lenguas. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Madrid: Akal.
- ANDRÉ, B. dir. (1989): *Autonomie et enseignement/apprentissage des langues étrangères*. París, Alliance Française-Didier-Hatier.
- ANDRÉ-LAROCHEBOUBY, D. (1984): *La conversation quotidienne. Introduction à l'analyse sémiolinguistique de la conversation*. París, CREDIF.
- ANSCOMBRE, J.C.; DUCROT, O. (1976): “L'argumentation dans la langue », *Langages*, 42, 5-27.
- (1981): “Interrogation et argumentation », *Langue française*, 52, 5-22.
- ANSCOMBRE, J.C.; DUCROT, O. (1983): *L'argumentation dans la langue*. Bruselas, Mardaga.
- ARGAUD, E. (2006): *La civilisation et ses représentations*, Alemania: Peter Lang
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D., LATORRE, A. (1992): *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- ARNAUD, P.J.L. (1989): “L'évaluation communicative: principes et problèmes », *Langues modernes*, 5.
- ARNAULD, A.; LANCELOT, C. (1969): *La Grammaire générale et raisonnée*. París: Paulet. Ed. original 1660.

- ARRIETA, M. y otros (1989): "L'observation: nouveau partenaire pédagogique?", *FDM*, 228.
- ARRIVÉ, M.; GADET, F.; GALMICHE, M. (1986): *La grammaire aujourd'hui: guide alphabétique de linguistique française*. París: Flammarion.
- ATKINSON, P., DELAMON, S. y HAMMERSLEY, M. (1988): *Qualitative Research Traditions: A British Response to Jacob*. *Review of Educational Research*, 58(2).
- AUDIGIER F. (1998): *Concepts de base et compétences clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, CDCC., DECS/ CIT (98) 35.
- AUSUBEL, D.P. (1968): *Educational psychology. A cognitive view*, Nueva York, Holt.
- (1969): Is there a discipline of educational psychology? *Psychology in the Schools*, 6, 232-244.
- AUSUBEL, D.P.; ROBINSON, F.G. (1969): *School learning. an introduction to educational psychology*. Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. (1978): *Educational Psychology: a cognitive view*. Nueva York, Holt, 20 ed. Trad. cast.: *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas, 1983.
- BACHMAN, L. (1990), *Habilidad lingüística comunicativa*. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. pp. 105-129.
- (1995): *Habilidad lingüística comunicativa*, en M. Llobera ed., *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- BACHMANN, C.; LINDENFELD, J.; SIMONIN, J. (1981): *Langage et communications sociales*. París, Hatier.
- BAILLY, D.; LUC, Ch. (1992): *Approche d'une langue étrangère à l'école* (2 vol.). París, INRP.
- BALLY, Ch. (1951): *Traité de Stylistique française*. París, Klincksieck, 10 ed. 1909.
- (1965): *Linguistique générale et linguistique française*. Berna, Francke, 10 ed. 1944.
- BEACCO, J.-C. (1992). « Formation et représentations en didactique des langues », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 44-47.
- (2000): *Les dimensions culturelles des enseignements de langue, des mots aux discours*. París: Hachette.

- (ed.) (2004): « Représentations métalinguistiques ordinaires et discours », *Langages*, 154.
- (coord.) (2008): Qu'est-ce qu'une éducation plurilingue ? *Le Français dans le Monde*, 355.
- BAYLON, CH.; FABRE, P. (1975): *Initiation à la linguistique*. Paris, Nathan.
- BEACCO, J.-C (2000) : Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Paris: Hachette.
- (2007): L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Paris: Didier, 307 p.
- BEACCO, J.-C. ; CHISS, J.L. ; CICUREL, F. ; VERONIQUE, D. (eds.) (2005): *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.
- BEACCO, J.-C.; COSTE, D. (coord.) (2009): Pour une éducation plurilingue en Europe. *Le Français Dans Le Monde*, 363.
- BEAUCOURT. A. (1995): « Analyse des difficultés de traitement des consignes en situation interculturelle », *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 34, 133-154.
- BELL, Daniel (1977): *Las contradicciones culturales del capitalismo*. México, CNCA/Alianza Editorial Mexicana.
- BÉNÉDICT, G. ; HUMBERT, J. (1950): « Qu'est-ce que le vocabulaire fondamental ? », *Bulletin Pédagogique*. Organe de la Société Fribourgeoise d'Éducation et du Musée pédagogique, 10, 200-204.
- BENNETT, J. *et al.* (1998): *Doing effective presentations in an intercultural setting*. Vienne : Ueberreuter.
- BENVENISTE, É. (1966-1974): *Problèmes de linguistique générale*, I y II. Paris: Gallimard.
- BENVENISTE C.B., VALLI A. (1997): « L'intercompréhension: le cas des langues romanes » in: *Le Français dans le Monde*. Paris: Hachette, janvier.
- BÉRARD, É. (1991): *L'approche communicative*. Paris: CLE International.
- (2009): « Les tâches dans l'enseignement du FLE: rapport à la réalité et dimension didactique », pp. 36-44 in: ROSEN É. (coord.) 2009.
- BERNICOT, J. (1992): *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris: PUF.
- BERRENDONNER, A. (1981): *Éléments de pragmatique linguistique*. Paris: Minuit.
- BERRIER, A., (2003). *Conversations francophones : à la recherche d'une communication interculturelle*. Paris: L'Harmattan.

- BERTOCCHINI, P. ; COSTANZO, E. (1986). *Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langues*. Paris : Hachette.
- BERTOLETTI, M.-C. (1997). « Nous, vous, ils...Stéréotypes identitaires et compétence interculturelle », *Le Français dans le Monde*, 291, 30-34.
- BERTRAND, O. ; ZARATE, G. ; GOHARD-RADENKOVIC, A. *et al.* (2005). *Diversités culturelles et apprentissage du français : approche interculturelle et problématiques linguistiques*. Palaiseau: École polytechnique.
- BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y Educación*. Madrid: Síntesis.
- BESSE, H. (1985): *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris. Crédif-Didier.
- BESSE, Henri; GALISSON, Robert (1980): *Polémique en didactique. Du renouveau en question*. Paris, CLE International.
- BESSE, Henri; PORQUIER, Rémy (1984): *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier-Crédif.
- BISQUERRA, R. (1989): *Métodos de Investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- BOURDIEU, P. (1979): *La distinction*. Paris: Minuit.
- (1980): L'identité et la représentation. *Actes de la recherche en sciences sociales* 35.
- BOYER, Henri; RIVERA, Michèle (1979): *Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris, CLE International.
- BOYER, H.; BUTZBACH, M.; PENDANX, M. (1990): *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris, CLE.
- BREDELLA L., DELANOY W. (1999): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: G. Narr.
- BRONCKART, J.-P. (1985): *Les sciences du langage: un défi pour l'enseignement des langues?* París, Unesco y Delachaux&Niestlé. Trad. cast., *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* París, UNESCO.
- (1997): *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- (2004): *Les genres de textes et leur contribution au développement psychologiques*, *Langages*, 153, 93-108.
- (2008): *Las competencias en la lingüística y en la didáctica de las lenguas* (dossier). *Problemas de la didáctica de las lenguas*. Diálogo con Jean-Paul Bronckart. *Revista Novedades Educativas* 211, Julio. Buenos Aires: Miño & Dávila.

BRONCKART, Jean-Paul; BRUN, J.; ROULET, E. (1991): AQuelles directions de recherche pour la didactique du FLM@, *ELA*, 84, 111-120. Paris: Didier Érudition.

BROWN, H.D. (1980): *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey, Englewood Cliffs.

BROWN, P.; LEVINSON, S. (1987): *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge UP.

BRUNER, J.S. (1966a): *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Harvard UP.

– (1969): *Hacia una teoría de la instrucción*. México, Uteha.

– (1972): *El proceso de la educación*. México, Uteha. Ed. original, *The Process of Education*. Harvard UP.

– (1983a): *Le développement de l'enfant: savoir-faire, savoir dire*. Paris, PUF.

– (1983b): “The acquisition of pragmatic commitments”, en R. Michnick Glinkoff ed., *From prelinguistic to linguistic communication*. Hillsdale (NJ), Laurence Erlbaum Associates.

BUENDÍA EISMAN, L., COLÁS BRAVO, M.P. y HERNÁNDEZ PINA, F. (1998): *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

BUTTJES D., BYRAM M. (Eds) (1990): *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Didier-Hatier.

– (ed.) (1993): *Germany, its representation in textbooks for teaching German in Great Britain*. Frankfurt: Diesterweg.

– (1995): “Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories”. En L. Sercu (ed.) *Intercultural Competence Vol I*: 53-70.

– (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

– (ed.) (2004): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Londres : Routledge.

BYRAM, M. ; ZARATE, G. (1994): *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. Un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

– (1995): *Young people facing difference, some proposals for teachers*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

– (1996): *Les jeunes confrontés à la différence : des propositions de formation*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

- (1998): « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socio-culturelle » in : *Le Français dans le Monde*. Paris: Hachette, juillet, p.82. Également publié dans *Language Teaching*. 1996 October, p. 239-243 sous le titre ‘Defining and Assessing Intercultural Competence: Some Principles and Proposals for the European Context’, October. Publications du rapport remis en 1993.
- BYRAM, M.; ZARATE, G. ; NEUNER, G. (1997): *La compétence socioculturelle dans l’apprentissage et l’enseignement des langues*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l’Europe.
- BYRAM, M.; TOST PLANET, M. (2000): *Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l’apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l’Europe.
- BYRAM, M.; FLEMING, M. (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: CUP.
- BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. (2002): *Développer la dimension interculturelle de l’enseignement des langues. Une introduction à l’usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l’Europe.
- CAIN, A. (coord.) (1995). *Stéréotypes culturels et apprentissages des langues*. Paris : Commission française pour l’UNESCO.
- CAIN, A. ; BRIANE, C. (1994). *Comment collégiens et lycéens voient les pays dont ils apprennent la langue: représentations et stéréotypes*. Paris: INRP.
- (1996): *Culture, Civilisation, Propositions pour un enseignement en classe d’anglais*. Paris: INRP, Ophrys.
- CAIN, A. ; DE PIETRO, J.-F. (1997): « Les représentations des pays dont on apprend la langue : complément facultatif ou composante de l’apprentissage ? », in M. Matthey (ed.), 1997b, op. cité, 300-307.
- CAMPS, A. (1993): El lugar de la Didáctica de la Lengua en relación con el marco curricular”, en Montero Mesa, L. y Vez Jeremías, J.M. (eds). Santiago: Universidad y Tórculo Ediciones.
- (1998): *La especificidad del área de la Didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura*, en A. Mendoza Fillola (coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona: SEDLL/ICE/Horsori, pp. 33-48.

CANALE, M. (1983): *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.

– (1983): “On some dimensions of language proficiency”, en J.W. Oller ed., *Issues in Language Testing Research*. Rowley (MA), Newbury House.

– (1984): “On some theoretical frameworks for language proficiency”, en C. Rivera ed., *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon, Multilingual Matters.

– (1995): “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en M. Llobera ed., *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

CANALE, M. y SWAIN, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics* 1(1), 1980, pp.1-47.

CARLO, M. de (1998). *L’interculturel*. Paris: CLE International.

CASAL SILVA, M<sup>a</sup>-L. et alii eds. (2000): *La lingüística francesa camino del siglo XX*. Navarra, Arrecife producciones.

CASTAGNE, E. (ed.), (2004): *L’avenir du patrimoine linguistique et culturel de l’Europe*. Actes du colloque international organisé le 3 juillet 2003 à Reims. Disponible sur: <http://logatom.free.fr/aplce2003.pdf>

CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

CASTELLOTTI, V. (1997). « L’apprentissage des langues en contexte scolaire: Images de lycéens », in M. Matthey (ed.), 1997b, op. cité, 225-230.

– (2001a). *D’une langue à d’autres : Pratiques et représentations*. Rouen : Publications de l’Université de Rouen.

CASTELLOTTI, V.; COSTE, D.; MOORE, D. (2001b). « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage », in D. Moore (ed.), 2001, op. cité, 101-131.

CASTELLOTTI, V.; DE CARLO, M. (1995): *La formation des enseignants de langue*. Paris: CLE.

CASTELLOTTI, V.; MOORE, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg: Conseil de l’Europe.

CASTRO PRIETO, P. (1999): « La dimensión europea en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: la competencia intercultural », *Lenguaje y textos*, 13, 41-54.

CHARAUDEAU, P. et MAINGUENEAU, D. (2002). *Dictionnaire d’analyse du discours*. Paris: Seuil.

CHEVALIER, J.-Cl. ([1968] 2006): *Histoire de la syntaxe. Naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530-1750)*. Genève: Droz.

CHEVALLARD, Y. (1985): *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.

CHISS, J.-L. (1992): « Recherches en Didactique du Français et formation des enseignants », *ELA*, n1 spécial: 87, Didier Erudition.

— (ed.) (2001): « Didactique intégrée des langues maternelles et étrangères. L'exemple de la Bivalence au Brésil », *Études de Linguistique Appliquée*, 21.

— (2003): « Langue maternelle, langue naturelle, langue apprise », in J.-M. Defays *et al.*, op. cité, 19-29.

— (2007): « Directions actuelles de la didactique des langues et des cultures. Le français dans l'horizon du plurilinguisme ». Conférence prononcée lors du XVI<sup>e</sup> Congrès brésilien des professeurs de français, João Pessoa, 4-9 nov. 2007. Consultation en ligne: [http://www.fbpf.org.br/cd2/conferences/jean\\_louis\\_chiss.pdf](http://www.fbpf.org.br/cd2/conferences/jean_louis_chiss.pdf)

CHISS, J.-L.; FILLIOLET, J.; MAINGUENEAU, D. (1977-78): *Linguistique française. Initiation à la problématique structurale*. Paris, Hachette.

CHISS, J.-L., DAVID, J., REUTER, Y. (eds.) (2005): *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck.

CHOMSKY, N. (1971): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.

— (1975): *Questions de sémantique*. Paris: Seuil.

— (1977): *Réflexions sur le langage*, Paris, F. Maspéro. Ed. Original 1975.

— (1978): *Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos

CICUREL, F. (1991): *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris, Hachette.

— (2001): « Quand le français professionnel est l'objet de l'interaction », *Les Carnets du Cediscor*, 7, 21-36.

— (2002): « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Aile*, 16. <http://aile.revues.org/document801.html>.

CICUREL, F. ; BLONDEL, E. (dir.) (1996): « La construction interactive des discours en classe de langue », *Les Carnets du Cediscor*, 4.

COGAN J. (1997): *Multidimensional Citizenship. Educational Policy for the Twenty-first Century. An Executive Summary of the Citizenship Education Policy Study*. Tokyo: Sasakawa Peace Foundation.

COHEN, L. Y MANION, L. (1989/90): *Métodos de investigación educativa. Enfoques teorías y métodos*. Madrid: La Muralla.

COÏANIZ, A. (2005): *Langages, cultures, identités : questions de pont de vue*. L'Harmattan, France.

CULIOLI, A. (1990): *Pour une linguistique de l'énonciation*. Paris, Ophrys, Tome I.

COROMINAS, Joan; PASCUAL, José Antonio (1984-1991). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid, Gredos, 6 vol. Reedición actualizada y muy ampliada del *Diccionario etimológico de la lengua castellana* (1954-1957, Madrid: Gredos y Berna, Francke).

COSERIU, E. (1977): *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos.

— (1973, rev.): *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.

COSTE, D. (1975): « Vers une redéfinition de la formation initiale des professeurs de français? », *FDM*, 113, 13-23.

— (1976): « Décrire et enseigner une compétence de communication, remarques sur quelques solutions de continuité », en E. Roulet y H. Holec, 1976: *L'enseignement de la compétence de communication en langues secondes*. Neuchâtel UP.

— (1980): « Pourquoi apprendre des langues étrangères à l'école », en E. Bautier y otros, *Lignes de force du renouveau actuel en DEL*. Paris: CLE, págs. 11-48

— (1986): « Disons dix ans... petit retour vers le futur », *Xe anniversaire des journées pédagogiques sur l'enseignement du français langue étrangère en Espagne*. Universidad Autónoma de Barcelona, ICE.

— (1989): « FLE: outils conceptuels pour chantiers à ouvrir », *FDM*, 224.

— (1994): *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris: Hatier/Didier.

— (2007): Conférences (Forum organisé par le Conseil de l'Europe, février 2007, Strasbourg; Colloque de la FIPF, juin 2007;) . [www.coe/int](http://www.coe/int).

— (2009): « Tâche, progression, curriculum », pp. 15-24 in: ROSEN É. (coord.) 2009.

COSTE D. y otros (1976): *Un Niveau Seuil*. Paris: Hatier.

COURTILLON, J. (1984): *La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation*. LFDLM núm. 188.

CUQ, J.-P. CUQ, J.-P. (1996): *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris: Didier/Hatier.

— (dir.) (2003): *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE international, Asdifle.

CUQ, J.P., GRUCA, I. (2002): *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.

- CYR, P. et GERMAIN, C. (1998): *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- DE CARLO, M. (1998): *L'interculturel*. Paris: Clé international.
- DE CORTE, E. (1990): Aprender en la escuela con las nuevas tecnologías de la educación: Perspectivas desde la psicología del aprendizaje. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 93-113.
- DEFAYS, J.M. (2003): *Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage*. Sprimont: Mardaga.
- DUCROT, O. (1968): *Le structuralisme en linguistique*. París, Seuil.
- (1969): « Présupposés et sous-entendus », *Langue française*, 4, 30-43.
  - (1972): *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. París, Hermann.
  - (1979): « Les lois du discours », *Langue française*, 42, 21-33.
- DUCROT, O.; TODOROV, Tz. (1972-1995): *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. París, Seuil.
- DUCROT, O. y otros (1980): “Les actes de discours”, *Communications*, 32.
- DUCROT, O.; SCHAEFFER, J.-M. (1995): *Nouveau Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. París, Seuil.
- EMAISH N.: « Observer, comparer et comprendre », in FDLM n°361. Paris: Hachette, 2009, pp.23-25.
- ESCANDELL VIDAL M.V. (2005): *La comunicación*. Madrid: Gredos.
- (2006): *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- ESCANDELL VIDAL M.V. y LEONETTI M. (2004): “Categorías funcionales y semántica procedimental”, en M. Villayandre Llamazares (ed.), *Actas del V Congreso de Lingüística General*, Madrid, Arco/Libros, vol. II, pp. 1727-1738.
- FERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> E.; SUSO, J. (1999): *La enseñanza del francés en España (1767-1936)*. Granada: Método.
- GALISSON, R. (1980): *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*. Paris: Clé International.
- (1982): *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. París: Hatier-Crédif.
  - (1986): « Eloge de la “Didactologie”/Didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) », *Études de Linguistique Appliquée*, 61, 39-54.
  - (1990): « Où va la didactique du français langue étrangère? », *ÉLA*, 79, 9-34.

- GALISSON R., KILANI M., RIVERA A. (2000): *L'imbroglie ethnique. En quatorze mots clés*. Lausanne: Éditions Payot Lausanne.
- GALISSON, R. et PUREN, CH. (coord.) (1997): "Du concept en didactique des langues étrangères", *ELA N° 105*. Paris: Didier Érudition.
- (1999): *La formation en questions*. Clé international: Paris.
- GARCÍA HOZ, V. (1968): *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.
- dir. (1993): *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Rialp.
- GEERTZ, C. (1989): *El antropólogo como autor*. España: Paidós Studio.
- ERICKSON, F. (1986): *Qualitative Methods in Research on Teaching*, Merlin Wittrock, *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: Mc Millan
- GERMAIN, C. (1991): *L'approche communicative en didactique des langues*. Anjou (Québec, Canada), Centre Éducatif et Culturel.
- (1993): *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International.
- (2001): "Le communicatif et le culturel" en *Regards sur la didactique des langues secondes*.  
Dir. Cornaire y P. M. Raymond. Outremont: Éditions Logiques, 2001.
- GIMENO, J. (1983): El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores. *Educación y sociedad*, 2, pp.51-73.
- GIRARD, D. (1972): *Linguistique Appliquée et didactique des langues*. París: A. Colin.
- (1974): *Les langues vivantes*. París: Larousse.
- (1995): *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*. París: Bordas.
- GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GOFFMAN, E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Minuit.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. ; SCHNEIDER, G. ; LENZ, P. *et al.* (2005). *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue*. Berne: Peter Lang.
- GONZALEZ QUIRÓS, J.L. (2003). *Repensar la cultura*. Madrid: Eiusa.
- GOUGENHEIM, G.; MICHÉA, P. ; RIVENC, P. ; SAUVAGEOT, A. (1956). *L'élaboration du Français élémentaire*. Paris : Didier.
- GOULLIER, F. (2005). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : cadre européen commun et portfolios*. Paris : Didier.

- GOURMELIN-BERCHOUD, M. (1996). « Notes pour une sémio-didactique », in L. Porcher (coord.), op. cité, 152-160.
- GRANDCOLAS, B. ; VASSEUR, M.-T. (1999). *Conscience d'enseignant, Conscience d'apprenant, Réflexions interactives pour la formation*. Socrates-Lingua Action A n° 25043-CP-2-97-FR-Lingua-LA.
- GREBE VICUÑA, M.E. (1990). « Etnomodelos: una propuesta metodológica para la comprensión etnográfica », *Revista de Sociología*, 5.
- GRÉVISSE, N. (1964): *Le bon usage. Grammaire française avec des remarques sur la lengua française d'aujourd'hui*. Gembloux, Duculot.
- GRICE, H.P. (1979): “Logique et conversation”, *Communications*, 30, 57-72.
- GROSJEAN, F. (1984): *Life with two Languages: An Introduction to Bilingualism*, Cambridge/Londres: Harvard University Press.
- GUILLAUME, G. (1973): *Principes de linguistique théorique*. Québec/Paris: PUL.
- GUIMELLI, Ch. (éd). (1994). *Structures et transformation des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- HADJI, C. (1995): *Penser et agir en éducation : de l'intelligence du développement au développement des intelligences*. Paris: ESF.
- HALLIDAY, M. A.K. (1975): *Learning how to mean. Explorations in the development of language*. Londres. E. Arnold.
- (1982): *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona, Ed. Técnica y Médica.
- (1982): *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1985): *An Introduction to functional grammar*. Londres, Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K.; MCINTOSH, A.; STREVENS, P. (1964): *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Londres, Longmans.
- HAWKINS E.W. (1984): *Awareness of Language: an Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOUSSAYE, J. (1988): *Le triangle pédagogique*, Berna: Peter Lang.
- HYMES, C. (1972): *On Communicative Competence*. In Pride, J.B.; Holmes J. (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- IORDAN, I. (1967): *Lingüística Románica. Reelaboración parcial y notas de Manuel Alvar*. Madrid: Alcalá.

- IRANZO, P. (2002): *Formación del profesorado para el cambio: desarrollo profesional en Cursos de formación y en proyectos de asesoramiento de centros*. Tesis Doctoral editada en <http://www.tdx.cesca.es/TDCat-1204102-163449/>
- JACOB, E. (1987): *Qualitative research traditions: A review*. Review of Educational Research, 57(1).
- JAKOBSON, R. (1963): *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit.
- KERBRAT, C. (1990-1992): *Les interactions verbales*. Paris, A. Colin, T. I et II.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2002): *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin/VUEF (1e édit. 1980).
- KRAMSCH, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- (2000): *Language and culture*, Oxford, Oxford University Press.
- KOLAKOWSKI, L. (1972): *La presencia del mito*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LALLEMENT, B.; PIERRET, N. (2007): *L'essentiel du CECR pour les langues*. Paris, Hachette.
- LAPLANTINE, F. (2001): Martine Segalen (sous la dir. de). *Ethnologie. Concepts et aires culturelles*. Paris, Armand Colin, 2001, 320 pages.
- LÁZÁR, I. (2005): *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*. Conseil de l'Europe.
- LÉVI-STRAUSS, Cl. (1958-1974): *Anthropologie structurale*. Paris: Plon.
- LEVINSON, B. (1991): *Una visión etnográfica de los estudiantes*. Universidad Futura (H. Yánez, Trad.), 2(6-7), 56-67. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- LLOBERA, M. ed. (1995): *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa.
- LOMAS, C. (1994): "La educación lingüística y literaria", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1, pp. 8-17.
- (ed.) (1994): *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Gijón: Trea.
- (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2 vols.
- LOMAS, C. y OSORO, A. (1993): "Enseñar lengua", en C. Lomas y A. Osoro (comps.): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona: Paidós, pp. 17-30.

- LOMAS, C., OSORO, A. Y TUSÓN, A. (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua* Barcelona: Paidós.
- LOUVEAU, E. ; MANGENOT, F. (2006): *Internet et la classe de langue*. Paris: CLE International
- LUSSIER, D. (1992): *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. París, Hachette.
- MADRID, D. (1998): *Guía para la investigación en el aula de idiomas. Classroom Research*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- (1999): *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- (2005): “Bilingual and Plurilingual Education in the European and Andalusian Context”. *International Journal of Learning*, Volume 12, Issue 4, 2005, pp.177-186.
- MAINGUENEAU, D. (1976): *Introduction aux méthodes de l'analyse du discours*. Paris, Hachette.
- (1987): *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris: Hachette.
- (1991): *L'Analyse du discours*. Paris: Hachette.
- MARTINEZ, P. (1996): *La didactique des langues étrangères*. Paris: PUF.
- (2002): *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum*. Paris: Maisonneuve & Larose.
- MATTHEY M. y SIMON D. (2009): "Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives", *Lidil*, n°39, Ellug.
- MENDOZA FILLOLA, A.et al. (1996): *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- MENDOZA, A.; LÓPEZ VALERO, A. & MARTOS, E. (1996): *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- MEUNIER, O. (2007): *Approches interculturelles en éducation*. Institut National de Recherches Pédagogiques. Paris
- MEYER, M. (1991): *Developing transcultural competence: Case studies of advanced language learners*. En D. Buttjes and M. Byram (eds.) *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 136-158.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (1992): “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. *Cable*, n° 9. Abril.1992. Ed. Difusión. Actualmente en: [http://www.educacion.es/redele/revista/miquel\\_sans.shtml](http://www.educacion.es/redele/revista/miquel_sans.shtml)

MOESCHLER, J. (1982): *Dire et contredire. Pragmatique de la négation et acte de réfutation dans la conversation*. Berne, P. Lang.

– (1985): *Argumentation et conversation*. Genève, Hatier-Crédif.

– (1989): *Modélisation du dialogue. Représentation de l'inférence argumentative*. Paris, Hermès.

MOESCHLER, J.; AUCHLIN, A. (2000): *Introduction à la linguistique contemporaine*. Paris, A. Colin.

MOIRAND, S. (1982): *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.

MOIRAND, S.; PEYTARD, J. (1992): « Enseignement et analyse de discours », *FDM*, 251, 45-47.

MONTOYA RAMÍREZ. M<sup>a</sup> I. (2005): *Enseñanza de la lengua y culturas españolas a extranjeros*, Universidad de Granada.

MOORE, D. coord. (2001): *Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier.

MORGAN C., CAIN A. (2000): *Foreign Language and Culture Learning from a Dialogic Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.

MOUNIN, G. (1967): *Histoire de la Linguistique des origines au XXe siècle*. Paris, PUF.

– (1971): *Clefs pour la linguistique*. Paris, Seghers.

– (1982): *Diccionario de Lingüística*. Barcelona, Labor.

NEUNER G. (1998): « Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes » in : *Le Français dans le Monde*, Paris : Hachette, juillet, pp116-120. Également publié dans *Language Teaching*. 1996 Cambridge: Cambridge University Press, October, sous le titre *The Role of Sociocultural Competence in Language Teaching*.

NUNAN, D. (1991): *Language Teaching Methodology. A Text for Teachers*. Prentice Hall Inc.

OGAY, T. (2000): *De la compétence à la dynamique interculturelle*, Peter Lang, Genève.

OLIVERAS, A., (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

OSTHOFF, H. y BRUGMANN, K. (1878): *Morphologische Untersuchungen*. Leipzig, I. Teil. Prefacio, X.

OUELLET, F. (2002): *Les défis du pluralisme en éducation : essais sur la formation interculturelle*. Laval-Paris : Les Presses de l'Université de Laval-L'Harmattan.

PAGANINI, G. (1998): *Entre le « très proche » et le « pas assez loin » : différences, proximité et représentation de l'italien en France*. Thèse de doctorat, Paris III.

– (2003): « Enquêteur et ses informateurs : regards partagés et identités alternées », *Le Français dans le Monde, Recherches et Application*, janvier, 34-43.

– (coord.), (2001): *Différences et proximités culturelles : l'Europe, Espaces de recherche*. Paris: L'Harmattan.

PARADISE, R. (1994): « Etnografía: ¿técnicas perspectiva epistemológica? », in Mario Rueda, Gabriela Delgado y Jacobo Zardel (coord.), *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*. México, CISE-UNAM, 73-81.

PEKAREK DOEHLER, S. (2000): « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives ». *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n° 12. Mis en ligne le 16 décembre 2005.

<http://aile.revues.org/document934.html>

PEROTTI, A. (1994): *Plaidoyer pour l'interculturel*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

PERREFORT, M. (1996). « Formes et fonctions du stéréotype dans des interactions en situations de contact », *Aile*, 7, 139-154.

– (1997): « Et si on hachait un peu de paille ?, Aspects linguistiques des représentations langagières », *Tranel*, 27, 51-62.

PERREGAUX, C. (1993): « Awareness of language, prise de conscience de l'usage, du fonctionnement et de la diversité des langues », *La Lettre de la DFLM*, 13, 7-10.

– (1995): « L'école, espace plurilingue », *LIDIL*, 11, 125-139.

PEYTARD, J.; GENOUVRIER, E. (1970). *Linguistique et enseignement du français*. Paris, Larousse.

PIAGET, J. (1923): *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

– (1954): « Le langage et la pensée du point de vue génétique », en *Thinking and Speaking*, North Holland (reed. en *Six Études de psychologie*, Ginebra, Gonthier, 1964).

– (1969): *Psychologie et Pédagogie*. Paris, Denoël.

– (1970): *Psychologie et épistémologie. Pour une théorie de la connaissance*. Gonthier-Denoël.

– (1974): *Le structuralisme*. Paris, PUF. 60 ed.

- (1979): *Tratado de lógica y conocimiento científico (1). Naturaleza y métodos de la epistemología*. Buneos Aires, Paidós. Ed. original, 1967.
- PORCHER, L. (2004): *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette Éducation.
- PORQUIER, R. (1984a): “Étudier les apprentissages pour apprendre à enseigner », *FDM*, 185.
- (1984b): « Communication exolingue et apprentissage des langues », en *Acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Université de Vincennes, págs. 17-47.
- PUREN, C. (1988): *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan.
- (1994): *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'eccléctisme*. Paris, Didier.
- (2002): « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », *Les Langues Modernes* 3/2002, p. 55-71.
- (2004): « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », Actes du XXV<sup>e</sup> Congrès de l'APLIUT, 5-7 juin 2003 à Auch, Les Cahiers de l'APLIUT (revue de l'Association des Professeurs de langues des Instituts Universitaires de Technologie), vol. XXIII, n° 1, fév.2004, pp. 10-26.
- (2006): “De l'approche communicative à la perspective actionnelle”. *Le Français dans le monde*, n° 347, sept-oct, 37-40.
- (2006): « Explication de textes et perspective actionnelle: la littérature entre le dire scolaire et le faire social », <http://www.aplv-languesmodernes.org/>), site de l'APLV (mis en ligne le 8 octobre 2006.
- (2006): « La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique ». *Le Français dans le monde* n° 348, nov.-déc. 2006, pp. 42-44 et p. 91.
- (2010): “La problématique de la compétence culturelle dans le cadre en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle” (Powerpoint sonorisé), en <http://www.christianpuren.com>.
- (2010): “La nouvelle perspective actionnelle de l'agir social au regard de l'évolution historique de la didactique des langues-cultures”, en <http://www.christianpuren.com>.
- REBOUL, A.; MOESCHLER, J. (1998a): *La pragmatique aujourd'hui*. Paris, Seuil.
- (1998b): *Pragmatique du discours*. Paris, A. Colin.

- REBOULLET, A. (dir.) (1973): *L'enseignement de la civilisation française*. Paris: Hachette.
- REINOSO, C. (1991): *El surgimiento de la antropología postmoderna*. México: Gedisa Editorial.
- RENARD, R. (2000). *Une éthique pour la francophonie. Questions de politique linguistique*. Paris : Didier Érudition / CIPA, Université de Mons.
- RETSCHITZKI, J. et al. (eds.) (1989). *La recherche interculturelle*. Paris: L'Harmattan.
- REY-DEBOVE, J.; REY, A. (2007): *Le Nouveau Petit Robert de la langue française*. Paris : Le Robert.
- RICHER, J.-J. (2009a). « Le Cadre européen ou l'émergence d'un nouveau paradigme didactique », *Le Français dans le Monde*, 359, 36-38.
- (2009b). « Lectures du Cadre : continuité ou rupture ? », in M.-L. Lions-Olivieri et Ph. Liria, 13-48.
- RIX, R., (1990): *Actividades Comunicativas sobre un tema cultural: Los Carnavales*. En *III Jornadas Internacionales del Español como Lengua Extranjera*. Del 17 al 23 de septiembre de 1990. Castillo-Palacio Magalia. Las Navas del Marqués (Ávila). Madrid, Ministerio de Cultura.
- ROCKWELL, E. (1987): *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Documento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados. México: IPN.
- (1988): *Perspectiva de la investigación cualitativa sobre la práctica docente*. Didac, 12.
- (1991): « Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina », *Perspectivas*, XX1, 2.
- (1980): *La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa*. México: DIE.
- ROSEN, É. (2009): « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue », Le FDM, 2009.
- [http://dokeos.uco.fr/dokeos/courses/MASTERFLECULTURES/document/Documents\\_d\\_Yves\\_Loiseau/fdlm\\_ra\\_0109\\_Rosen.pdf?cidReq=MASTERFLECULTURES](http://dokeos.uco.fr/dokeos/courses/MASTERFLECULTURES/document/Documents_d_Yves_Loiseau/fdlm_ra_0109_Rosen.pdf?cidReq=MASTERFLECULTURES)
- ROULET, E. (1976): “Mélange de linguistique appliquée suisse”, *ÉLA*, 21. Monográfico.
- (1977): *Un Niveau-Seuil. Présentation et guide d'emploi*. Consejo de Europa.

- (1980): « Irruption de la pragmatique linguistique dans la didactique du français », en E. Bautier y otros, *Lignes de force du renouveau actuel en DLE*. París, CLE.
- coord. (1981): “L’analyse des conversations authentiques”, *ÉLA*, 44. Monográfico.
- (1982): *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*. París, Credif-Hatier.
- (et alii) (1985): *L’articulation du discours en français contemporain*. Berne, P. Lang.
- ROULET, E.; HOLEC, H. (1976): *L’enseignement de la compétence de communication en langues secondes*. Université de Neuchâtel.
- SÁENZ BARRIOS, O. coord. (1983): *Didáctica general*. Madrid, Anaya.
- SAUSSURE, F. (1975): *Cours de Linguistique Générale*. Paris: Payot. 1ªed. 1916.
- SCHANPPER D. (1998): *La relation à l’autre. Au coeur de la pensée sociologique*. Paris: Gallimard, (Collection NRF Essais).
- SEMPRINI, A. (1997), *Le Multiculturalisme*, PUF, coll. « Que sais-je ? », Paris.
- SERCU, L. (2000): « Textbooks ». In M. Byram (Ed.). (2000). *Routledge Encyclopedia of Foreign Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- STAKE, R. E. (1995): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1995.
- STARKEY H. (2000): *Language Policy for a Multilingual and Multicultural Europe. Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights*. Strasbourg: Conseil de l’Europe.
- SUSO LÓPEZ, J. (2000): *Communication et enseignement/apprentissage du français-LE*. Granada: Ed. Método.
- (2000): *L’unité didactique en Français langue étrangère*. Granada: Ed. Método.
- coord. (2001): *Discours, énonciation et enseignement/apprentissage du FLE*. Granada: Ed. Método.
- (2006): *De un “Niveau-Seuil” au “Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues” : fondements linguistiques et psychologiques, approches méthodologiques et tendances actuelles dans l’enseignement et l’apprentissage du français langue étrangère*. Granada: EUG/UAB.
- coord. (2010): *Plurilinguisme et enseignement des langues en Europe : aspects historique, didactiques et sociolinguistiques. Trois regards (W. Frijhoff, D. Coste, P. Swigers) en parallèle*. Granada, EUG.
- SUSO LÓPEZ, J.; FERNÁNDEZ FRAILE, M<sup>a</sup> E. (2001): *La didáctica de la lengua extranjera: Fundamentos teóricos y análisis del currículo de lengua extranjera (Educación Primaria, ESO y Bachillerato)*. Granada: Editorial Comares.

- SWIGGERS, P. (1998): "Aspects méthodologiques du travail de l'historien de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde". *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde* 21: 34-52.
- TAGLIANTE, C. (1994): *La classe de langue*. Paris: CLE International.
- TAJFEL, H. (1981): *Human groups and social categories, Studies in social psychology*. Cambridge : Cambridge University Press.
- TARIN, R. (2006): *Apprentissage, diversité culturelle et didactique. Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*. Bruxelles : Labor.
- TREVISE, A. (ed.) (1996): Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues, *Aile*, 8.
- TORDESILLAS, M. (1994): « Últimas tendencias en lingüística francesa », in J.F. Corcuera et alii eds., 1994, 351-359.
- (2000): « La lingüística francesa en España. De la historia del Pensamiento lingüístico al presente de la lingüística francesa », in M<sup>a</sup>-L. Casal Silva et alii eds., 2000, 9-30.
- TRIM, J.L.M. (1996): « Guide général d'utilisation ». Document annexe à: Les Langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre Européen Commun de Référence. Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'Éducation. Strasbourg, Conseil de l'Europe
- TRNKA, B. y otros (1980): *El círculo de Praga*. Barcelona: Anagrama.
- TROMPENAARS, F. (1994): *L'entreprise multiculturelle*. Paris : Laurent Du Mesnil.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2006): *La cultura en la enseñanza de idiomas: de la teoría a la práctica a través del PEL*, *Articles*, 39. Disponible sur: <http://fernandotrujillo.com/publicaciones.html>
- TUSÓN VALLS, A. (1993): *Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua*, en C. Lomas y A. Osoro (comps.): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, pp. 55-68.
- VAN DIJK, T. A. (1983 [1978]): *La ciencia del texto*. Barcelona Buenos Aires: Paidós-Comunicación.
- (1980 [1977]): *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- VAN EK, J. (1986): *Objectives for foreign language learning (Vol I)*. Estrasburgo: Council of Europe.

- VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, A. (1997): “El trabajo de campo”. *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Ed. Trotta.
- VIGNER, G. (2001): *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris: CLE International.
- WATSON, J. (1976): *El conductismo*. Buenos Aires: Paidós. 10 ed., *Behaviorism*, 1924, Nueva York, Norton.
- WATZLAWICK, P.; HELMICK BEAVIN, J. & JACKSON, D. (1972): *Une logique de la communication*. París: Seuil. Ed. original, 1967: *Pragmatics of human communication*, Nueva York, W. Norton.
- WEINRICH, H. (1973): *Le temps*. París: Le Seuil.
- WERSTCH, J.V. (1985): *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge (MA), Harvard UP. Trad. cast. 1988, *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós.
- WIDDOWSON, H.G. (1981): *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. París, Hatier-Crédif.
- (1990): « Fondaments per a la formació del professorat de Llengües », *Temps d'Educació*, 3. Barcelona.
- WILKIN, Y.; BATESON, G. y otros (1981): *La nouvelle communication*. París: Seuil.
- WILKINS, D.A. (1973): *Contenu linguistique et situationnel du troc commun d'un système d'unités capitalisables d'un système d'apprentissage de langues vivantes par les adultes*. Estrasburgo, Consejo de Europa.
- WILMET, M. (1994): « La linguistique française: rétro-prospective », in J.F. Corcuera et alii eds., 1994, 41-64.
- YIN R.K. (1982): *Case Study Research. Design and Methods*, Applied Social Research Methods Series, Vol. 5. London: Sage Publications.
- ZABALZA, M.A. (1990): “Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento”. En Medina, A. y Sevillano, M.L. *Didáctica. Adaptación*. Madrid: UNED, v. I, pp. 85-220.
- ZARATE, G. (1986) : *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.
- (1995): *Représentations de l'étranger et didactiques des langues*. Paris : Didier.
- (dir) (1999): *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*. Caen, Centre National de Documentation Pédagogique / CRDP de Basse Normandie (Documents, Actes et Rapports pour l'éducation).
- (2003) : *Médiation culturelle et didactique des langues*. Conseil de l'Europe.

ZARATE, G.; LÉVY, D.; KRAMSCH, C. (2008): *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: EAC.

## 2. NORMATIVA OFICIAL

Consejo de Europa, *Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage des langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des textes*, Strasbourg, 2002.

Consejo de Europa, *Valoriser toutes les langues en Europe*, Strasbourg, 2007.

Consejo de Europa, *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*, Strasbourg, 2002.

Consejo de Europa, *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues*, Strasbourg, 2007.

Consejo de Europa, *L'Interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*, Strasbourg, 1986.

CONSEJO DE EUROPA: *Portfolio européen des langues*. Disponible en: <http://culture.coe.int/portfolio>

DECRETO 69/2007, de 29 de mayo de 2007 (D.O.C.M.<sup>68</sup>. 1-06-07), por el que se establece y ordena el currículo en la E.S.O. en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

MEC (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Anaya.

MEC (2004): *Pasaporte de lenguas: Enseñanza Secundaria*. Madrid: Omagraf.

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre (B.O.E. 4-10-90), de Ordenación General del sistema Educativo (LOGSE).

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo (B.O.E. 4-05-06), de Educación (LOE).

REAL DECRETO 1007/1991, de 14 de junio (B.O.E. 24-06-95), por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.).

REAL DECRETO 1345/1991, de 6 de septiembre (B.O.E. 13-09-91), por el que se establece el currículo de la E.S.O.

---

<sup>68</sup> Diario Oficial de Castilla-La Mancha

REAL DECRETO 3473/2000, de 29 de diciembre (B.O.E. 16-01-01), por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la E.S.O.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre (B.O.E. 5-01-07), por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la E.S.O.

### 3. PÁGINAS WEB VISITADAS

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_FR.asp)

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_fr.asp)

**Division des politiques linguistiques** ([www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)):

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, 2001 (éditions Didier pour la version française, ISBN 0-521-00531-0)

**Aussi disponible sur le site du Conseil de l'Europe :**

<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Cadre%20de%20reference%20avec%20hyperliens.pdf>

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer :

- Guide pour les utilisateurs, Trim, J. (ed.), 2001

<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Guide-pour-utilisateurs-Avril02.doc>

- Etudes de cas concernant l'utilisation du CECR, Alderson, C. (ed.), 2002

[http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/case\\_studies\\_CEF.doc](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/case_studies_CEF.doc)

-Synthèse des résultats d'une enquête sur l'utilisation du CECR au niveau national dans les Etats membres du Conseil de l'Europe, Martyniuk, W. & Noijons, J., 2006

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Survey\\_CEFR\\_2007\\_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Survey_CEFR_2007_FR.doc)

-Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques, 2007 : « Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités ». Rapport : Goullier, F.

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/ForumFeb06\\_%20Report\\_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/ForumFeb06_%20Report_FR.doc)

-Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, (Manuel), Figueras Casanovas, N., North, B. (dir.), Takala, S., Van Avermaet, P., Verhelst, N., 2008

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1_FR.asp)

-Portfolio européen des langues (PEL) – [www.coe.int/portfolio/fr](http://www.coe.int/portfolio/fr):

- Guide à l'usage des concepteurs, Lenz, P. & Schneider, G., 2001

[http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents\\_intro/developersf.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents_intro/developersf.html)

- Guide à l'usage des enseignants et formateurs d'enseignants, Little, D & Perclovà, R., 2001

[http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents\\_intro/teachertrainingguidef.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents_intro/teachertrainingguidef.html)

-De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : Beacco, J-C & Byram, M., 2007

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide\\_niveau3\\_FR.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp#TopOfPage)

-Profils de politiques linguistiques éducatives des Etats membres du Conseil de l'Europe, de leurs régions ou de leurs villes.

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils_FR.asp)

**Centre européen pour les langues vivantes (CELV) – [www.ecml.at](http://www.ecml.at) :**

IMPEL – Soutien à la mise en œuvre du PEL, Bosshard, H. U. (dir.), 2007

[http://www.ecml.at/mtp2/impel/html/IMPEL\\_F\\_Results.htm](http://www.ecml.at/mtp2/impel/html/IMPEL_F_Results.htm)

Préparer les enseignants à l'utilisation du Portfolio européen des langues – arguments, matériels et ressources, Little, D. (dir.), 2007

[http://www.ecml.at/mtp2/Elp\\_tt/html/ELPTT\\_F\\_Results.htm](http://www.ecml.at/mtp2/Elp_tt/html/ELPTT_F_Results.htm)

**Quelques documents pertinents de la Commission européenne :**

Europass: [http://europass.cedefop.europa.eu/europass/preview.action?locale\\_id=3](http://europass.cedefop.europa.eu/europass/preview.action?locale_id=3)

Cadre pour l'enquête européenne sur les compétences linguistiques [COM (2007) 184 final]

[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/com184\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/com184_fr.pdf)

<http://u2.u-strasbg.fr/iief/fle/puren/>

<http://uptv.univ-poitiers.fr/web/canal/61/theme/28/manif/125/video/1180/index.html>

<http://culture.coe.int/portfolio>

<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

<http://www.francparler.org>

[http://www.diplomatie.gouv.fr/es/archivos-label-france\\_846/bienvenidos-label-france\\_6336.html](http://www.diplomatie.gouv.fr/es/archivos-label-france_846/bienvenidos-label-france_6336.html)

<http://www.pearsoneducacion.com/FLE/inicio.asp>

<http://www.christianpuren.com>



## **ANEXO 1: LEY DE ORDENACIÓN GENERAL EDUCATIVA ESPAÑOLA (L.O.G.S.E.): RD 3473/2000**

### **1.- OBJETIVOS**

#### **1.1. Objetivos generales de E.S.O.**

Los alumnos deberán alcanzar los siguientes objetivos a lo largo de la educación secundaria obligatoria:

- a. Comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje y la contribución de éste a la organización de los propios pensamientos.
- b. Comprender y expresarse con propiedad en la lengua o lenguas extranjeras objeto de estudio.
- c. Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, para enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en su uso.
- d. Obtener y seleccionar información utilizando las fuentes apropiadas disponibles, tratarla de forma autónoma y crítica, con una finalidad previamente establecida y transmitirla de manera organizada e inteligible.
- e. Elaborar estrategias de identificación y resolución de problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia, mediante procedimientos intuitivos y de razonamiento lógico, contrastándolas y reflexionando sobre el proceso seguido.
- f. Formarse una imagen ajustada de sí mismo, teniendo en cuenta sus capacidades, necesidades e intereses para tomar decisiones, valorando el esfuerzo necesario para superar las dificultades.
- g. Adquirir y desarrollar hábitos de respeto y disciplina como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas educativas y desarrollar actitudes solidarias y tolerantes ante las diferencias sociales, religiosas, de género y de raza, superando prejuicios con espíritu crítico, abierto y democrático.
- h. Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición valorándolos críticamente.
- i. Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las Sociedades, en especial los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales con respecto a ellos.
- j. Analizar las leyes y los procesos básicos que rigen el funcionamiento de la naturaleza, valorar las repercusiones positivas y negativas que sobre ella tienen las actividades humanas y contribuir a su conservación y mejora.
- k. Valorar el desarrollo científico y tecnológico y su incidencia en el medio físico y social, y utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- l. Conocer y apreciar el patrimonio cultural y lingüístico y contribuir a su conservación y mejora, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia la dimensión pluricultural y plurilingüística entendida como un derecho de los pueblos y de los individuos.

- m. Conocer los diferentes elementos básicos del cuerpo humano y comprender su funcionamiento, así como las consecuencias del ejercicio físico, la higiene, la alimentación y la vida sana para la salud.

## **1.2. Objetivos de la materia de Lengua Extranjera.**

1. Adquirir la capacidad de comunicarse oralmente y por escrito de forma eficaz en situaciones habituales de comunicación a través de tareas específicas.
2. Desarrollar destrezas comunicativas, tanto receptivas como productivas, con el fin de realizar intercambios de información dentro y fuera del aula.
3. Leer diversos tipos de textos de forma comprensiva y autónoma, con el fin de acceder a fuentes de información variadas y como medio para conocer culturas y formas de vida distintas a las propias.
4. Transferir al conocimiento de la lengua extranjera las estrategias de comunicación adquiridas en la lengua materna o en el aprendizaje de otras lenguas, con el fin de realizar tareas interactivas en situaciones reales o simuladas.
5. Reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua como elemento facilitador del aprendizaje en la realización de tareas y como instrumento para el desarrollo de la autonomía.
6. Utilizar estrategias de aprendizaje y recursos didácticos (diccionarios, libros de consulta, materiales multimedia, etc.) con el fin de buscar información y resolver situaciones de aprendizaje de forma autónoma.
7. Reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje y desarrollar interés por incorporar mejoras que lleven al éxito en la consecución de las tareas planteadas.
8. Acceder al conocimiento de la cultura que transmite la lengua extranjera, desarrollando respeto hacia ella y sus hablantes, para lograr un mejor entendimiento internacional.
9. Apreciar el valor de la lengua extranjera como medio de comunicación con personas que pertenecen a una cultura diferente y como elemento favorecedor de las relaciones sociales e interpersonales.

## **2.- CONTENIDOS DE 4º de E.S.O.<sup>69</sup>**

### **I. Habilidades comunicativas:**

1. Comprender la intención del hablante al emitir mensajes orales o escritos.
2. Inferencia de significados de informaciones desconocidas en textos mediante la interpretación de elementos lingüísticos.
3. Uso de convenciones propias de la conversación natural en tareas de simulación.
4. Reflexión sobre las formas de mejorar las producciones propias, tanto orales como escritas.
5. Transferencia de informaciones de un código a otro.
6. Valoración de la corrección formal en la producción de mensajes orales y escritos.
7. Producción de textos orales y escritos que contengan elementos para dar cohesión y coherencia.

---

<sup>69</sup> Hemos seleccionado el curso de 4º de E.S.O. porque es el que se ha tomado como muestra para realizar este trabajo de investigación.

8. Estructuración y organización en párrafos de las ideas que se desean transmitir.

## II. Reflexiones sobre la lengua:

### A. Funciones del lenguaje y gramática.

1. Dar órdenes con cortesía, expresar la opinión, aconsejar, hacer hipótesis.

Expresión de la condición.

*Si* + imperfecto.

Pronombres demostrativos neutros.

Expresiones con *avoir*.

2. Relatar acontecimientos pasados, cronología.

Imperfecto.

Valores del *passé composé* y del imperfecto.

Repaso y profundización de los pronombres *en*, *y*.

Fonética: entonación ascendente y descendente.

3. Informarse, dar información, mostrar extrañeza.

Repaso de las tres formas de frase interrogativa.

La frase exclamativa.

Adjetivos y pronombres indefinidos.

4. Expresar la causa, la concesión. Argumentar, defender o atacar un punto de vista.

Expresión de la causa (*pourquoi*, *parce que*).

La doble negación: *ne... ni... ni*.

Argumentación: frases hechas y estereotipos.

5. Expresar opiniones, objetar; frases restrictivas.

Expresión de la finalidad (*Afin de* + infinitivo; *pour* + infinitivo).

*Y*, *en* como pronombres complemento suplementos.

Homófonos lexicales.

6. Resumir un texto. Expresar sentimientos. Expresar la posesión.

Imparfait/passé composé.

*Pour*, *afin de* + infinitivo.

*Avant de* + infinitivo.

### B. Léxico.

Relacionado con los temas tratados.

Fórmulas y expresiones.

### C. Fonética.

Pronunciación de fonemas de especial dificultad.

Acentuación.

Entonación.

Ritmo.

### **III. Aspectos socioculturales:**

1. Adecuación de elementos semióticos, tales como patrones gestuales o proxémicos en función del interlocutor, respetando la propia idiosincrasia.
2. Uso de un registro adecuado en función de la situación de comunicación.
3. Interés por identificar perspectivas socioculturales en las noticias o temas de actualidad que transmiten los medios de comunicación.
4. Reconocimiento de aspectos socioculturales implícitos en los textos que se trabajan.
5. Respeto a las diferencias de opinión sobre temas de interés y comprender las distintas perspectivas socioculturales.
6. Uso de la lengua extranjera con el fin de propiciar encuentros interculturales.
7. Profundización en el conocimiento de rasgos culturales y de comportamiento social que presentan distintos grupos de la misma comunidad lingüística.
8. Disposición favorable para entender y hacerse entender en la lengua extranjera, y respetar estilos formales e informales en función del interlocutor.

## **3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE 4º de E.S.O.**

### **I. Habilidades Comunicativas:**

1. Extraer la información global y la específica, ideas principales y secundarias en mensajes orales sobre temas familiares para el alumno o relacionados con aspectos cotidianos de la cultura y la sociedad de los países donde se habla la lengua extranjera y en textos escritos auténticos de distintos tipos (descriptivos, narrativos, argumentativos, explicativos), distinguiendo entre hechos y opiniones e identificando los principales argumentos expuestos por el autor.
2. Participar en conversaciones y utilizar las estrategias adecuadas para iniciar, mantener y hacer progresar la comunicación, produciendo un discurso comprensible y adaptado a las características de la situación y a la intención de comunicación.
3. Leer de manera autónoma distintos tipos de materiales adecuándolos a diferentes intenciones (consulta, búsqueda de información, lectura detallada, placer, etcétera).
4. Producir textos escritos atendiendo a diferentes intenciones comunicativas, y respetar los elementos que aseguran la cohesión y coherencia del texto de manera que éste sea fácilmente comprensible para el lector.

### **II. Reflexiones sobre la lengua:**

1. Utilizar conscientemente los conocimientos adquiridos sobre el nuevo sistema lingüístico como instrumento de control y autocorrección de las producciones propias y como recurso para comprender mejor las ajenas.
2. Reflexionar sobre regularidades y excepciones propias del sistema lingüístico de la lengua extranjera.
3. Mostrar un grado suficiente de conceptualización en relación con funciones del lenguaje, elementos lingüísticos, formatos y características de textos, cohesión y coherencia en el discurso.

4. Incorporar conscientemente mecanismos de aprendizaje ya utilizados (hacer deducciones, inducciones, clasificar, categorizar, formar palabras) en situaciones nuevas de aprendizaje.

**III. Aspectos socioculturales:**

1. Identificar e interpretar las referencias culturales apoyándose en claves lingüísticas y no lingüísticas que ayuden a su comprensión.
2. Reconocer elementos socioculturales en las informaciones que se transmiten en los medios de comunicación sobre acontecimientos de actualidad.
3. Mostrar sentido crítico, reflexivo y respetuoso ante las diferencias de opinión que se basan en diferencias socioculturales.
4. Valorar positivamente el enriquecimiento que otras culturas aportan a la nuestra y viceversa, apreciando las ventajas que ofrecen los intercambios interculturales.



## ANEXO 2: LEY DE ORDENACIÓN EDUCATIVA (L.O.E.):

RD 1631/2006

### 1.- OBJETIVOS

#### 1.1 Objetivos Generales de la Ley de Ordenación Educativa<sup>70</sup> en la Educación Secundaria Obligatoria

La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

- 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 como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b. Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c. Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- d. Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e. Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- f. Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
- g. Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- h. Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- i. Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- j. Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- k. Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación

---

<sup>70</sup> La Ley de Ordenación Educativa (L.O.E.) entrará en vigor para los cursos de 1º y 3º de E.S.O. en el curso escolar 2007-08. Con respecto a los cursos de 2º y 4º de E.S.O., dicha ley entrará en vigor en el curso escolar 2008-09.

física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

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

## **1.2. Objetivos de la materia de Lengua Extranjera**

La enseñanza de la Lengua extranjera en esta etapa tendrá como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Escuchar y comprender información general y específica de textos orales en situaciones comunicativas variadas, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
2. Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación de forma comprensible, adecuada y con cierto nivel de autonomía.
3. Leer y comprender textos diversos de un nivel adecuado a las capacidades e intereses del alumnado con el fin de extraer información general y específica, y utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal.
4. Escribir textos sencillos con finalidades diversas sobre distintos temas utilizando recursos adecuados de cohesión y coherencia.
5. Utilizar con corrección los componentes fonéticos, léxicos, estructurales y funcionales básicos de la lengua extranjera en contextos reales de comunicación.
6. Desarrollar la autonomía en el aprendizaje, reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje, y transferir a la lengua extranjera conocimientos y estrategias de comunicación adquiridas en otras lenguas.
7. Utilizar estrategias de aprendizaje y todos los medios a su alcance, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, para obtener, seleccionar y presentar información oralmente y por escrito.
8. Apreciar la lengua extranjera como instrumento de acceso a la información y como herramienta de aprendizaje de contenidos diversos.
9. Valorar la lengua extranjera y las lenguas en general, como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias, lenguas y culturas diversas evitando cualquier tipo de discriminación y de estereotipos lingüísticos y culturales.
10. Manifestar una actitud receptiva y de auto-confianza en la capacidad de aprendizaje y uso de la lengua extranjera.

## **2.- CONTENIDOS DE LA SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA**

Las enseñanzas de una segunda lengua extranjera deben ir dirigidas a alcanzar los objetivos establecidos para la primera, con la necesaria adecuación al nivel de partida de los alumnos en el cuarto curso de la etapa. En relación con los contenidos, el desarrollo de las habilidades comunicativas en la segunda lengua extranjera supone trabajar las destrezas básicas del mismo modo que con la primera lengua extranjera, en el nivel que corresponda a la situación inicial del alumnado. En particular y para cada uno de los bloques en los que se organiza el currículo de lengua extranjera, cabe hacer las siguientes consideraciones, que se refieren a contenidos que en todo caso han de tratarse.

### **Bloque 1. Comprender, hablar y conversar.**

Con respeto a las destrezas orales comprender, hablar y conversar, las alumnas y los alumnos deben ser capaces de escuchar y comprender mensajes breves relacionados con las actividades de aula: instrucciones, preguntas, comentarios, etc., así como de obtener información general y específica en diálogos y textos orales sobre asuntos cotidianos y predecibles. También habrán de desarrollar las estrategias básicas de comprensión de mensajes orales, usando el contexto verbal y no verbal y los conocimientos previos sobre la situación. Aprenderán a producir textos orales cortos sobre temas cotidianos y de interés personal con estructura lógica y con pronunciación adecuada. Serán capaces de responder adecuadamente a las informaciones requeridas por el profesor y los compañeros en las actividades de aula y participarán en conversaciones en pareja y en grupo dentro del aula. Es importante que desarrollen las estrategias para superar las interrupciones en la comunicación, haciendo uso de elementos verbales y no verbales para expresarse oralmente en las actividades de pareja y en grupo.

### **Bloque 2. Leer y escribir.**

En relación con la comprensión de textos escritos, se trabajará la comprensión general y la identificación de informaciones específicas en diferentes tipos de textos adaptados, en soporte papel y digital, sobre diversos temas relacionados con contenidos de distintos ámbitos del conocimiento. Asimismo, se desarrollará el uso de estrategias básicas de comprensión lectora, tales como la identificación del tema de un texto por el contexto visual, el uso de los conocimientos previos sobre el tema, la inferencia de significados por el contexto, por elementos visuales, por comparación de palabras o frases similares a las lenguas que conocen. En cuanto a la producción escrita, es importante el reconocimiento de algunas de las características y convenciones del lenguaje escrito y cómo se diferencia del lenguaje oral. El desarrollo de la expresión escrita se realizará de modo que permita llegar a redactar textos cortos de forma muy controlada, atendiendo a los elementos básicos de cohesión y a distintas intenciones comunicativas. El uso de las reglas básicas de ortografía y de puntuación se introducirá progresivamente y siempre asociado al uso funcional para el logro de una comunicación eficaz.

### **Bloque 3. Reflexión sobre la lengua y su aprendizaje.**

Los alumnos de esta materia han tenido ocasión de incorporar la reflexión sobre la lengua en los procesos de aprendizaje tanto de la o de las lenguas propias como de la primera lengua extranjera. Esta circunstancia permitirá remitir los contenidos de este bloque a los aprendizajes que en este nivel ya se han realizado sobre estructuras lingüísticas, centrándose, de este modo, en elementos diferenciadores y en todos aquellos aspectos que tienen incidencia directa en la capacidad de comunicarse y de comprender a otros. La reflexión sobre el aprendizaje incluirá, como en la primera lengua extranjera, la aplicación de estrategias básicas para recordar, almacenar y revisar vocabulario y el uso progresivo de recursos para el aprendizaje: diccionarios, libros de consulta, tecnologías de la información y la comunicación. Además, se iniciarán en la reflexión sobre el uso y el significado de las formas gramaticales adecuadas a distintas intenciones comunicativas. Por otro lado, habrán de utilizar estrategias de

auto-evaluación y auto-corrección de las producciones orales y escritas y aceptar el error como parte del proceso de aprendizaje mostrando una actitud positiva para superarlo.

#### **Bloque 4. Dimensión social y cultural.**

Por último, los alumnos y las alumnas han de reconocer y valorar la segunda lengua extranjera como instrumento de comunicación en el aula, o con personas de otras culturas, a la vez que valoran el enriquecimiento personal que supone la relación con personas pertenecientes a otras culturas y el respeto hacia los hablantes de la lengua extranjera superando estereotipos. Deben adquirir conocimientos sobre las costumbres y rasgos de la vida cotidiana propios de los países y culturas donde se habla la segunda lengua extranjera y mostrar interés por conocer informaciones culturales diversas de tipo histórico, geográfico o literario de estos mismos países.

#### **Criterios de evaluación**

La diversidad de posibles niveles iniciales aconseja remitir la evaluación fundamentalmente al grado de avance que se ha logrado a partir de la situación de partida de cada uno de los alumnos. En este sentido, los criterios de evaluación de la primera lengua extranjera deben utilizarse como referente tanto para la determinación del punto de partida como para la del nivel final y, en función de ello, del grado de avance experimentado por cada uno de los alumnos.

### **ANEXO 3: LEGISLACIÓN EDUCATIVA CORRESPONDIENTE A LA COMUNIDAD EDUCATIVA DE CASTILLA- LA MANCHA (Decreto 67/2007<sup>71</sup>)**

#### **1.- Objetivos de la materia de Lengua Extranjera en la Ley de Ordenación Educativa**

La enseñanza de la primera segunda Lengua extranjera en esta etapa tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Escuchar y comprender información general y específica de textos orales en situaciones comunicativas variadas, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
2. Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación de forma comprensible, adecuada y con cierto nivel de autonomía.
3. Leer y comprender textos diversos de un nivel adecuado a las capacidades e intereses del alumnado con el fin de extraer información general y específica.
4. Escribir textos sencillos con finalidades diversas sobre distintos temas, utilizando recursos adecuados de cohesión y coherencia.
5. Conocer y utilizar de forma reflexiva, con autonomía y corrección, las normas del uso lingüístico, los componentes fonéticos, léxicos, estructurales y funcionales en contextos reales de comunicación.
6. Utilizar la lengua como una herramienta eficaz de aprendizaje para la consulta y presentación de trabajos en las distintas materias con especial importancia para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y de los recursos multimedia.
7. Desarrollar la autonomía en el aprendizaje y la práctica de la autoevaluación, reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje, y transferir a la lengua extranjera conocimientos y estrategias de comunicación adquiridas en otras lenguas.
8. Valorar la lengua extranjera y las lenguas en general, como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias, lenguas y culturas diversas evitando cualquier tipo de discriminación y de estereotipos lingüísticos y culturales.
9. Hacer de la lectura de textos en lengua extranjera una fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores desde una perspectiva plurilingüe.

#### **2.- Contenidos de la materia de Lengua Extranjera para 4º de E.S.O.<sup>72</sup>**

##### **Bloque 1. Competencia oral: escuchar, hablar y conversar**

- Comprensión del significado general y específico de charlas sencillas sobre temas conocidos presentados de forma clara y organizada; de la comunicación interpersonal,

---

<sup>71</sup> La Ley de Ordenación Educativa (L.O.E.) entrará en vigor para los cursos de 1º y 3º de E.S.O. en el curso escolar 2007-08. Con respecto a los cursos de 2º y 4º de E.S.O., dicha ley entrará en vigor en el curso escolar 2008-09.

<sup>72</sup> Hemos seleccionado el curso de 4º de E.S.O. porque es el que se ha tomado como muestra para realizar este trabajo de investigación.

con el fin de contestar en el momento; y de los datos más relevantes de programas emitidos por los medios audiovisuales en lenguaje claro y sencillo. Uso de estrategias de comprensión de los mensajes orales: uso del contexto verbal y no verbal y de los conocimientos previos sobre la situación, identificación de palabras clave, identificación de la actitud e intención del hablante.

- Producción oral de descripciones, narraciones y explicaciones sobre experiencias, acontecimientos y contenidos diversos.
- Participación activa en conversaciones y simulaciones sobre temas cotidianos y de interés personal con diversos fines comunicativos. Empleo de respuestas espontáneas y precisas a situaciones de comunicación en el aula. Uso de convenciones propias de la conversación en actividades de comunicación reales y simuladas. Uso autónomo de estrategias de comunicación para iniciar, mantener y terminar la interacción.

## **Bloque 2. Competencia escrita: leer y escribir**

- Uso de distintas fuentes en soporte papel, digital o multimedia para obtener información, con el fin de realizar tareas específicas. Identificación del tema de un texto escrito con el apoyo contextual que éste contenga. Identificación de la intención del emisor del mensaje. Comprensión general y específica de diversos textos, en soporte papel y digital, de interés general o referidos a contenidos de otras materias del currículo.
- Lectura autónoma de textos más extensos relacionados con sus intereses. Consolidación de estrategias de lectura ya utilizadas.
- Composición de textos diversos, con léxico adecuado al tema y al contexto, con los elementos necesarios de cohesión para marcar con claridad la relación entre ideas y utilizando con autonomía estrategias básicas en el proceso de composición escrita (planificación, textualización y revisión). Uso con cierta autonomía del registro apropiado al lector al que va dirigido el texto (formal e informal) Comunicación personal con hablantes de la lengua extranjera a través de correspondencia postal o utilizando medios informáticos.
- Uso correcto de la ortografía y de los diferentes signos de puntuación. Interés por la presentación cuidada de los textos escritos, en soporte papel y digital.

## **Bloque 3: Conocimiento de la lengua**

- Conocimientos lingüísticos. Uso de expresiones comunes, frases hechas y léxico sobre temas de interés personal y general, temas cotidianos y temas relacionados con contenidos de otras materias del currículo. Reconocimiento de antónimos, sinónimos, “falsos amigos” y formación de palabras a partir de prefijos y sufijos. Consolidación y uso de estructuras y funciones asociadas a diferentes situaciones de comunicación. Reconocimiento y producción autónoma de diferentes patrones de ritmo, entonación y acentuación de palabras y frases.
- Reflexión sobre el aprendizaje. Aplicación de estrategias para organizar, adquirir, recordar y utilizar léxico. Organización y uso, cada vez más autónomo, de recursos para el aprendizaje, como diccionarios, libros de consulta, bibliotecas o recursos digitales e informáticos. Análisis y reflexión sobre el uso y el significado de diferentes formas gramaticales mediante comparación y contraste con las lenguas que conoce.

- Participación en la evaluación del propio aprendizaje y uso de estrategias de autocorrección. Organización del trabajo personal como estrategia para progresar en el aprendizaje. Interés por aprovechar las oportunidades de aprendizaje creadas en el contexto del aula y fuera de ella.
- Participación activa en actividades y trabajos grupales. Confianza e iniciativa para expresarse en público y por escrito.

#### **Bloque 4. Aspectos socioculturales y conciencia intercultural**

- Conocimiento de los elementos culturales más relevantes de los países donde se habla la lengua extranjera, obteniendo la información por diferentes medios, entre ellos Internet y otras tecnologías de la información y comunicación. Identificación de las características más significativas de las costumbres, normas, actitudes y valores de la sociedad cuya lengua se estudia, y respeto a patrones culturales distintos a los propios.
- Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos con hablantes o aprendices de la lengua extranjera, utilizando soporte papel o medios digitales. Uso apropiado de fórmulas lingüísticas asociadas a situaciones concretas de comunicación: cortesía, acuerdo, discrepancia.
- Valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con personas pertenecientes a otras culturas. Valoración de la importancia de la lengua extranjera en las relaciones internacionales.

### **3.- Criterios de Evaluación para 4º de E.S.O.**

- 1. Comprender la información general y específica, la idea principal y los detalles más relevantes de textos orales emitidos en situaciones de comunicación interpersonal o por los medios audiovisuales, sobre temas que no exijan conocimientos especializados.**

Este criterio valora la competencia de alumnos y alumnas para comprender mensajes emitidos en situación de comunicación cara a cara y que giren en torno a necesidades materiales y relaciones sociales, sensaciones físicas y sentimientos u opiniones. Asimismo se pretende medir con este criterio la capacidad para comprender charlas, noticias y presentaciones, emitidas por los medios de comunicación audiovisual de forma clara, breve y organizada (objetivo 1).

- 2. Participar en conversaciones y simulaciones utilizando estrategias adecuadas para iniciar, mantener y terminar la comunicación, produciendo un discurso comprensible y adaptado a las características de la situación y a la intención comunicativa.**

Este criterio valora la competencia para desenvolverse en conversaciones con intenciones comunicativas diversas (entablar relaciones, exponer, narrar y argumentar, describir y dar instrucciones), utilizando las estrategias y los recursos que aseguren la comunicación con los interlocutores habituales en el aula o hablantes nativos. Los intercambios comunicativos contendrán elementos de coordinación y subordinación básica que pueden presentar algunas incorrecciones que no dificulten la comunicación (objetivo 2).

**3. Comprender la información general y específica de diversos textos escritos auténticos y adaptados, y de extensión variada, identificando datos, opiniones, argumentos, informaciones implícitas e intención comunicativa del autor.**

Este criterio valora la competencia para comprender los textos más usuales y útiles de la comunicación escrita, o textos literarios y de divulgación que traten temas relacionados con la cultura y la sociedad de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada, aplicando las estrategias adquiridas y progresando en otras nuevas como la realización de inferencias directas. Este criterio también valora la competencia para leer de forma autónoma textos de aprender, por placer o curiosidad, haciendo uso correcto de diccionarios y de otras fuentes de información en soporte papel o digital (objetivo 3).

**4. Redactar con cierta autonomía textos diversos con una estructura lógica, utilizando las convenciones básicas propias de cada género, el léxico apropiado al contexto y los elementos necesarios de cohesión y coherencia, de manera que sean fácilmente comprensibles para el lector.**

Este criterio valora la competencia para comunicarse por escrito de forma ordenada, iniciándose en la producción de textos libres (avisos, correspondencia, instrucciones, descripciones, relatos de experiencias, noticias...), con una estructura adecuada lógica y prestando especial atención a la planificación del proceso de escritura. En todos los escritos, en papel o en soporte digital, se evaluará la progresiva utilización de las convenciones básicas propias de cada género y la presentación clara, limpia y ordenada (objetivo 4).

**5. Utilizar conscientemente los conocimientos adquiridos sobre el sistema lingüístico de la lengua extranjera en diferentes contextos de comunicación, como instrumento de auto-corrección y de autoevaluación de las producciones propias orales y escritas, y para comprender las producciones ajenas.**

Este criterio valora la competencia para aplicar sus conocimientos sobre el sistema lingüístico y reflexionar sobre la necesidad de la corrección formal que hace posible la comprensión tanto de sus propias producciones como de las ajenas (objetivo 5).

**6. Usar las tecnologías de la información y la comunicación con cierta autonomía para buscar información, producir textos a partir de modelos, enviar y recibir mensajes de correo electrónico y para establecer relaciones personales orales y escritas, mostrando interés por su uso.**

Este criterio valora la competencia para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, como herramienta de comunicación y de aprendizaje en actividades habituales de aula y para establecer relaciones personales tanto orales como escritas. Las comunicaciones que se establezcan versarán sobre temas familiares previamente trabajados en el aula. También se tendrá en cuenta si el alumnado valora la diversidad lingüística como elemento enriquecedor, su actitud hacia la lengua extranjera y sus intentos por utilizarla (objetivo 6).

**7. Identificar, utilizar y explicar estrategias de aprendizaje utilizadas, poner ejemplos de otras posibles y decidir sobre las más adecuadas al objetivo de aprendizaje.**

Este criterio valora si los alumnos y alumnas utilizan las estrategias que favorecen el proceso de aprendizaje, como la aplicación autónoma de formas diversas para almacenar, memorizar y revisar el

léxico; el uso cada vez más autónomo de diccionarios, recursos bibliográficos, informáticos y digitales; el análisis y la reflexión sobre el uso y el significado de diferentes formas gramaticales mediante comparación y contraste con las lenguas que conoce; la utilización consciente de las oportunidades de aprendizaje en el aula y fuera de ella; la participación en la evaluación del propio aprendizaje; o el uso de mecanismos de autocorrección (objetivo 7).

**8. Identificar y describir los aspectos culturales más relevantes de los países donde se habla la lengua extranjera y establecer algunas relaciones entre las características más significativas de las costumbres, usos, actitudes y valores de la sociedad cuya lengua se estudia y la propia y mostrar respeto hacia los mismos.**

Este criterio valora si conocen algunos rasgos significativos y característicos de la cultura general de los países donde se habla la lengua extranjera, si establecen semejanzas y diferencias entre algunos de sus rasgos perceptibles en relación con los propios y si valoran y respetan patrones culturales distintos a los propios (objetivo 8).

**9. Utilizar la lectura y la escritura en tiempo de ocio.**

Este criterio valora el uso habitual de la lectura o de la escritura en su tiempo de ocio a través iniciativas de animación a la lectura (objetivo 9).



## ANEXO 4: COMPETENCIAS BÁSICAS

(RD1631/2006 y Decreto 69/2007)

### 1.- COMPETENCIAS BÁSICAS GENERALES PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (RD 1631/2006)

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, y de acuerdo con las consideraciones que se acaban de exponer, se han identificado **ocho competencias básicas**:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

En este Anexo se recogen la descripción, finalidad y aspectos distintivos de estas competencias y se pone de manifiesto, en cada una de ellas, el nivel considerado básico que debe alcanzar todo el alumnado al finalizar la educación secundaria obligatoria.

El currículo de la educación secundaria obligatoria se estructura en materias, es en ellas en las que han de buscarse los referentes que permitan el desarrollo y adquisición de las competencias en esta etapa. Así pues, en cada materia se incluyen referencias explícitas acerca de su contribución a aquellas competencias básicas a las se orienta en mayor medida. Por otro lado, tanto los objetivos como la propia selección de los contenidos buscan asegurar el desarrollo de todas ellas. Los criterios de evaluación, sirven de referencia para valorar el progresivo grado de adquisición.

#### 1. Competencia en comunicación lingüística.

Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.

Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia de

comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos. El lenguaje, como herramienta de comprensión y representación de la realidad, debe ser instrumento para la igualdad, la construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres, la eliminación de estereotipos y expresiones sexistas. La comunicación lingüística debe ser motor de la resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar.

Escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto. Supone también la utilización activa y efectiva de códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a cada situación de comunicación.

Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. La lectura facilita la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y mejorar la competencia comunicativa.

La habilidad para seleccionar y aplicar determinados propósitos u objetivos a las acciones propias de la comunicación lingüística (el diálogo, la lectura, la escritura, etc.) está vinculada a algunos rasgos fundamentales de esta competencia como las habilidades para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y la acción dotándolos de coherencia.

Comprender y saber comunicar son saberes prácticos que han de apoyarse en el conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, e implican la capacidad de tomar el lenguaje como objeto de observación y análisis. Expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales, implica el conocimiento y aplicación efectiva de las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y de las estrategias necesarias para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada. Disponer de esta competencia conlleva tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa. Implica la capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas; de leer, escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico; de expresar adecuadamente, en fondo y forma, las propias ideas y emociones, y de aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo.

Con distinto nivel de dominio y formalización, especialmente en lengua escrita, esta competencia significa, **en el caso de las lenguas extranjeras**, poder comunicarse en algunas de ellas y, con ello, enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en contextos distintos al propio. Asimismo, se favorece el acceso a más y diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje.

En síntesis, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.

## 2. Competencia matemática.

Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral. Forma parte de la competencia matemática la habilidad para interpretar y expresar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones, lo que aumenta la posibilidad real de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, tanto en el ámbito escolar o académico como fuera de él, y favorece la participación efectiva en la vida social. Asimismo esta competencia implica el conocimiento y manejo de los elementos matemáticos básicos (distintos tipos de números, medidas, símbolos, elementos geométricos, etc.) en situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana, y la puesta en práctica de procesos de razonamiento que llevan a la solución de los problemas o a la obtención de información. Estos procesos permiten aplicar esa información a una mayor variedad de situaciones y contextos, seguir cadenas argumentales identificando las ideas fundamentales, y estimar y enjuiciar la lógica y validez de argumentaciones e informaciones. En consecuencia, la competencia matemática supone la habilidad para seguir determinados procesos de pensamiento (como la inducción y la deducción, entre otros) y aplicar algunos algoritmos de cálculo o elementos de la lógica, lo que conduce a identificar la validez de los razonamientos y a valorar el grado de certeza asociado a los resultados derivados de los razonamientos válidos.

La competencia matemática implica una disposición favorable y de progresiva seguridad y confianza hacia la información y las situaciones (problemas, incógnitas, etc.), que contienen elementos o soportes matemáticos, así como hacia su utilización cuando la situación lo aconseja, basadas en el respeto y el gusto por la certeza y en su búsqueda a través del razonamiento. Esta competencia cobra realidad y sentido en la medida que los elementos y razonamientos matemáticos son utilizados para enfrentarse a aquellas situaciones cotidianas que los precisan. Por tanto, la identificación de tales situaciones, la aplicación de estrategias de resolución de problemas, y la selección de las técnicas adecuadas para calcular, representar e interpretar la realidad a partir de la información disponible están incluidas en ella.

En definitiva, la posibilidad real de utilizar la actividad matemática en contextos tan variados como sea posible. Por ello, su desarrollo en la educación obligatoria se alcanzará en la medida en que los conocimientos matemáticos se apliquen de manera espontánea a una amplia variedad de situaciones, provenientes de otros campos de conocimiento y de la vida cotidiana.

El desarrollo de la competencia matemática, al final de la educación obligatoria, conlleva utilizar espontáneamente -en los ámbitos personal y social- los elementos y razonamientos matemáticos para interpretar y producir información, para resolver problemas provenientes de situaciones cotidianas y para tomar decisiones. En definitiva, supone aplicar aquellas destrezas y actitudes que permiten razonar matemáticamente, comprender una argumentación matemática y expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático, utilizando las herramientas de apoyo adecuadas, e integrando el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento para dar una mejor respuesta a las situaciones de la vida de distinto nivel de complejidad.

### **3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.**

Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos. En definitiva, incorpora habilidades para desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos (salud, actividad productiva, consumo, ciencia, procesos tecnológicos, etc.), y para interpretar el mundo, lo que exige la aplicación de los conceptos y principios básicos que permiten el análisis de los fenómenos desde los diferentes campos de conocimiento científico involucrados. Así, forma parte de esta competencia la adecuada percepción del espacio físico en el que se desarrollan la vida y la actividad humana, tanto a gran escala como en el entorno inmediato, y la habilidad para interactuar con el espacio circundante: moverse en él y resolver problemas en los que intervengan los objetos y su posición.

Asimismo, la competencia de interactuar con el espacio físico lleva implícito ser consciente de la influencia que tiene la presencia de las personas en el espacio, su asentamiento, su actividad, las modificaciones que introducen y los paisajes resultantes, así como de la importancia de que todos los seres humanos se beneficien del desarrollo y de que éste procure la conservación de los recursos y la diversidad natural, y se mantenga la solidaridad global e intergeneracional. Supone asimismo demostrar espíritu crítico en la observación de la realidad y en el análisis de los mensajes informativos y publicitarios, la vida cotidiana.

Esta competencia, y partiendo del conocimiento del cuerpo humano, de la naturaleza y de la interacción de los hombres y mujeres con ella, permite argumentar racionalmente las consecuencias de unos u otros modos de vida, y adoptar una disposición a una vida física y mental saludable en un entorno natural y social también saludable. Asimismo, supone considerar la doble dimensión -individual y colectiva- de la salud, y mostrar actitudes de responsabilidad y respeto hacia los demás y hacia uno mismo.

Esta competencia hace posible identificar preguntas o problemas y obtener conclusiones basadas en pruebas, con la finalidad de comprender y tomar decisiones sobre el mundo físico y sobre los cambios que la actividad humana produce sobre el medio ambiente, la salud y la calidad de vida de las personas. Supone la aplicación de estos conocimientos y procedimientos para dar respuesta a lo que se percibe como demandas o necesidades de las personas, de las organizaciones y del medio ambiente. También incorpora la aplicación de algunas nociones, conceptos científicos y técnicos, y de teorías científicas básicas previamente comprendidas. Esto implica la habilidad progresiva para poner en práctica los procesos y actitudes propios del análisis sistemático y de indagación científica: identificar y plantear problemas relevantes; realizar observaciones directas e indirectas con conciencia del marco teórico o interpretativo que las dirige; formular preguntas; localizar, obtener, analizar y representar información cualitativa y cuantitativa; plantear y contrastar soluciones tentativas o hipótesis; realizar predicciones e inferencias de distinto nivel de complejidad; e identificar el conocimiento disponible, teórico y empírico) necesario para responder a las preguntas científicas, y para obtener, interpretar, evaluar y comunicar conclusiones en diversos contextos (académico, personal y social).

Asimismo, significa reconocer la naturaleza, fortalezas y límites de la actividad investigadora como construcción social del conocimiento a lo largo de la historia. Esta competencia proporciona, además, destrezas asociadas a la planificación y manejo de soluciones técnicas, siguiendo criterios de economía y eficacia, para satisfacer las necesidades de la vida cotidiana y del mundo laboral.

En definitiva, esta competencia supone el desarrollo y aplicación del pensamiento científico-técnico para interpretar la información que se recibe y para predecir y tomar decisiones con iniciativa y autonomía personal en un mundo en el que los avances que se van produciendo en los ámbitos científico y tecnológico tienen una influencia decisiva en la vida personal, la sociedad y el mundo natural. Asimismo, implica la diferenciación y valoración del conocimiento científico al lado de otras formas de conocimiento, y la utilización de valores y criterios éticos asociados a la ciencia y al desarrollo tecnológico.

En coherencia con las habilidades y destrezas relacionadas hasta aquí, son parte de esta competencia básica el uso responsable de los recursos naturales, el cuidado del medio ambiente, el consumo racional y responsable, y la protección de la salud individual y colectiva como elementos clave de la calidad de vida de las personas.

#### **4. Tratamiento de la información y competencia digital.**

Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. Está asociada con la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia). Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.

Disponer de información no produce de forma automática conocimiento. Transformar la información en conocimiento exige de destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad; en definitiva, comprenderla e integrarla en los esquemas previos de conocimiento. Significa, asimismo, comunicar la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos que incorporen, no sólo diferentes lenguajes y técnicas específicas, sino también las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación. Ser competente en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo intelectual incluye utilizarlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento. Se utilizarán en su función generadora al emplearlas, por ejemplo, como herramienta en el uso de modelos de procesos matemáticos, físicos, sociales, económicos o artísticos. Asimismo, esta competencia permite procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar en entornos colaborativos ampliando los entornos de comunicación para participar en comunidades de aprendizajes formales e informales, y generar producciones responsables y creativas.

La competencia digital incluye utilizar las tecnologías de la información y la comunicación extrayendo su máximo rendimiento a partir de la comprensión de la naturaleza y modo de operar de los sistemas tecnológicos, y del efecto que esos cambios tienen en el mundo personal y sociolaboral. Asimismo supone manejar estrategias para identificar y resolver los problemas habituales de software y hardware que vayan surgiendo. Igualmente permite aprovechar la información que proporcionan y analizarla de forma crítica mediante el trabajo

personal autónomo y el trabajo colaborativo, tanto en su vertiente sincrónica como diacrónica, conociendo y relacionándose con entornos físicos y sociales cada vez más amplios. Además de utilizarlas como herramienta para organizar la información, procesarla y orientarla para conseguir objetivos y fines de aprendizaje, trabajo y ocio previamente establecido.

En definitiva, la competencia digital comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente. Al mismo tiempo, posibilita evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos.

En síntesis, el tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes.

## **5. Competencia social y ciudadana.**

Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas. Globalmente supone utilizar, para desenvolverse socialmente, el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático, así como utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones, y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía.

Esta competencia favorece la comprensión de la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas. La comprensión crítica de la realidad exige experiencia, conocimientos y conciencia de la existencia de distintas perspectivas al analizar esa realidad. Conlleva recurrir al análisis multicausal y sistémico para enjuiciar los hechos y problemas sociales e históricos y para reflexionar sobre ellos de forma global y crítica, así como realizar razonamientos críticos y lógicamente válidos sobre situaciones reales, y dialogar para mejorar colectivamente la comprensión de la realidad. Significa también entender los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo, además de demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, y disponer de un sentimiento común de pertenencia a la sociedad en que se vive.

En definitiva, mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local. Asimismo, forman parte fundamental de esta competencia aquellas habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos de cada región, país o comunidad. La dimensión ética de la competencia social y ciudadana entraña ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente para crear progresivamente un sistema de valores propio y comportarse en coherencia con ellos al afrontar

una decisión o un conflicto. Ello supone entender que no toda posición personal es ética si no está basada en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos.

En consecuencia, entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social.

Por último, forma parte de esta competencia el ejercicio de una ciudadanía activa e integradora que exige el conocimiento y comprensión de los valores en que se asientan los estados y sociedades democráticas, de sus fundamentos, modos de organización y funcionamiento. Esta competencia permite reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, con particular atención a los derechos y deberes reconocidos en las declaraciones internacionales, en la Constitución española y en la legislación autonómica, así como a su aplicación por parte de diversas instituciones; y mostrar un comportamiento coherente con los valores democráticos, que a su vez conlleva disponer de habilidades como la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones, y el control y autorregulación de los mismos.

En definitiva, el ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás.

En síntesis, esta competencia supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas.

## **6. Competencia cultural y artística.**

Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas.

Esta competencia implica poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente, puesto que comporta reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos; encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión; planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o académico. Se trata, por tanto, de una competencia que facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir,

comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura. Requiere poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos y, en la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen en muchas ocasiones un trabajo colectivo, es preciso disponer de habilidades de cooperación para contribuir a la consecución de un resultado final, y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas.

La competencia artística incorpora asimismo el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural. Además, supone identificar las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad

-la mentalidad y las posibilidades técnicas de la época en que se crean-, o con la persona o colectividad que las crea. Esto significa también tener conciencia de la evolución del pensamiento, de las corrientes estéticas, las modas y los gustos, así como de la importancia representativa, expresiva y comunicativa que los factores estéticos han desempeñado y desempeñan en la vida cotidiana de la persona y de las sociedades.

Supone igualmente una actitud de aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos, como la música, la literatura, las artes visuales y escénicas, o de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares. Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.

En síntesis, el conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades.

## **7. Competencia para aprender a aprender.**

Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades. Esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos. Por otro lado, disponer de un sentimiento de competencia personal, que redundará en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender. Significa ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales. Requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje. Por ello, comporta tener conciencia de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje,

como la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística o la motivación de logro, entre otras, y obtener un rendimiento máximo y personalizado de las mismas con la ayuda de distintas estrategias y técnicas: de estudio, de observación y registro sistemático de hechos y relaciones, de trabajo cooperativo y por proyectos, de resolución de problemas, de planificación y organización de actividades y tiempos de forma efectiva, o del conocimiento sobre los diferentes recursos y fuentes para la recogida, selección y tratamiento de la información, incluidos los recursos tecnológicos.

Implica asimismo la curiosidad de plantearse preguntas, identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema utilizando diversas estrategias y metodologías que permitan afrontar la toma de decisiones, racional y críticamente, con la información disponible. Incluye, además, habilidades para obtener información -ya sea individualmente o en colaboración- y, muy especialmente, para transformarla en conocimiento propio, relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal y sabiendo aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos. Por otra parte, esta competencia requiere plantearse metas alcanzables a corto, medio y largo plazo y cumplirlas, elevando los objetivos de aprendizaje de forma progresiva y realista.

Hace necesaria también la perseverancia en el aprendizaje, desde su valoración como un elemento que enriquece la vida personal y social y que es, por tanto, merecedor del esfuerzo que requiere. Conlleva ser capaz de autoevaluarse y autorregularse, responsabilidad y compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás.

En síntesis, aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas.

## **8. Autonomía e iniciativa personal.**

Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos. Por otra parte, remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales -en el marco de proyectos individuales o colectivos- responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral. Supone poder transformar las ideas en acciones; es decir, proponerse objetivos y planificar y llevar a cabo proyectos. Requiere, por tanto, poder reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar soluciones y llevarlas a la práctica. Además, analizar posibilidades y limitaciones, conocer las fases de desarrollo de un proyecto, planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar lo hecho y autoevaluarse, extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora. Exige, por todo ello, tener una visión estratégica de los retos y oportunidades que ayude a identificar y cumplir objetivos y a mantener la motivación para lograr el éxito en las tareas emprendidas, con una sana ambición personal,

académica y profesional. Igualmente ser capaz de poner en relación la oferta académica, laboral o de ocio disponible, con las capacidades, deseos y proyectos personales.

Además, comporta una actitud positiva hacia el cambio y la innovación que presupone flexibilidad de planteamientos, pudiendo comprender dichos cambios como oportunidades, adaptarse crítica y constructivamente a ellos, afrontar los problemas y encontrar soluciones en cada uno de los proyectos vitales que se emprenden.

En la medida en que la autonomía e iniciativa personal involucran a menudo a otras personas, esta competencia obliga a disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo: ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible.

Otra dimensión importante de esta competencia, muy relacionada con esta vertiente más social, está constituida por aquellas habilidades y actitudes relacionadas con el liderazgo de proyectos, que incluyen la confianza en uno mismo, la empatía, el espíritu de superación, las habilidades para el diálogo y la cooperación, la organización de tiempos y tareas, la capacidad de afirmar y defender derechos o la asunción de riesgos.

En síntesis, la autonomía y la iniciativa personal suponen ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.

## **2.- COMPETENCIAS BÁSICAS GENERALES PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (Decreto 69/2007)**

En Castilla-La Mancha se realizó un estudio de identificación de competencias básicas al término de las distintas etapas, durante los cursos 2001-2002 y 2002-2003 en el que participaron 2.476 profesores y profesoras de las distintas etapas y 81 componentes de otros sectores de la comunidad educativa y cuyas conclusiones se recogen a la hora de definir cada una de las competencias en esta etapa.

La Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha amplía a **nueve** las **competencias básicas**, añade la “competencia emocional” y las incorpora como referente curricular en todas las etapas, adaptando su contenido al desarrollo evolutivo del alumnado. Estas son:

- a. Competencia en comunicación lingüística.
- b. Competencia matemática.
- c. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- d. Tratamiento de la información y competencia digital.
- e. Competencia social y ciudadana.
- f. Competencia cultural y artística.
- g. Competencia para aprender a aprender.
- h. Autonomía e iniciativa personal.
- i. Competencia emocional.

El orden establecido no supone criterio de prioridad y la descripción de las habilidades que integran cada competencia contribuye a definir su uso como referente en la evaluación.

### **a. Competencia en comunicación lingüística.**

La competencia comunicativa es la habilidad para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita en las diferentes lenguas en la amplia gama de contextos sociales y culturales —trabajo, hogar y ocio-. La persona competente en comunicación utiliza las destrezas lingüísticas- escuchar, hablar, conversar, leer y escribir- para construir el pensamiento, expresar e interpretar ideas, sentimientos o hechos de forma adaptada a la situación de comunicación. Así mismo utiliza la competencia para regular la propia conducta y para incidir en el comportamiento de los otros a través del diálogo.

Con distinto nivel de dominio y formalización -especialmente en lengua escrita- esta competencia significa, en el caso de las lenguas extranjeras, poder comunicarse en algunas de ellas y, con ello, enriquecer las relaciones sociales y culturales para desenvolverse en contextos distintos al propio. Asimismo, se favorece el acceso a más y diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje.

En síntesis, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.

### **b. Competencia matemática.**

Esta competencia consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, con el fin de producir, interpretar y expresar distintos tipos de información sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, así como resolver problemas de la vida cotidiana.

La competencia matemática implica la habilidad para seguir determinados procesos de pensamiento (como la inducción y la deducción, entre otros) y aplicar algunos algoritmos de cálculo o elementos de la lógica, lo que conduce a identificar la validez de los razonamientos. Esta competencia se alcanzará en la educación obligatoria en la medida en que los elementos y razonamientos matemáticos son utilizados para enfrentarse de manera espontánea a una amplia variedad de situaciones, provenientes de otros campos de conocimiento y de la vida cotidiana.

### **c. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.**

Esta competencia está referida a la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, mediante la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos. Así, el alumnado será competente en la adecuada percepción del espacio físico, a gran escala y en el entorno inmediato; tomará conciencia de la influencia que tiene la presencia de las personas en el espacio, las modificaciones que introducen y los paisajes resultantes, así como de la importancia de la conservación de los recursos y la diversidad natural, la solidaridad global e intergeneracional.

Esta competencia supone adoptar una disposición a una vida física y mental saludable, desde la doble dimensión –individual y colectiva- de la salud, y mostrar actitudes de iniciativa personal, autonomía, responsabilidad y respeto hacia los demás y hacia uno mismo. También incorpora la habilidad progresiva para la investigación y el análisis sistemático y de indagación científica: identificar y plantear problemas relevantes; realizar observaciones;

formular preguntas; localizar, obtener, analizar y representar información cualitativa y cuantitativa; plantear y contrastar hipótesis; realizar predicciones e inferencias de distinto nivel de complejidad; e identificar el conocimiento disponible, teórico y empírico) necesario para responder a las preguntas científicas, y para obtener, interpretar, evaluar y comunicar conclusiones en diversos contextos (académico, personal y social).

#### **d. Tratamiento de la información y competencia digital.**

Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información y para transformarla en conocimiento. Está asociada con la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas y estrategias diversas y requiere el dominio de lenguajes específicos básicos y de sus pautas de decodificación y transferencia, en distintas situaciones y contextos. Significa, asimismo, comunicar la información con diferentes lenguajes y técnicas específicas, que permiten procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar en entornos colaborativos ampliando los entornos de comunicación para participar en comunidades de aprendizaje formales e informales, y generar producciones responsables y creativas.

La competencia digital incluye identificar y resolver los problemas habituales de software y hardware, así como hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente, autónomo, responsable y crítico.

#### **e. Competencia social y ciudadana.**

Esta competencia se refiere a comprender la realidad social, participar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural. El alumnado es competente para el análisis multicausal y sistémico al enjuiciar los hechos y problemas sociales e históricos, para: realizar razonamientos críticos y dialogar para mejorar; entender la pluralidad como enriquecimiento y aprender de las diferentes culturas; resolver conflictos con autonomía, reflexión crítica y diálogo; respetar de los valores universales y crear progresivamente un sistema de valores propio; para desarrollar la empatía; reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, con particular atención a los derechos y deberes reconocidos en las declaraciones internacionales, en la Constitución española y en la legislación autonómica, mostrando un comportamiento coherente con los valores.

En definitiva, el alumnado participará activa y plenamente en la vida cívica, ejerciendo la ciudadanía, basada en la construcción de la paz y la democracia.

#### **f. Competencia cultural y artística.**

Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. El alumnado al final de secundaria obligatoria será competente en habilidades de pensamiento divergente y convergente; para expresarse y comunicarse, así como para percibir, comprender y enriquecerse con el mundo del arte y de la cultura. Desarrollará su iniciativa, imaginación y creatividad,

utilizando códigos artísticos, para reconocer y respetar el patrimonio cultural, para contextualizar la mentalidad social y las corrientes artísticas, literarias, musicales, y estéticas coetáneas; para valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural y el aprendizaje que supone el diálogo intercultural.

#### **g. Competencia para aprender a aprender.**

Esta competencia consiste en la habilidad para “aprender” disfrutando y hacerlo de una manera eficaz y autónoma de acuerdo con las exigencias de cada situación. El alumnado al final de secundaria obligatoria reconoce sus propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), las estrategias para desarrollarlas; desarrolla un sentimiento de competencia personal y confianza en uno mismo, que redundará en la curiosidad y motivación para aprender; desarrolla distintas estrategias y técnicas: de estudio, de observación y registro sistemático de hechos y relaciones, de trabajo cooperativo y por proyectos, de resolución de problemas, de planificación y organización de actividades y tiempos, así como de búsqueda y tratamiento de la información. Esta competencia conlleva ser capaz de autoevaluarse y autorregularse, responsabilidad y compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás.

#### **h. Autonomía e iniciativa personal.**

Esta competencia se construye desde el conocimiento de sí mismo y se manifiesta en el incremento de iniciativas y alternativas personales, en la seguridad que se adquiere al realizarlas actividades, en el cálculo de riesgos y en la responsabilidad por concluir las de una forma correcta y en la capacidad por enjuiciarlas de forma crítica.

El alumnado de secundaria obligatoria será competente para transformar las ideas en acciones; proponerse objetivos y planificar y llevar a cabo proyectos, reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar soluciones y llevarlas a la práctica y autoevaluarse, extraer conclusiones con actitud positiva hacia la innovación. Desarrollará también habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo, valorando las ideas de los demás, dialogando y negociando, así como para liderar proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.

#### **i. Competencia emocional.**

La competencia emocional se define por la “madurez” que la persona demuestra en sus actuaciones tanto consigo mismo y con los demás, especialmente a la hora de resolver los conflictos (“disgustos”) que el día a día le ofrece.

El alumnado de educación secundaria obligatoria será competente para, desde el conocimiento que tiene de sí mismo y de sus posibilidades, abordar cualquier actividad asumiendo sus retos de forma responsable y de establecer relaciones con los demás de forma positiva. El adolescente construye el autoconcepto y desarrolla la autoestima en el desarrollo de cada una de las acciones que, en un horizonte cada vez más amplio, realiza. El autoconcepto integra todas las claves que siempre va a utilizar para interpretar la realidad que le rodea y las relaciones con los demás. El desarrollo de la competencia emocional siempre está asociado a una relación positiva y comprometida con los otros, entre los que destaca, en esta etapa, el

grupo de iguales. El acuerdo o no de las compañeras y compañeros determina o inhibe comportamientos deseables.

Asimismo, en esta etapa, la imagen corporal cobra especial relevancia en la construcción del autoconcepto pudiendo dar lugar a desajustes emocionales significativos. El conocimiento de las posibilidades, el uso de un lenguaje autodirigido positivo y de un estilo atribucional realista contribuyen a facilitar las actuaciones naturales y sin inhibiciones en las distintas situaciones que le toca vivir es la manifestación más clara de esa competencia emocional. El equilibrio emocional facilita o dificulta el rendimiento escolar en la medida que intensifica o reduce las interferencias en el aprendizaje.

**ANEXO 5: MATRICES DE LOS CUESTIONARIOS CUMPLIMENTADOS POR  
EL ALUMNADO**

**Cuestionario 1: Perfil lingüístico del alumnado**

**ALUMNA N°**

**1. Responde a las preguntas siguientes rodeando con un círculo la respuesta o las respuestas elegidas.**

*[Réponds aux questions suivantes en entourant d'un cercle la réponse ou les réponses choisies]*

Hombre – mujer  
*[garçon – fille]*

**1. ¿Cuál es tu lengua materna?**  
*[Quelle est ta langue maternelle?]*

**2. ¿Qué lenguas hablas o de qué lenguas tienes algún conocimiento?**

*[Quelles langues tu parles ou de quelles langues tu possèdes certaines connaissances?]*

Español  
Inglés  
Francés  
Otras (especificar cuáles):

**3. Señala cada una de las lenguas que hablas (incluida la lengua materna), e indica a continuación en qué contextos la utilizas:**

*[Signale chacune des langues que tu parles (langue maternelle comprise), et indique ensuite dans quels contextes tu t'utilises]*

Lengua:  
*[langue]*

- uso habitual  
*[usage habituel]*

-con mi familia  
*[avec ma famille]*

si - no  
*oui – non]*

-con los amigos  
*[avec mes amis]*

si - no

-en las clases del instituto, con mis compañeros  
*[dans les cours du lycée, avec mes amis]*

si - no

- en las clases del instituto, con el profesor si - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- en lecturas relacionadas con el trabajo escolar si - no  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*
- para pensar (verbalización interior) si - no  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*
- otros (especificar : .....)  
*[autres (signaler lesquels)...]*
  
- uso esporádico  
*[usage sporadique]*
- en las clases del instituto, con mis compañeros si - no  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*
- en las clases del instituto, con el profesor si - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- con algún extranjero si - no  
*[avec des étrangers, de temps en temps]*
- navegando por internet si - no  
*[en surfant sur le net]*
- escuchando música si - no  
*[en écoutant de la musique]*
- en lecturas personales si - no  
*[dans des lectures personnelles]*
- otros (especificar.....)  
*[autres (signaler lesquels)...]*
  
- Lengua:  
*[Langue]*
- uso habitual  
*[usage habituel]*
- con mi familia si - no  
*[avec ma famille oui - non]*
- con los amigos si - no  
*[avec mes amis]*
- en las clases del instituto, con mis compañeros si - no  
*[dans les cours du lycée, avec mes copains]*
- en las clases del instituto, con el profesor si - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- en lecturas relacionadas con el trabajo escolar si - no  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*
- para pensar (verbalización interior) si - no  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*
- otros (especificar.....)  
*[autres (ssigner lesquels)...]*
  
- uso esporádico  
*[usage sporadique]*
- en las clases del instituto, con mis compañeros si - no  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*
- en las clases del instituto, con el profesor si - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- con algún extranjero si - no  
*[avec des étrangers, de temps en temps]*

**Cultura de enseñanza y cultura de aprendizaje del Francés...**

- |   |         |
|---|---------|
| -navegando por internet<br><i>[en surfant sur le net]</i>           | si - no |
| -escuchando música<br><i>[en écoutant de la musique]</i>            | si - no |
| -en lecturas personales<br><i>[dans des lectures personnelles]</i>  | si - no |
| -otros (especificar.....)<br><i>[autres (signaler lesquels)...]</i> | si - no |

**Lengua:**

*[Langue]*

**- uso habitual**

*[usage habituel]*

- |   |                              |
|---|------------------------------|
| -con mi familia<br><i>[avec ma famille]</i>   | si - no<br><i>oui – non]</i> |
| -con los amigos<br><i>[avec mes amis]</i>   | si - no                      |
| -en las clases del instituto, con mis compañeros<br><i>[dans les cours du lycée, avec mes copains]</i>        | si - no                      |
| -en las clases del instituto, con el profesor<br><i>[dans les cours du lycée, avec le professeur]</i>         | si - no                      |
| -en lecturas relacionadas con el trabajo escolar<br><i>[dans des lectures en rapport au travail scolaire]</i> | si - no                      |
| -para pensar (verbalización interior)<br><i>[pour penser (verbalisation intérieure)]</i>                      | si - no                      |
| -otros (especificar.....)<br><i>[autres (ssignaler lesquels)...]</i>  | si - no                      |

**- uso esporádico**

*[usage sporadique]*

- |  |         |
|--|---------|
| -en las clases del instituto, con mis compañeros<br><i>[dans les cours du lycée, avec mes camarades]</i> | si - no |
| -en las clases del instituto, con el profesor<br><i>[dans les cours du lycée, avec le professeur]</i>    | si - no |
| -con algún extranjero<br><i>[avec des étrangers, de temps en temps]</i>                                  | si - no |
| -navegando por internet<br><i>[en surfant sur le net]</i>  | si - no |
| -escuchando música<br><i>[en écoutant de la musique]</i>   | si - no |
| -en lecturas personales<br><i>[dans des lectures personnelles]</i>                                       | si - no |
| -otros (especificar.....)<br><i>[autres (signaler lesquels)...]</i>                                      | si - no |

**4. Señala en cada una de las lenguas que hablas (incluida la lengua materna) qué eres capaz de hacer con ella:**

*[Signale, dans chacune des langues que tu parles (langue maternelle comprise) ce dont tu es capable de faire]*

Lengua:

[langue]

- comunicarme con los demás: si - no  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: si - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): si - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: si - no  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura si - no  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,  
avec de la fluidité et de l'aisance]
- uso creativo (escribir poesías, relatos...) si - no  
[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]
- otros usos (.....) si - no  
[autres usages (.....)]

Lengua:

[langue]

- comunicarme con los demás: si - no  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: si - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): si - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: si - no  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura si - no  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,  
avec de la fluidité et de l'aisance]
- uso creativo (escribir poesías, relatos...) si - no  
[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]
- otros usos (.....) si - no  
[autres usages (.....)]

Lengua:

[langue]

- comunicarme con los demás: si - no  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: si - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): si - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: si - no  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura si - no  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,

*avec de la fluidité et de l'aisance]*

- uso creativo (escribir poesías, relatos...)

si - no

*[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]*

- otros usos (.....)

si - no

*[autres usages (.....)]*

**5. ¿Tienes compañeros o conoces a algún vecino cuya lengua materna no sea el español?**

*[Est-ce que tu as des camarades ou bien est-ce que tu connais des voisins dont la langue maternelle n'est pas l'espagnol?]*

Si - no

*[oui - non ]*

En caso afirmativo, ¿en qué lengua hablas o has hablado con él?

*[En cas de réponse affirmative, dans quelle langue tu parles ou tu as parlé avec eux?]*

-en español

*[en espagnol]*

-en su lengua

*[dans leur propre langue]*

**6. ¿Has coincidido alguna vez con algún turista, algún emigrante extranjero?**

*[Est-ce que tu as coïncidé des fois avec des touristes, des émigrants étrangers?]*

Si - no

*[oui - non]*

En caso afirmativo, ¿qué lengua utilizaba? Si has hablado con él, ¿en qué lengua lo has hecho?

*[En cas affirmatif, quelle langue il/ils utilisaient? si tu as parlé avec lui/eux, en quelle langue tu l'as fait?]*

Él hablaba en inglés y yo hablé con él en español-inglés.

**7. ¿Has viajado a algún país extranjero? Indica cuáles, la duración de tu estancia, y el motivo (turismo, intercambio escolar, visita a algún familiar...):**

*[Est-ce que tu as voyagé à des pays étrangers? Indique lesquels, la durée du séjour et le motif (tourisme, échange scolaire, visite à un parent...)]*

País:

*[pays]*

Duración:

*durée*

Motivo:

*motif]*

País:

País:

País:

Duración:

Duración:

Duración:

Motivo:

Motivo:

Motivo:

**8. En caso de respuesta afirmativa, tuviste ocasión de hablar la lengua del país (si has utilizado una lengua distinta de la lengua local, indícalo):**

*[En cas de réponse affirmative, as-tu eu l'occasion de parler la langue du pays]*

País: .....

*[pays]*

-ocasionalmente: si - no

*[de temps en temps]*

-bastante: si - no

*[assez]*

-continuamente: si - no

*[de façon continue]*

País: .....

*[Pays]*

-ocasionalmente: si - no

*[de temps en temps]*

-bastante: si - no

*[assez]*

-continuamente: si - no

*[de façon continue]*

**9. ¿En qué otras ocasiones has tenido la oportunidad de utilizar la lengua extranjera que aprendes, y con qué frecuencia?**

*[Dans quelles occasions tu as eu l'occasion d'utiliser la langue étrangère que tu apprends, et avec quelle fréquence?]*

**Inglés**

*[anglais]*

-en clase: 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente

*[en classe 1 fois/semaine - 1 fois/mois - de temps en temps]*

-viendo la tele: 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente

*[en regardant la télé]*

-navegando por internet: 1 vez/semana - 1 vez/mes- ocasionalmente

*[en surfant sur le net]*

-leyendo alguna revista

o folleto: 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente

*[en lisant un magazine ou prospectus]*

-otras (cuáles:.....): 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente

*[autres (signaler lesquelles)]*

**Francés**

*[Français]*

-en clase: 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente

*[en classe 1 fois/semaine - 1 fois/mois - de temps en temps]*

-viendo la tele: 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente

*[en regardant la télé]*

-navegando por internet: 1 vez/semana - 1 vez/mes- ocasionalmente

*[en surfant sur le net]*

-leyendo alguna revista

o folleto: 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente

*[en lisant un magazine ou prospectus]*

-otras (cuáles:.....): 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente  
[autres (signaler lesquelles)]

### 10. Piensas que la lengua extranjera es necesaria, importante o indiferente para:

[Est-ce que penses que la langue étrangère est nécessaire, importante ou indifférente pour :]

#### Inglés

[anglais]

- |   |   |
|---|---|
| -mejorar la capacidad intelectual<br>[améliorer la capacité intellectuelle]   | necesaria / importante / indiferente<br>nécessaire/importante/indifférente] |
| -mejorar la agilidad mental<br>[améliorer la souplesse mentale]   | necesaria / importante / indiferente  |
| -obtener información<br>[obtenir de l'information]  | necesaria / importante / indiferente  |
| -viajar por el extranjero<br>[voyager à l'étranger]   | necesaria / importante / indiferente  |
| -conocer otras gentes<br>[connaître d'autres gens]  | necesaria / importante / indiferente  |
| -obtener trabajo<br>[obtenir un travail]  | necesaria / importante / indiferente  |
| -relacionarse con otras personas<br>[entrer en contact avec d'autres gens]  | necesaria / importante / indiferente  |
| -los estudios superiores<br>[faire des études supérieures]  | necesaria / importante / indiferente  |
| -desarrollar cualidades sociales<br>[développer des qualités sociales]  | necesaria / importante / indiferente  |
| -desarrollar cualidades personales<br>(comunicación, expresión, fluidez)<br>[développer des qualités personnelles<br>(communication, expression, fluidité)] | necesaria / importante / indiferente  |
| -mejorar el conocimiento de<br>la lengua materna<br>[améliorer la connaissance de la langue maternelle]   | necesaria / importante / indiferente  |
| -conocerse a sí mismo (saber<br>de que soy capaz)<br>[se connaître soi-même (savoir de quoi on est capable)]  | necesaria / importante / indiferente  |
| -otros (.....)<br>[autres (signaler.....)]  | necesaria / importante / indiferente  |

#### Francés

[français]

- |   |   |
|---|---|
| -mejorar la capacidad intelectual<br>[améliorer la capacité intellectuelle] | necesaria / importante / indiferente<br>nécessaire/importante/indifférente] |
| -mejorar la agilidad mental<br>[améliorer la souplesse mentale]             | necesaria / importante / indiferente  |
| -obtener información<br>[obtenir de l'information]                          | necesaria / importante / indiferente  |
| -viajar por el extranjero<br>[voyager à l'étranger]                         | necesaria / importante / indiferente  |
| -conocer otras gentes   | necesaria / importante / indiferente  |



Rodea con un círculo la respuesta o las respuestas elegidas

*[Entoure à l'aide d'un cercle la réponse ou les réponses choisies]*

### Hombre – mujer

*[garçon - fille]*

#### 1. Indica qué lenguas has estudiado en la escuela y estudias en el instituto y desde cuando las estás estudiando:

*[Indique quelles langues as-tu apprises à l'école, et celles que tu apprends au lycée, et depuis combien d'années]*

Lengua:	Años de aprendizaje:	escuela:	instituto:
Lengua:	Años de aprendizaje:	escuela:	instituto:
Lengua:	Años de aprendizaje:	escuela:	instituto:

*[Langue: années d'apprentissage: école: lycée: ]*

#### 2. Para cada lengua que aprendes en el instituto, indica para qué la utilizas y cuánto tiempo por semana dedicas a cada actividad (en minutos, aproximadamente):

*[Pour chaque langue que tu apprends au lycée, indique dans quel but tu l'apprends, et combien de temps tu destines à chaque activité (en minutes, plus ou moins)]*

#### Lengua: inglés

*[Langue: anglais]*

-para hablar con el profesor <i>[pour parler avec le professeur]</i>	si - no <i>oui - non</i>	duración: <i>durée]</i>
-para hablar con los compañeros <i>[para parler avec les camarades]</i>	si - no	duración:
-para escuchar textos orales grabados en el ordenador o en el video <i>[pour écouter des textes oraux enregistrés dans l'ordinateur ou la vidéo]</i>	si - no	duración:
-para escuchar canciones <i>[pour écouter des chansons]</i>	si - no	duración:
-para leer libros (novelas, aventuras, anécdotas) <i>[pour lire des livres (romans, aventures, anecdotes)]</i>	si - no	duración:
-para leer revistas (cómic) <i>[pour lire des revues (bandes dessinées)]</i>	si - no	duración:

- para navegar por internet si – no duración:  
*[pour naviguer dans le web]*
- para hacer ejercicios escritos si – no duración:  
*[pour faire des exercices écrits]*
- otros (especificar): duración:  
*[autres]*

**Lengua: francés**

*[Langue: français]*

- para hablar con el profesor si - no duración:  
*[pour parler avec le professeur oui – non durée]*
- para hablar con los compañeros si – no duración:  
*[para parler avec les camarades]*
- para escuchar textos orales grabados en el ordenador o en el video si – no duración:  
*[pour écouter des textes oraux enregistrés dans l'ordinateur ou la vidéo]*
- para escuchar canciones si – no duración:  
*[pour écouter des chansons]*
- para leer libros (novelas, aventuras, anécdotas) si – no duración:  
*[pour lire des livres (romans, aventures, anecdotes)]*
- para leer revistas (cómic) si – no duración:  
*[pour lire des revues (bandes dessinées)]*
- para navegar por internet si – no duración:  
*[pour naviguer dans le web]*
- para hacer ejercicios escritos si – no duración:  
*[pour faire des exercices écrits]*
- otros (especificar): duración:  
*[autres]*

**3. Para cada lengua que aprendes (en el instituto), ¿cuánto tiempo de trabajo personal le dedicas por semana en tu casa?**

*[Combien de temps de travail personnel tu destines - par semaine, à la maison - à chaque langue que tu apprends (au lycée)]*

**Inglés**

*[anglais]*

- a repasar lo visto en clase si – no tiempo:  
*[réviser ce qu'on a vu en classe oui – non temps]*
- a hacer los ejercicios del libro señalados por el profesor si – no tiempo:  
*[faire les exercices du livre signalés par le professeur]*
- a estudiar vocabulario: si – no tiempo:  
*[apprendre du vocabulaire]*
- a estudiar gramáticas: si – no tiempo:  
*[apprendre de la grammaire]*
- a preparar la lección siguiente: si – no tiempo:  
*[préparer la leçon suivante]*
- a leer textos complementarios: si – no tiempo:  
*[lire des textes complémentaires]*
- a buscar cosas en internet: si – no tiempo:  
*[chercher des choses dans le web]*
- otros (especificar.....) tiempo:  
*[autres (les signaler.....)]*

## Francés

[français]

-a repasar lo visto en clase [réviser ce qu'on a vu en classe]	si – no oui – non	tiempo: temps]
-a hacer los ejercicios del libro señalados por el profesor [faire les exercices du livre signalés par le professeur]	si – no	tiempo:
-a estudiar vocabulario: [apprendre du vocabulaire]	si – no	tiempo:
-a estudiar gramáticas: [apprendre de la grammaire]	si – no	tiempo:
-a preparar la lección siguiente: [préparer la leçon suivante]	si – no	tiempo:
-a leer textos complementarios: [lire des textes complémentaires]	si – no	tiempo:
-a buscar cosas en internet: [chercher des choses dans le web]	si – no	tiempo:
-otros (especificar.....) [autres (les signaler.....)]		tiempo:

### 4. ¿Das clases particulares de alguna lengua, o vas a alguna academia?

[Est-ce que tu suis des cours particuliers, ou bien est-ce que vas à une académie de langues]

Si – no      Lengua:  
oui – non    langue

En caso afirmativo, indica cuántas horas de clase semanales y cuanto tiempo de trabajo personal dedicas a cada una  
[En cas de réponse affirmative, indique combien d'heures par semaine et combien de temps de travail personnel tu destines à chacune d'entre elles]

Horas de clase semanales:  
[Heures de cours par semaine]

Tiempo de trabajo semanal:  
[Temps de travail par semaine]

### 5. De las lenguas extranjeras que estudias, ¿cuál prefieres o cuál te gusta más?

[Quelle langue étrangère tu préfères, ou bien la quelle tu aimes le mieux, parmi celles que tu apprends?]

Francés – inglés  
français- anglais

Por qué motivos:  
Pour quelles raisons

-la gramática es más fácil [la grammaire est plus facile]	si – no
-es más útil [elle est plus utile]	si – no

- la pronunciación es más parecida al español si – no  
*[la prononciation est plus proche de celle de l'espagnol]*
- las clases con más participativas y activas si – no  
*[les classes sont plus participatives]*
- el libro de texto es más interesante si – no  
*[le manuel est plus intéressant]*
- el profesor propone actividades más amenas si – no  
*[le professeur propose des activités plus agréables]*
- otras (especificar: .....)

**6. Con respecto al resto de las asignaturas, consideras que en las clases de lengua extranjera:**

*[Par rapport aux autres matières, tu ne crois que les cours de langue étrangère:]*

- las clases son más interesantes  
*[les cours sont plus intéressants]*
- hay que estudiar menos  
*[il faut travailler moins]*
- lo que se aprende es más útil  
*[ce qu'on apprend est plus utile]*
- hay que estudiar de modo distinto  
*[il faut travailler d'une façon différente]*
- nos sirven para relacionarnos con los demás  
*[elles nous servent à entrer en contact entre nous]*
- nos sirven para conocernos a nosotros mismos  
*[elles nous servent à nous connaître nous-mêmes]*
- nos ayudan a superar la timidez, a hablar en público  
*[elles nous aident à vaincre la timidité, à parler en public]*
- otras (especificar.....)  
*[autres (les signaler...)]*

**7. ¿Te ocurre que mezclas las lenguas que sabes o estás aprendiendo?**

*[Est-ce qu'il t'arrive de mélanger les langues que tu connais ou bien que tu apprends?]*

- español con inglés si – no  
*[espagnol – anglais]*
- español con francés si – no  
*[espagnol-français]*
- inglés con francés si – no  
*[anglais-français]*
- otras combinaciones (según las lenguas):  
*[autres combinaisons (selon les langues)]*

**8. En caso afirmativo, qué tipo de mezclas se producen:**

*[En cas de réponse affirmative, il se produit quels types de mélanges]*

- palabras (significación): si - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
*[mots (signification) oui – non peux-tu donner des exemples]*  
.....
- ortografía si - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
*[orthographe]*  
.....

-pronunciación (palabras): si - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (mots)]

.....  
- pronunciación (ritmo, entonación): si - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (rythme, intonation)]

.....  
-reglas de gramática: si - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[règles de grammaire]

.....  
-nomenclatura gramatical: si - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[nomenclature grammaticale]

.....  
-construcción de frases  
(orden de las palabras) : si - no ¿puedes dar algún ejemplo ?:  
[construction de la phrase (ordre des mots)]

9. Piensas que el conocimiento de una lengua o lo que aprendes en una lengua (materna o extranjera) te sirve aprender mejor otra lengua (materna o extranjera)

[Est-ce que tu penses que la connaissance d'une langue ou ce que tu apprends dans une langue (maternelle ou étrangère) te sert pour mieux apprendre une autre langue (maternelle ou étrangère)?]

Si – no  
oui – non

En caso afirmativo, indica en qué campos te ayuda el conocimiento de otra lengua  
[en cas de réponse affirmative, indique dans quels domaines la connaissance d'une autre langue est une aide pour toi]

-palabras (adivinar la significación): si - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[mots (deviner la signification) oui – non peux-tu en donner des exemples?]

.....  
-ortografía si - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[orthographe]

.....  
-pronunciación (fonemas): si - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (phonèmes)]

.....  
-pronunciación (ritmo, entonación): si - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (rythme, intonation)]

.....  
-entender las reglas de gramática: si - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[comprendre les règles de grammaire]

.....  
-análisis gramatical: si - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[analyse grammaticale]

.....  
-construcción de frases  
(orden de las palabras) : si - no ¿puedes dar algún ejemplo ?:  
[construction des phrases (ordre des mots)]

**ANEXO: REJILLA DE ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ORAL/ESCRITO**

<b>SITUACIÓN DEL ORAL</b>	<b>Comprensión</b>	<b>Palabra de la profesora</b>	<b>Francés:</b>			
			<b>Español:</b>			
			¿Cuánto tiempo habla el profesor?			
		<b>Documentos Fabricados (no auténticos)</b>				
		<b>Documentos auténticos</b>				
	<b>Expresiones</b>	¿Cuánto tiempo habla cada alumno?	En español			
			En francés			
		<b>Palabra del alumnado</b>	En español	¿Para hacer qué ?		
				¿A quienes se dirigen ?		
				¿Quién habla ?		
En francés			¿Para hacer qué?			
			¿A la iniciativa de quién?			
			¿A quienes se dirigen ?			
<b>Oral de los alumnos/as (en francés):</b>	¿Espontaneo?					
	¿Preparado?					
<b>Tratamiento del error : Intervención</b>						
<b>SITUACIÓN DEL ESCRITO</b>	<b>Comprensión</b>	<b>Tipos de escritos</b>				
		<b>Tema</b>				
	<b>Expresión</b>	<b>Tipos de escrito</b>				
		<b>Tema</b>				
	<b>Descripción des los instrumentos escolares</b>	<b>Pizarra</b>				
		<b>Libro escolar</b>				
		<b>Cuadernos</b>				
		<b>Documentos complementarios proporcionados por el profesor/a</b>				

## **ANEXO: TEXTO DISTRIBUIDO AL ALUMNADO COMO LECTURA ANTES DE CUMPLIMENTAR EL CUESTIONARIO CORRESPONDIENTE**

“Ser profesor hoy en día es complicado, especialmente para el profesor de lengua extranjera. Pero esta profesión a la vez constituye un desafío diario. Una lengua extranjera no puede aprenderse como otra materia, a golpe de codos, o pensando, estrujándose el cerebro hasta encontrar la solución a un ejercicio. Hay que estudiar, claro, aprender vocabulario, y reglas de gramática, pero una lengua se aprende sobre todo dejando que la lengua extranjera te invada, te penetre por los oídos y los ojos, exige por tanto la participación del que la aprende, y que le guste para que se produzca lo que se conoce como el “baño de lengua”. Es lo que se ocurre cuando se visita un país extranjero: la voluntad de entender pone nuestros sentidos en actitud activa, de apertura y de recepción, y la lengua penetra en ti, la aprendes sin que te des cuenta. Tal actitud es la que hay que fomentar en clase. Algunos dicen incluso que una lengua extranjera no se aprende, sino que se “adquiere” poco a poco. ¡Está claro que el que no quiere aprender una lengua extranjera no la aprende, puesto que cierra sus sentidos a la misma! Además, en clase, es difícil ver la utilidad de lo que uno aprende: “allí somos todos españoles, y no hay ningún “extranjero” a quien hablarle en francés o en inglés. Y una de las grandes verdades pedagógicas es que “se aprende lo que se hace”, y que por tanto “se aprende una lengua hablándola”. Por ello, cuando se va a Francia o a Inglaterra, se aprende la lengua fácilmente: se aprende porque se utiliza la lengua de verdad, para preguntarle a alguien por algún sitio (y si no, te pierdes), para comprar algo (y si no, ¡te quedas sin comprar nada), para entender a qué hora es el desayuno (y si no entiendes, te quedas sin desayunar!)... La lengua penetra por los sentidos, y parece fácil aprenderla, como cuando uno es un niño: más tarde, es complicado pronunciar y entender, puesto que las costumbres articulatorias de la lengua materna te impiden pronunciar sonidos nuevos... Y todas las lenguas tienen unas reglas de gramática absurdas, llenas de excepciones que hay que memorizar. Como en la lengua materna todo lo hemos aprendido de pequeños, no se da uno cuenta...

Se entiende entonces que ser profesor de una lengua extranjera en un instituto sea difícil, pero a la vez apasionante: hay que motivar a los alumnos (puesto que, ¿para qué hablar en francés en clase, si todos nos entendemos en español? y además, qué vergüenza se pasa cuando uno habla en francés o en inglés), hay que hacer que las clases sean dinámicas. y no aburridas, hay que instalar un ambiente agradable en clase (para que la lengua extranjera fluya a la mente y desde la mente), pero a la vez saber mantener la disciplina que exige todo estudio, hay que saber utilizar los nuevos medios tecnológicos (internet, grabadora de video, dvd, etc.), poseer una formación pedagógica para saber sacar provecho de cualquier documento oral o escrito, hay que saber entender a los alumnos que pueden tener un mal día, estar preocupados por algo (y no desear en absoluto hablar, y menos en francés o inglés), hay que hacer que todos los alumnos hablen y participen, organizando actividades que sean una ocasión para hablar, hay que mostrarse comprensivo, estimular sin herir susceptibilidades, hay que ser justo en las notas...

Está claro que es cierto que lo que decía uno: “lo que es difícil no es aprender una lengua extranjera: cualquier niño lo hace, cualquier persona que se va a vivir al país lo hace; lo difícil ¡es aprender una lengua extranjera con clases, en un instituto!”. Ese es el reto al que se enfrentan a diario los profesores y los alumnos. ¿Será verdad que es tan difícil, o es una cuestión de ganas y de tiempo?

**ANEXO: REJILLA PARA LA OBTENCIÓN DE DATOS DEL ALUMNADO Y DEL PROFESORADO**

**CONSIGNA:** Escribe cinco palabras o expresiones que te venga a la mente, de forma espontanea, cuando os digo...

CONSIGNAS	TÉRMINOS
PROFESORA	
ALUMNO/A	
APRENDER FRANCÉS	
ENSEÑAR FRANCÉS	

**ANEXO: REJILLA DE CLASIFICACIÓN DE LAS RESPUESTAS OBTENIDAS  
POR EL ALUMNADO Y EL PROFESORADO**

CONSIGNAS	TÉRMINOS		FRECUENCIA	RANGO DE APARICIÓN				
	francés	español		1	2	3	4	5
PROFESORA								
ALUMNO/A								
APRENDER FRANCÉS								
ENSEÑAR FRANCÉS								

**ANEXO: REJILLA DE ANÁLISIS DEL MANUAL DE TEXTO**

<b>1. Ficha descriptiva</b>	Título
	Autores
	Éditores
	Datos de publicación.
	Nivel
<b>2.Documento descriptivo del material didáctico</b> - Tipología de materiales: compactos o ligeros (por ejemplo, unidades con estructura flexible, permitiendo una explotación no lineal o no) - contenido iconográfico (ilustraciones, fotos, documentos auténticos)	Para el docente
	Para el alumnado
	Material colectivo (cassettes, cd-rom, etc.)
<b>3. Público</b>	Edad, nacionalidad, tipo (profesión)
	Principiantes, falsos-principiantes, etc.
<b>4. Estructura del manual pedagógico</b>	Número de lecciones
	Detalle de una lección (fases, desarrollo-tipo): descripción
	Recapitulaciones (controles, revisiones)
	Anexos
<b>5. Duración y ritmo de aprendizaje</b>	Nº de horas
	N sesiones a la semana previstas
	Trabajo complementario (en la casa)
<b>6. Objetivos</b>	Competencias de comunicación, sub-competencias
	Habilidades oral - escrita (comprensión / expresión)
	Aspectos culturales
	Estrategias de aprendizaje
	Actitudes del alumnado

<b>7. Contenidos</b>	Lingüísticos y sociolingüísticos	Tipo de lengua: léxico (registros que corren; constante o literario; popular; variantes regionales o propias de la francofonía)
		Actos de palabra (detalle)
		Gramática: reglas de funcionamiento de la lengua (detallar: gramática oral + escrita; simplemente escrita; orden según la lógica de la disciplina o según las necesidades de comunicación)
		Fonética (API; saber fonético; reglas)
	Socioculturales (describir, después reagrupar en función de criterios adyacentes)	Descubrimiento de la vida francesa/ Francofonía (civilización, sociedad, el país, etc.)
		La cultura "tradicional" (literatura, historia, geografía)
		Problemática intercultural (ecología, jóvenes, trabajo, relaciones entre la gente)
	Concerniente a la subcompetencia discursiva	Tipos de textos; cohesión y coherencia
	Concerniente a los procedimientos o a las estrategias de aprendizaje	• <b>Saber hacer qué</b>
	Concerniente a las actitudes	• <b>Querer hacer qué</b>
Progresión (Reagrupación de los elementos lexicales, morfosintácticos, los actos de palabra, saberes discursivos y socioculturales; las destrezas, etc.)	Estructura: - fijada a priori (orientada sobre la materia: la gramática; o sobre la organización cognitiva del saber: trayecto del simple al complejo; o sobre un catálogo preestablecido de actos de palabra, o de marcos funcionales enfoque situationnelle-funcional)...	
	- abierta, fijada a posteriori: a partir de los textos-documentos (gramática "textual": extraída de los textos); construyendo un trayecto de aprendizaje adaptado a las situaciones / peticiones)	
	No estructurante: elementos dispersos que se acumulan	

<p><b>8. Tipología de actividades y procedimientos</b></p> <p><b>Dinámica interna de actividades de enseñanza/aprendizaje</b></p>	Existencia de un guía de explotación para el profesor: describirla		
	oral	Comprensión (tipología: preguntas-respuestas, lectura en voz alta / baja, ejercicios de situación, QCM, verdadero-falso)	
		Expresión (tipología: preguntas-respuestas, repetición, paráfrasis, resumen, dramatización, juego de papeles)	
	pronunciación	Escucha, localización, explicaciones, corrección, utilización o no del API, etc.	
	escrito	Comprensión (estrategias): metodología propuesta	
		Expresión (tipología: ejercicios de sustitución, de transformación, de transposición, frases para completar, ejercicios con dificultad gramatical o lexical; estrategias según la tipología textual: redacción, disertación, argumentación, novela...	
	actividades comunicativas	Juegos de rôle; simulaciones; juegos comunicativos; encuestas; debates; tareas y proyectos	
	NTIC	Situaciones pedagógicas; tareas y proyectos en línea; chats; intercambios; investigaciones guiadas por documentación	
	Tipología general de las actividades de enseñanza y de aprendizaje	Esquema clásico (fases: presentación/memorisación/práctica-aplicación/explotación-reutilización)	
		Esquema dinámico, creativo, no repetitivo: sollicitación / estimulación de una creatividad / imaginación mayor por parte del alumnado	
	Metodología para coger el sentido (comprensión)	Traducción	
		Sin traducción: inducción a partir de gestos, mímica, o cotexto; explicaciones del profesor; consulta del diccionario unilingüe	
	Metodología para enseñar la gramática	implícito	Se basa en una asimilación + o - inconsciente, a través de procedimientos "naturales" (tipo: AN)
			Se basa en una asimilación un poco consciente, a través de procedimientos que implican una práctica guiada por L2, pero sin prestar atención a puntos gramaticales precisos (tipo: MAVSG)
			Se basa en una práctica intensiva, sistemática y repetitiva, refiriéndose a una fijación en los comportamientos lingüísticos (tipo MAO)
explíci-to		Deductiva: formulación de reglas; explicaciones previas, práctica posterior	
	Inductiva: descubrimiento del funcionamiento lingüístico; guiado a través de pistas		
Metodología para enseñar a aprender el léxico	<b>repetitiva (memorisación)</b>		
	Puesta en situación de práctica creativa		
Instauración de relaciones activss, reflexivas e incitativas, de responsabilización, por parte del alumno, de su aprendizaje			

<b>9. Evaluación</b>	Evaluación inicial	Elementos de contenido concreto y ejercicios propuestos
	Ejercicios de revisión-evaluación después de un número x de unidades didácticas	Tipología de los ejercicios o actividades de control
	Autoevaluación en el libro del alumno (con modelo de corrección al fin por ejemplo)	
	Propuesta de fichas de evaluación o de control	

## ANEXO: REJILLA DE ANÁLISIS PARA LAS CLASES GRABADAS

### a. Disposición espacial

- Dibujar un esquema del aula (mesas, sillas, pizarra, materiales, pupitres y/o lugar del profesor).
- ¿Los alumnos se desplazan? ¿Dejan la sala? ¿Con o sin autorización?
- Describir el modo en el que el profesor circula por el aula, si llega el caso.

### b. Tareas del alumnado

TAREAS DEL ALUMNADO				
Tipo de tarea	En grupos	Individual	En parejas	Duración
Observación de documentos (lectura silenciosa)				
Lectura en voz alta				
Repeticiones (una frase previamente dicha por la profesora.)				
dramatisación (diálogo, sketch)				
relato (poesía, canción popular...)				
Respuesta a una pregunta realizada (en relación con un texto leído / visto, una imagen)				
Interrogatorio (es el alumno quien plantea una cuestión)				
Ejercicios orales de gramática (Precise el tipo si posible: transformación a partir de un modelo dado)				
Ejercicios escritos de gramática (precise el tipo si posible: huecos, sustitución, transformación, traducción, dictado)				
Ejercicios de vocabulario: (Precise: por ej., búsqueda de sinónimos / antónimos; huecos; buscar una definición en el diccionario; derivación ...)				
Juegos "lingüísticos" (tipo: colocar una serie de ciudades en una mapa, crucigramas, clasificación a partir de un texto, unir con flechas)				
Actividades comunicativas, orales y escritas (tipos: describir a un personaje para reconocerlo cuando llegue a un avión, hablar sobre gustos (ocio); decir lo que se hizo durante el fin de semana, etc.; discusión / debate sobre un tema; exposición)				

**Cultura de enseñanza y cultura de aprendizaje del Francés...**

( preparada de antemano); informe, resumen (de un texto / diálogo previamente leído)				
Participación en un proyecto / tarea / simulación (Precise qué tipo de trabajo realizan en grupo e interacciones entre ellos (reparto de las tareas o realización en común, lengua utilizada).				
-consulta / búsqueda de información (diccionario, gramática, web) - corrección				
Tareas realizadas en la casa : ..... .....				

**c. Describir las técnicas de trabajo del docente**

<b>TÉCNICAS DE TRABAJO DE LA PROFESORA</b>	
Fases de la unidad didáctica; Dinámica dentro de cada sesión [tipos de actividades - visibilidad diferenciación]	
utilización de la pizarra	
utilización del manual	
gestión de la clase, actividades	
trabajo en grupos	
explicaciones (clases magistrales)	
Conducta del docente con respecto al alumnado con dificultad; trabajo diferenciado	
tiempo que tiene la palabra el docente	
trabajo del alumnado en casa (indicaciones y control de este trabajo)	
corrección	
evaluación	

**d. Intercambios entre docente y alumnado, intercambios entre alumnado y describir el mantenimiento del orden en el aula (silencio, posturas, comportamientos).**

<b>INTERCAMBIOS E INTERACCIONES ( ENTRE DOCENTE-ALUMNADO; ENTRE ALUMNADO)</b>	
colaboración, intercambios, concertación entre la profesora y el alumnado	
colaboración, intercambios, concertación entre el alumnado	
comentarios entre el alumnado	
la profesora anima al alumnado (verbalmente, con gestos)	
¿ el profesor sanciona? ¿cómo?	
¿El alumnado puede tomar la palabra sin haber sido invitado/ autorizado/animado?	
La profesora es la que organiza las tomas de palabra, los intercambios	
Tratamiento	
Mantenimiento del orden en el aula (silencio, posturas, comportamientos).	

## ANEXO 6: CUESTIONARIOS CUMPLIMENTADOS POR EL ALUMNADO

### Cuestionario 1: Perfil lingüístico de los alumnos

#### ALUMNA N°1

1. Responde a las preguntas siguientes rodeando con un círculo la respuesta o las respuestas elegidas.

*[Réponds aux questions suivantes en entourant d'un cercle la réponse ou les réponses choisies]*

Hombre – mujer

*[garçon – fille]*

1. ¿Cuál es tu lengua materna?

*[Quelle est ta langue maternelle?]*

**ESPAÑOL**

2. ¿Qué lenguas hablas o de qué lenguas tienes algún conocimiento?

*[Quelles langues tu parles ou de quelles langues tu possèdes certaines connaissances?]*

**Español**

**Inglés**

**Francés**

Otras (especificar cuáles):

3. Señala cada una de las lenguas que hablas (incluida la lengua materna), e indica a continuación en qué contextos la utilizas:

*[Signale chacune des langues que tu parles (langue maternelle comprise), et indique ensuite dans quels contextes tu t'utilises]*

Lengua: **ESPAÑOL**

*[langue]*

- uso habitual

*[usage habituel]*

-con mi familia

*[avec ma famille]*

**si** - no

*oui – non]*

-con los amigos

*[avec mes amis]*

**si** - no

-en las clases del instituto, con mis compañeros

*[dans les cours du lycée, avec mes amis]*

**si** - no

- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - no  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*
- para pensar (verbalización interior) **si** - no  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*
- otros (especificar : **VER LA TELE**) **si** - no  
*[autres (signaler lesquels)...]*
  
- uso esporádico  
*[usage sporadique]*
- en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- con algún extranjero **si** - no  
*[avec des étrangers, de temps en temps]*
- navegando por internet **si** - no  
*[en surfant sur le net]*
- escuchando música **si** - no  
*[en écoutant de la musique]*
- en lecturas personales **si** - no  
*[dans des lectures personnelles]*
- otros (especificar.....) si - no  
*[autres (signaler lesquels)...]*

Lengua: **INGLÉS**

*[Langue]*

- uso habitual  
*[usage habituel]*
- con mi familia si - **no**  
*[avec ma famille oui - non]*
- con los amigos si - **no**  
*[avec mes amis]*
- en las clases del instituto, con mis compañeros si - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec mes copains]*
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - no  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*
- para pensar (verbalización interior) si - **no**  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*
- otros (especificar.....) si - no  
*[autres (signaler lesquels)...]*
  
- uso esporádico  
*[usage sporadique]*
- en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- con algún extranjero si - **no**

- [avec des étrangers, de temps en temps]*  
 -navegando por internet si - **no**  
*[en surfant sur le net]*  
 -escuchando música **si** - no  
*[en écoutant de la musique]*  
 -en lecturas personales si - **no**  
*[dans des lectures personnelles]*  
 -otros (especificar.....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* si - no

Lengua: **FRANCÉS**

*[Langue]*

- uso habitual

*[usage habituel]*

- con mi familia si - **no**  
*[avec ma famille]* oui – non]  
 -con los amigos si - **no**  
*[avec mes amis]*  
 -en las clases del instituto, con mis compañeros si - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec mes copains]*  
 -en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*  
 -en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - no  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*  
 -para pensar (verbalización interior) si - **no**  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*  
 -otros (especificar.....)  
*[autres (ssigner lesquels)...]* si - no

- uso esporádico

*[usage sporadique]*

- en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*  
 -en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*  
 -con algún extranjero si - **no**  
*[avec des étrangers, de temps en temps]*  
 -navegando por internet si - **no**  
*[en surfant sur le net]*  
 -escuchando música si - **no**  
*[en écoutant de la musique]*  
 -en lecturas personales si - **no**  
*[dans des lectures personnelles]*  
 -otros (especificar.....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* si - no

**4. Señala en cada una de las lenguas que hablas (incluida la lengua materna) qué eres capaz de hacer con ella:**

*[Signale, dans chacune des langues que tu parles (langue maternelle comprise) ce dont tu es capable de faire]*

Lengua: **ESPAÑOL**

[langue]

- comunicarme con los demás: **si** - no  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: **si** - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: **si** - no  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura **si** - no  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,  
avec de la fluidité et de l'aisance]
- uso creativo (escribir poesías, relatos...) **si** - no  
[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]
- otros usos (.....) si - no  
[autres usages (.....)]

Lengua: **INGLÉS**

[langue]

- comunicarme con los demás: **si** - no  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: si - **no**  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: **si** - no  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura si - **no**  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,  
avec de la fluidité et de l'aisance]
- uso creativo (escribir poesías, relatos...) **si** - no  
[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]
- otros usos (.....) si - no  
[autres usages (.....)]

Lengua: **FRANCÉS**

[langue]

- comunicarme con los demás: **si** - no  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: si - **no**  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: si - **no**  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura si - **no**

*[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit, avec de la fluidité et de l'aisance]*

- uso creativo (escribir poesías, relatos...)

si - **no**

*[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]*

- otros usos (.....)

si - no

*[autres usages (.....)]*

**5. ¿Tienes compañeros o conoces a algún vecino cuya lengua materna no sea el español?**

*[Est-ce que tu as des camarades ou bien est-ce que tu connais des voisins dont la langue maternelle n'est pas l'espagnol?]*

Si - **no**

*[oui – non ]*

En caso afirmativo, ¿en qué lengua hablas o has hablado con él?

*[En cas de réponse affirmative, dans quelle langue tu parles ou tu as parlé avec eux?]*

-en español

*[en espagnol]*

-en su lengua

*[dans leur propre langue]*

**6. ¿Has coincidido alguna vez con algún turista, algún emigrante extranjero?**

*[Est-ce que tu as coïncidé des fois avec des touristes, des émigrants étrangers?]*

**Si** – no

*[oui – non]*

En caso afirmativo, ¿qué lengua utilizaba? Si has hablado con él, ¿en qué lengua lo has hecho?

*[En cas affirmatif, quelle langue il/ils utilisaient? si tu as parlé avec lui/eux, en quelle langue tu l'as fait?]*

**Él hablaba en inglés y yo hablé con él en español-inglés.**

**7. ¿Has viajado a algún país extranjero? Indica cuáles, la duración de tu estancia, y el motivo (turismo, intercambio escolar, visita a algún familiar...):**

*[Est-ce que tu as voyagé à des pays étrangers? Indique lesquels, la durée du séjour et le motif (tourisme, échange scolaire, visite à un parent...)]*

País:

*[pays]*

Duración:

*durée*

Motivo:

*motif]*

País:

País:

País:

Duración:

Duración:

Duración:

Motivo:

Motivo:

Motivo:

**NO**

**8. En caso de respuesta afirmativa, tuviste ocasión de hablar la lengua del país (si has utilizado una lengua distinta de la lengua local, indícalo):**

*[En cas de réponse affirmative, as-tu eu l'occasion de parler la langue du pays]*

País: .....

*[pays]*

-ocasionalmente: si - no  
*[de temps en temps]*

-bastante: si - no  
*[assez]*

-continuamente: si - no  
*[de façon continue]*

País: .....

*[Pays]*

-ocasionalmente: si - no  
*[de temps en temps]*

-bastante: si - no  
*[assez]*

-continuamente: si - no  
*[de façon continue]*

**9. ¿En qué otras ocasiones has tenido la oportunidad de utilizar la lengua extranjera que aprendes, y con qué frecuencia?**

*[Dans quelles occasions tu as eu l'occasion d'utiliser la langue étrangère que tu apprends, et avec quelle fréquence?]*

**Inglés**

*[anglais]*

-en clase: **1 vez/semana** - 1 vez/mes - ocasionalmente  
*[en classe 1 fois/semaine – 1 fois/mois - de temps en temps]*

-viendo la tele: 1 vez/semana - 1 vez/mes - **ocasionalmente**  
*[en regardant la télé]*

-navegando por internet: 1 vez/semana - 1 vez/mes- **ocasionalmente**  
*[en surfant sur le net]*

-leyendo alguna revista o folleto: 1 vez/semana - 1 vez/mes - **ocasionalmente**  
*[en lisant un magazine ou prospectus]*

-otras (cuáles:.....): 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente  
*[autres (signaler lesquelles)]*

**Francés**

*[Français]*

-en clase: **1 vez/semana** - 1 vez/mes - ocasionalmente  
*[en classe 1 fois/semaine – 1 fois/mois - de temps en temps]*

-viendo la tele: 1 vez/semana - 1 vez/mes - **ocasionalmente**  
*[en regardant la télé]*

-navegando por internet: 1 vez/semana - 1 vez/mes- **ocasionalmente**  
*[en surfant sur le net]*

-leyendo alguna revista o folleto: 1 vez/semana - 1 vez/mes - **ocasionalmente**  
*[en lisant un magazine ou prospectus]*

-otras (cuáles:.....): 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente  
[autres (signaler lesquelles)]

## 10. Piensas que la lengua extranjera es necesaria, importante o indiferente para:

[Est-ce que penses que la langue étrangère est nécessaire, importante ou indifférente pour :]

### Inglés

[anglais]

- |   |  |
|---|--|
| -mejorar la capacidad intelectual<br>[améliorer la capacité intellectuelle]   | necesaria / <b>importante</b> / indiferente<br>nécessaire/importante/indifférente] |
| -mejorar la agilidad mental<br>[améliorer la souplesse mentale]   | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -obtener información<br>[obtenir de l'information]  | necesaria / importante / <b>indiferente</b>  |
| -viajar por el extranjero<br>[voyager à l'étranger]   | <b>necesaria</b> / importante / indiferente  |
| -conocer otras gentes<br>[connaître d'autres gens]  | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -obtener trabajo<br>[obtenir un travail]  | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -relacionarse con otras personas<br>[entrer en contact avec d'autres gens]  | necesaria / importante / <b>indiferente</b>  |
| -los estudios superiores<br>[faire des études supérieures]  | <b>necesaria</b> / importante / indiferente  |
| -desarrollar cualidades sociales<br>[développer des qualités sociales]  | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -desarrollar cualidades personales<br>(comunicación, expresión, fluidez)<br>[développer des qualités personnelles<br>(communication, expression, fluidité)] | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -mejorar el conocimiento de<br>la lengua materna<br>[améliorer la connaissance de la langue maternelle]   | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -conocerse a sí mismo (saber<br>de que soy capaz)<br>[se connaître soi-même (savoir de quoi on est capable)]  | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -otros (.....)<br>[autres (signaler.....)]  | necesaria / importante / indiferente   |

### Francés

[français]

- |   |  |
|---|--|
| -mejorar la capacidad intelectual<br>[améliorer la capacité intellectuelle] | necesaria / <b>importante</b> / indiferente<br>nécessaire/importante/indifférente] |
| -mejorar la agilidad mental<br>[améliorer la souplesse mentale]             | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -obtener información<br>[obtenir de l'information]                          | necesaria / importante / <b>indiferente</b>  |
| -viajar por el extranjero<br>[voyager à l'étranger]                         | <b>necesaria</b> / importante / indiferente  |
| -conocer otras gentes   | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |

[*connaître d'autres gens*]

-obtener trabajo necesaria / **importante** / indiferente

[*obtenir un travail*]

-relacionarse con otras personas necesaria / importante / **indiferente**

[*entrer en contact avec d'autres gens*]

-los estudios superiores necesaria / **importante** / indiferente

[*faire des études supérieures*]

-desarrollar cualidades sociales necesaria / **importante** / indiferente

[*développer des qualités sociales*]

-desarrollar cualidades personales (comunicación, expresión, fluidez) necesaria / **importante** / indiferente

[*développer des qualités personnelles*

[*communication, expression, fluidité*]

-mejorar el conocimiento de la lengua materna necesaria / **importante** / indiferente

[*améliorer la connaissance de la langue maternelle*]

-conocerse a sí mismo (saber de que soy capaz) necesaria / **importante** / indiferente

[*se connaître soi-même (savoir de quoi on est capable)*]

-otros (.....) necesaria / importante / indiferente

[*autres (signaler.....)*]

### 11. ¿Qué lenguas te gustaría aprender además? (posibilidad de varias respuestas)

[*Quelles langues aimerais-tu apprendre aussi ? plusieurs réponses possibles*]

-**alemán**

[*allemand*

-**italiano**

[*italien*

-árabe

[*arabe*

-catalán

[*catalan*

-gallego

[*galicien*

-japonés

[*japonais*

-chino

[*chinois*

-ruso

[*russe*

-**portugués**

[*portugais*

-otras (señala cuáles.....)

[*autres (signale lesquelles.....)*]

### 12. ¿Qué lenguas identificas/reconoces cuando las oyes? (posibilidad de varias respuestas)

[*Quelles langues tu identifies ou tu reconnais quand tu les entends parler ? Plusieurs réponses possibles*]

-alemán

[*allemand*

-**italiano**

[*italien*

-**árabe**

[*arabe*

-**catalán**

[*catalan*

-gallego

[*galicien*

-japonés

[*japonais*

-**chino**

[*chinois*

-**ruso**

[*russe*

-portugués

[*portugais*

-otras (señala cuáles.....)

[*autres (signale lesquelles.....)*]

Rodea con un círculo la respuesta o las respuestas elegidas  
[Entoure à l'aide d'un cercle la réponse ou les réponses choisies]

Hombre – mujer  
[garçon - fille]

**1. Indica qué lenguas has estudiado en la escuela y estudias en el instituto y desde cuando las estás estudiando:**

[Indique quelles langues as-tu apprises à l'école, et celles que tu apprends au lycée, et depuis combien d'années]

Lengua: ESPAÑOL      Años de aprendizaje: escuela: 6 instituto: 4  
Lengua: INGLÉS      Años de aprendizaje: escuela: 7 instituto: 4  
Lengua: FRANCÉS      Años de aprendizaje: escuela: 0 instituto: 4

[Langue:                      années d'apprentissage: école:                      lycée: ]

**2. Para cada lengua que aprendes en el instituto, indica para qué la utilizas y cuánto tiempo por semana dedicas a cada actividad (en minutos, aproximadamente):**

[Pour chaque langue que tu apprends au lycée, indique dans quel but tu l'apprends, et combien de temps tu destines à chaque activité (en minutes, plus ou moins)]

**Lengua: inglés**

[Langue: anglais]

-para hablar con el profesor [pour parler avec le professeur]	<u>si</u> - no oui - non	duración: <u>20'</u> durée]
-para hablar con los compañeros [para parler avec les camarades]	<u>si</u> - no	duración: <u>15'</u>
-para escuchar textos orales grabados en el ordenador o en el video [pour écouter des textes oraux enregistrés dans l'ordinateur ou la vidéo]	<u>si</u> - no	duración: <u>30'</u>
-para escuchar canciones [pour écouter des chansons]	<u>si</u> - no	duración: <u>1h30'</u>
-para leer libros (novelas, aventuras, anécdotas) [pour lire des livres (romans, aventures, anecdotes)]	<u>si</u> - no	duración: <u>5'</u>
-para leer revistas (cómic) [pour lire des revues (bandes dessinées)]	si - <u>no</u>	duración:

- para navegar por internet **si** – no duración: **10'**  
*[pour naviguer dans le web]*
- para hacer ejercicios escritos **si** – no duración: **1h10'**  
*[pour faire des exercices écrits]*
- otros (especificar): duración:  
*[autres]*

### Lengua: francés

*[Langue: français]*

- para hablar con el profesor **si** - no duración: **10'**  
*[pour parler avec le professeur]* **oui** – non *[durée]*
- para hablar con los compañeros **si** – no duración: **5'**  
*[para parler avec les camarades]*
- para escuchar textos orales grabados en el ordenador o en el video si – **no** duración:  
*[pour écouter des textes oraux enregistrés dans l'ordinateur ou la vidéo]*
- para escuchar canciones si – **no** duración:  
*[pour écouter des chansons]*
- para leer libros (novelas, aventuras, anécdotas) si – **no** duración:  
*[pour lire des livres (romans, aventures, anecdotes)]*
- para leer revistas (cómic) si – **no** duración:  
*[pour lire des revues (bandes dessinées)]*
- para navegar por internet **si** – no duración: **1h10'**  
*[pour naviguer dans le web]*
- para hacer ejercicios escritos si – no duración:  
*[pour faire des exercices écrits]*
- otros (especificar): duración:  
*[autres]*

### 3. Para cada lengua que aprendes (en el instituto), ¿cuánto tiempo de trabajo personal le dedicas por semana en tu casa?

*[Combien de temps de travail personnel tu destines - par semaine, à la maison - à chaque langue que tu apprends (au lycée)]*

### Inglés

*[anglais]*

- a repasar lo visto en clase **si** – no tiempo: **20'**  
*[réviser ce qu'on a vu en classe]* **oui** – non *[temps]*
- a hacer los ejercicios del libro señalados por el profesor **si** – no tiempo: **20'**  
*[faire les exercices du livre signalés par le professeur]*
- a estudiar vocabulario: **si** – no tiempo: **15'**  
*[apprendre du vocabulaire]*
- a estudiar gramáticas: si – **no** tiempo:  
*[apprendre de la grammaire]*
- a preparar la lección siguiente: si – **no** tiempo:  
*[préparer la leçon suivante]*
- a leer textos complementarios: **si** – no tiempo: **15'**  
*[lire des textes complémentaires]*
- a buscar cosas en internet: si – **no** tiempo:  
*[chercher des choses dans le web]*
- otros (especificar.....) tiempo:  
*[autres (les signaler.....)]*

## Francés

[français]

-a repasar lo visto en clase

[réviser ce qu'on a vu en classe]

si – **no**

oui – non

tiempo:

temps]

-a hacer los ejercicios del libro

señalados por el profesor

[faire les exercices du livre signalés par le professeur]

**si** – no

tiempo: **30'**

-a estudiar vocabulario:

[apprendre du vocabulaire]

**si** – no

tiempo: **20'**

-a estudiar gramáticas:

[apprendre de la grammaire]

si – **no**

tiempo:

-a preparar la lección siguiente:

[préparer la leçon suivante]

si – **no**

tiempo:

-a leer textos complementarios:

[lire des textes complémentaires]

si – **no**

tiempo:

-a buscar cosas en internet:

[chercher des choses dans le web]

si – **no**

tiempo:

-otros (especificar.....)

[autres (les signaler.....)]

tiempo:

## 4. ¿Das clases particulares de alguna lengua, o vas a alguna academia?

[Est-ce que tu suis des cours particuliers, ou bien est-ce que vas à une académie de langues]

Si – **no**

oui – non

Lengua:

langue

En caso afirmativo, indica cuántas horas de clase semanales y cuanto tiempo de trabajo personal dedicas a cada una

[En cas de réponse affirmative, indique combien d'heures par semaine et combien de temps de travail personnel tu destines à chacune d'entre elles]

Horas de clase semanales:

[Heures de cours par semaine]

Tiempo de trabajo semanal:

[Temps de travail par semaine]

## 5. De las lenguas extranjeras que estudias, ¿cuál prefieres o cuál te gusta más?

[Quelle langue étrangère tu préfères, ou bien la quelle tu aimes le mieux, parmi celles que tu apprends?]

Francés – **inglés**

français- anglais

Por qué motivos:

Pour quelles raisons

-la gramática es más fácil

[la grammaire est plus facile]

si – **no**

-es más útil

[elle est plus utile]

**si** – no

- la pronunciación es más parecida al español si – **no**  
*[la prononciation est plus proche de celle de l'espagnol]*
- las clases con más participativas y activas si – **no**  
*[les classes sont plus participatives]*
- el libro de texto es más interesante **si** – no  
*[le manuel est plus intéressant]*
- el profesor propone actividades más amenas si – **no**  
*[le professeur propose des activités plus agréables]*
- otras (especificar: **SE HABLA EN MÁS PAÍSES**)

**6. Con respecto al resto de las asignaturas, consideras que en las clases de lengua extranjera:**

*[Par rapport aux autres matières, tu ne crois que les cours de langue étrangère:]*

- las clases son más interesantes**  
*[les cours sont plus intéressants]*
- hay que estudiar menos  
*[il faut travailler moins]*
- lo que se aprende es más útil  
*[ce qu'on apprend est plus utile]*
- hay que estudiar de modo distinto**  
*[il faut travailler d'une façon différente]*
- nos sirven para relacionarnos con los demás**  
*[elles nous servent à entrer en contact entre nous]*
- nos sirven para conocernos a nosotros mismos  
*[elles nous servent à nous connaître nous-mêmes]*
- nos ayudan a superar la timidez, a hablar en público  
*[elles nous aident à vaincre la timidité, à parler en public]*
- otras (especificar.....)  
*[autres (les signaler...)]*

**7. ¿Te ocurre que mezclas las lenguas que sabes o estás aprendiendo?**

*[Est-ce qu'il t'arrive de mélanger les langues que tu connais ou bien que tu apprends?]*

- español con inglés si – **no**  
*[espagnol – anglais]*
- español con francés si – **no**  
*[espagnol-français]*
- inglés con francés **si** – no  
*[anglais-français]*
- otras combinaciones (según las lenguas):  
*[autres combinaisons (selon les langues)]*

**8. En caso afirmativo, qué tipo de mezclas se producen:**

*[En cas de réponse affirmative, il se produit quels types de mélanges]*

- palabras (significación): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
*[mots (signification) oui – non peux-tu donner des exemples]*

**CONECTORES: EN (ON, IN)**

- ortografía **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
*[orthographe]*

**PRIMO/A (COUSIN/E)**

-pronunciación (palabras): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (mots)]

**COMMUNICATION (MISMA PRONUNCIACIÓN INGLÉS-FRANCÉS)**

-pronunciación (ritmo, entonación): si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (rythme, intonation)]

.....  
-reglas de gramática: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[règles de grammaire]

.....  
-nomenclatura gramatical: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[nomenclature grammaticale]

.....  
-construcción de frases  
(orden de las palabras) : **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo ?:  
[construction de la phrase (ordre des mots)]

**9. Piensas que el conocimiento de una lengua o lo que aprendes en una lengua (materna o extranjera) te sirve aprender mejor otra lengua (materna o extranjera)**

[Est-ce que tu penses que la connaissance d'une langue ou ce que tu apprends dans une langue (maternelle ou étrangère) te sert pour mieux apprendre une autre langue (maternelle ou étrangère)?]

**Si** – no  
oui – non

En caso afirmativo, indica en qué campos te ayuda el conocimiento de otra lengua

[en cas de réponse affirmative, indique dans quels domaines la connaissance d'une autre langue est une aide pour toi]

-palabras (adivinar la significación): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[mots (deviner la signification) oui – non peux-tu en donner des exemples?]

**VERT-VERDE; EYE-OJO, DENT-DIENTE**

-ortografía si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[orthographe]

.....  
-pronunciación (fonemas): si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (phonèmes)]

.....  
-pronunciación (ritmo, entonación): si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (rythme, intonation)]

.....  
-entender las reglas de gramática: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[comprendre les règles de grammaire]

.....  
-análisis gramatical: **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[analyse grammaticale]

.....  
-construcción de frases  
(orden de las palabras) : si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo ?:  
[construction des phrases (ordre des mots)]

**Cuestionario 1: Perfil lingüístico de los alumnos**

**ALUMNA N°2**

**1. Responde a las preguntas siguientes rodeando con un círculo la respuesta o las respuestas elegidas.**

*[Réponds aux questions suivantes en entourant d'un cercle la réponse ou les réponses choisies]*

Hombre – mujer  
*[garçon – fille]*

**1. ¿Cuál es tu lengua materna?**  
*[Quelle est ta langue maternelle?]*

**ESPAÑOL**

**2. ¿Qué lenguas hablas o de qué lenguas tienes algún conocimiento?**

*[Quelles langues tu parles ou de quelles langues tu possèdes certaines connaissances?]*

**Español**  
**Inglés**  
**Francés**

Otras (especificar cuáles):

**3. Señala cada una de las lenguas que hablas (incluida la lengua materna), e indica a continuación en qué contextos la utilizas:**

*[Signale chacune des langues que tu parles (langue maternelle comprise), et indique ensuite dans quels contextes tu t'utilises]*

Lengua: **ESPAÑOL**  
*[langue]*

- uso habitual  
*[usage habituel]*

-con mi familia  
*[avec ma famille]*

**si** - no  
*oui – non]*

-con los amigos  
*[avec mes amis]*

**si** - no

-en las clases del instituto, con mis compañeros  
*[dans les cours du lycée, avec mes amis]*

**si** - no

- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - no  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*
- para pensar (verbalización interior) **si** - no  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*
- otros (especificar: **ESCRIBIENDO Y EN MI VIDA COTIDIANA**)  
**si** - no
- [autres (signaler lesquels)...]*

- uso esporádico

- [usage sporadique]*
- en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- con algún extranjero **si** - no  
*[avec des étrangers, de temps en temps]*
- navegando por internet **si** - no  
*[en surfant sur le net]*
- escuchando música **si** - no  
*[en écoutant de la musique]*
- en lecturas personales **si** - no  
*[dans des lectures personnelles]*
- otros (especificar.....)  
si - no
- [autres (signaler lesquels)...]*

Lengua: **INGLÉS**

*[Langue]*

- uso habitual

*[usage habituel]*

- con mi familia si - **no**  
*[avec ma famille]*  
oui - non]
- con los amigos si - **no**  
*[avec mes amis]*
- en las clases del instituto, con mis compañeros si - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec mes copains]*
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - no  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*
- para pensar (verbalización interior) si - **no**  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*
- otros (especificar.....)  
si - no
- [autres (signaler lesquels)...]*

- uso esporádico

*[usage sporadique]*

- en las clases del instituto, con mis compañeros si - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*

- con algún extranjero **si** - no  
*[avec des étrangers, de temps en temps]*
- navegando por internet si - **no**  
*[en surfant sur le net]*
- escuchando música **si** - no  
*[en écoutant de la musique]*
- en lecturas personales si - **no**  
*[dans des lectures personnelles]*
- otros (especificar.....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* si - no

Lengua: **FRANCÉS**

*[Langue]*

- uso habitual

*[usage habituel]*

- con mi familia si - **no**  
*[avec ma famille oui – non]*
- con los amigos si - **no**  
*[avec mes amis]*
- en las clases del instituto, con mis compañeros si - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec mes copains]*
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - no  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*
- para pensar (verbalización interior) si - **no**  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*
- otros (especificar.....)  
*[autres (ssignaler lesquels)...]* si - no

- uso esporádico

*[usage sporadique]*

- en las clases del instituto, con mis compañeros si - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- con algún extranjero si - **no**  
*[avec des étrangers, de temps en temps]*
- navegando por internet si - **no**  
*[en surfant sur le net]*
- escuchando música si - **no**  
*[en écoutant de la musique]*
- en lecturas personales si - **no**  
*[dans des lectures personnelles]*
- otros (especificar.....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* si - no

**4. Señala en cada una de las lenguas que hablas (incluida la lengua materna) qué eres capaz de hacer con ella:**

[Signale, dans chacune des langues que tu parles (langue maternelle comprise) ce dont tu es capable de faire]

Lengua: **ESPAÑOL**

[langue]

- comunicarme con los demás: si - no  
(oui – non)  
[me communiquer avec les autres]
- entender mensajes en la TV o la radio: si - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): si - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: si - no  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito, con fluidez y soltura si - no  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit, avec de la fluidité et de l'aisance]
- uso creativo (escribir poesías, relatos...) si - no  
[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]
- otros usos (.....) si - no  
[autres usages (.....)]

Lengua: **INGLÉS**

[langue]

- comunicarme con los demás: si - no  
(oui – non)  
[me communiquer avec les autres]
- entender mensajes en la TV o la radio: si - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): si - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: si - no  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito, con fluidez y soltura si - no  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit, avec de la fluidité et de l'aisance]
- uso creativo (escribir poesías, relatos...) si - no  
[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]
- otros usos (.....) si - no  
[autres usages (.....)]

Lengua: **FRANCÉS**

[langue]

- comunicarme con los demás: si - no  
(oui – non)  
[me communiquer avec les autres]
- entender mensajes en la TV o la radio: si - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): si - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: si - no  
[comprendre assez pour surfer sur le net]

- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito, con fluidez y soltura si - **no**  
*[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit, avec de la fluidité et de l'aisance]*
- uso creativo (escribir poesías, relatos...) si - **no**  
*[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]*
- otros usos (.....) si - no  
*[autres usages (.....)]*

**5. ¿Tienes compañeros o conoces a algún vecino cuya lengua materna no sea el español?**

*[Est-ce que tu as des camarades ou bien est-ce que tu connais des voisins dont la langue maternelle n'est pas l'espagnol?]*

**Si** - no  
*[oui - non]*

En caso afirmativo, ¿en qué lengua hablas o has hablado con él?  
*[En cas de réponse affirmative, dans quelle langue tu parles ou tu as parlé avec eux?]*

- **en español**  
*[en espagnol]*
- **en su lengua**  
*[dans leur propre langue]*

**6. ¿Has coincidido alguna vez con algún turista, algún emigrante extranjero?**

*[Est-ce que tu as coïncidé des fois avec des touristes, des émigrants étrangers?]*

**Si** - no  
*[oui - non]*

En caso afirmativo, ¿qué lengua utilizaba? Si has hablado con él, ¿en qué lengua lo has hecho?  
*[En cas affirmatif, quelle langue il/ils utilisaient? si tu as parlé avec lui/eux, en quelle langue tu l'as fait?]*

**Él utilizaba el español y he hablado con él en español, en inglés y en francés.**

**7. ¿Has viajado a algún país extranjero? Indica cuáles, la duración de tu estancia, y el motivo (turismo, intercambio escolar, visita a algún familiar...):**

*[Est-ce que tu as voyagé à des pays étrangers? Indique lesquels, la durée du séjour et le motif (tourisme, échange scolaire, visite à un parent...)]*

País: **FRANCIA**                      Duración: **1 SEMANA**                      Motivo: **TURISMO**  
*[pays    durée    motif]*

País:                                      Duración:                                      Motivo:  
País:                                      Duración:                                      Motivo:  
País:                                      Duración:                                      Motivo:

**8. En caso de respuesta afirmativa, tuviste ocasión de hablar la lengua del país (si has utilizado una lengua distinta de la lengua local, indícalo):**

*[En cas de réponse affirmative, as-tu eu l'occasion de parler la langue du pays]*

País: **FRANCIA**

*[pays]*

-ocasionalmente: si - **no**

*[de temps en temps]*

-bastante: si - **no**

*[assez]*

-continuamente: si - **no**

*[de façon continue]*

País: .....

*[Pays]*

-ocasionalmente: si - no

*[de temps en temps]*

-bastante: si - no

*[assez]*

-continuamente: si - no

*[de façon continue]*

**9. ¿En qué otras ocasiones has tenido la oportunidad de utilizar la lengua extranjera que aprendes, y con qué frecuencia?**

*[Dans quelles occasions tu as eu l'occasion d'utiliser la langue étrangère que tu apprends, et avec quelle fréquence?]*

**Inglés**

*[anglais]*

-en clase: 1 vez/semana - 1 vez/mes - **ocasionalmente**  
*[en classe 1 fois/semaine – 1 fois/mois - de temps en temps]*

-viendo la tele: 1 vez/semana - **1 vez/mes** - ocasionalmente  
*[en regardant la télé]*

-navegando por internet: 1 vez/semana - **1 vez/mes** - ocasionalmente  
*[en surfant sur le net]*

-leyendo alguna revista o folleto: 1 vez/semana - **1 vez/mes** - ocasionalmente  
*[en lisant un magazine ou prospectus]*

-otras (cuáles:.....): **1 vez/semana** - 1 vez/mes - ocasionalmente  
*[autres (signaler lesquelles)]*

**Francés**

*[Français]*

-en clase: 1 vez/semana - 1 vez/mes - **ocasionalmente**  
*[en classe 1 fois/semaine – 1 fois/mois - de temps en temps]*

-viendo la tele: 1 vez/semana - **1 vez/mes** - ocasionalmente  
*[en regardant la télé]*

-navegando por internet: 1 vez/semana - **1 vez/mes** - ocasionalmente  
*[en surfant sur le net]*

-leyendo alguna revista o folleto: 1 vez/semana - **1 vez/mes** - ocasionalmente

[en lisant un magazine ou prospectus]

-otras (cuáles:.....): 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente

[autres (signaler lesquelles)]

## 10. Piensas que la lengua extranjera es necesaria, importante o indiferente para:

[Est-ce que penses que la langue étrangère est nécessaire, importante ou indifférente pour :]

### Inglés

[anglais]

-mejorar la capacidad intelectual

necesaria / **importante** / indiferente  
*nécessaire/importante/indifférente*

[améliorer la capacité intellectuelle]

-mejorar la agilidad mental

necesaria / **importante** / indiferente

[améliorer la souplesse mentale]

-obtener información

**necesaria** / importante / indiferente

[obtenir de l'information]

-viajar por el extranjero

**necesaria** / importante / indiferente

[voyager à l'étranger]

-conocer otras gentes

**necesaria** / importante / indiferente

[connaître d'autres gens]

-obtener trabajo

**necesaria** / importante / indiferente

[obtenir un travail]

-relacionarse con otras personas

**necesaria** / importante / indiferente

[entrer en contact avec d'autres gens]

-los estudios superiores

**necesaria** / importante / indiferente

[faire des études supérieures]

-desarrollar cualidades sociales

necesaria / **importante** / indiferente

[développer des qualités sociales]

-desarrollar cualidades personales

necesaria / **importante** / indiferente

(comunicación, expresión, fluidez)

[développer des qualités personnelles

(communication, expression, fluidité)]

-mejorar el conocimiento de

necesaria / importante / **indiferente**

la lengua materna

[améliorer la connaissance de la langue maternelle]

-conocerse a sí mismo (saber

necesaria / **importante** / indiferente

de que soy capaz)

[se connaître soi-même (savoir de quoi on est capable)]

-otros (.....)

necesaria / importante / indiferente

[autres (signaler.....)]

### Francés

[français]

-mejorar la capacidad intelectual

necesaria / **importante** / indiferente  
*nécessaire/importante/indifférente*

[améliorer la capacité intellectuelle]

-mejorar la agilidad mental

necesaria / **importante** / indiferente

[améliorer la souplesse mentale]

-obtener información

**necesaria** / importante / indiferente

[obtenir de l'information]

-viajar por el extranjero

necesaria / **importante** / indiferente

<i>[voyager à l'étranger]</i>	necesaria / <b><u>importante</u></b> / indiferente
-conocer otras gentes <i>[connaître d'autres gens]</i>	<b><u>necesaria</u></b> / importante / indiferente
-obtener trabajo <i>[obtenir un travail]</i>	necesaria / <b><u>importante</u></b> / indiferente
-relacionarse con otras personas <i>[entrer en contact avec d'autres gens]</i>	<b><u>necesaria</u></b> / importante / indiferente
-los estudios superiores <i>[faire des études supérieures]</i>	necesaria / <b><u>importante</u></b> / indiferente
-desarrollar cualidades sociales <i>[développer des qualités sociales]</i>	necesaria / <b><u>importante</u></b> / indiferente
-desarrollar cualidades personales (comunicación, expresión, fluidez) <i>[développer des qualités personnelles [communication, expression, fluidité]]</i>	necesaria / <b><u>importante</u></b> / indiferente
-mejorar el conocimiento de la lengua materna <i>[améliorer la connaissance de la langue maternelle]</i>	necesaria / <b><u>importante</u></b> / indiferente
-conocerse a sí mismo (saber de que soy capaz) <i>[se connaître soi-même (savoir de quoi on est capable)]</i>	necesaria / <b><u>importante</u></b> / indiferente
-otros (.....) <i>[autres (signaler.....)]</i>	necesaria / importante / indiferente

**11. ¿Qué lenguas te gustaría aprender además? (posibilidad de varias respuestas)**

*[Quelles langues aimerais-tu apprendre aussi ? plusieurs réponses possibles]*

- <b><u>alemán</u></b> <i>[allemand]</i>	-japonés <i>japonais</i>
- <b><u>italiano</u></b> <i>italien</i>	-chino <i>chinois</i>
-árabe <i>arabe</i>	-ruso <i>russe</i>
- <b><u>catalán</u></b> <i>catalan</i>	-portugués <i>portugais</i>
- <b><u>gallego</u></b> <i>galicien</i>	-otras (señala cuáles.....) <i>autres (signale lesquelles.....)]</i>

**12. ¿Qué lenguas identificas/reconoces cuando las oyes? (posibilidad de varias respuestas)**

*[Quelles langues tu identifies ou tu reconnais quand tu les entends parler ? Plusieurs réponses possibles]*

- <b><u>alemán</u></b> <i>[allemand]</i>	-japonés <i>japonais</i>
- <b><u>italiano</u></b> <i>italien</i>	-chino <i>chinois</i>
- <b><u>árabe</u></b> <i>arabe</i>	- <b><u>ruso</u></b> <i>russe</i>
- <b><u>catalán</u></b> <i>catalan</i>	- <b><u>portugués</u></b> <i>portugais</i>
- <b><u>gallego</u></b> <i>galicien</i>	-otras (señala cuáles.....) <i>autres (signale lesquelles.....)]</i>

Rodea con un círculo la respuesta o las respuestas elegidas  
[Entoure à l'aide d'un cercle la réponse ou les réponses choisies]

**Hombre – mujer**  
[garçon - fille]

**1. Indica qué lenguas has estudiado en la escuela y estudias en el instituto y desde cuando las estás estudiando:**

[Indique quelles langues as-tu apprises à l'école, et celles que tu apprends au lycée, et depuis combien d'années]

Lengua: **INGLÉS** Años de aprendizaje: escuela: 6 instituto: 5  
Lengua: **FRANCÉS** Años de aprendizaje: escuela: 0 instituto: 4  
Lengua: Años de aprendizaje: escuela: instituto:

[Langue: années d'apprentissage: école: lycée: ]

**2. Para cada lengua que aprendes en el instituto, indica para qué la utilizas y cuánto tiempo por semana dedicas a cada actividad (en minutos, aproximadamente):**

[Pour chaque langue que tu apprends au lycée, indique dans quel but tu l'apprends, et combien de temps tu destines à chaque activité (en minutes, plus ou moins)]

**Lengua: inglés**

[Langue: anglais]

-para hablar con el profesor [pour parler avec le professeur]	<b>si</b> - no oui - non	duración: <b>4h</b> durée]
-para hablar con los compañeros [para parler avec les camarades]	<b>si</b> - no	duración: <b>30'</b>
-para escuchar textos orales grabados en el ordenador o en el video [pour écouter des textes oraux enregistrés dans l'ordinateur ou la vidéo]	<b>si</b> - no	duración: <b>7h</b>
-para escuchar canciones [pour écouter des chansons]	<b>si</b> - no	duración: <b>14h</b>
-para leer libros (novelas, aventuras, anécdotas) [pour lire des livres (romans, aventures, anecdotes)]	<b>si</b> - no	duración: <b>1h</b>
-para leer revistas (cómic)s [pour lire des revues (bandes dessinées)]	<b>si</b> - no	duración: <b>15'</b>

- para navegar por internet **si** – no duración: **3h**  
*[pour naviguer dans le web]*
- para hacer ejercicios escritos **si** – no duración: **1h**  
*[pour faire des exercices écrits]*
- otros (especificar): duración:  
*[autres]*

**Lengua: francés**  
*[Langue: français]*

- para hablar con el profesor **si** - no duración: **2h**  
*[pour parler avec le professeur]* *oui – non* *durée]*
- para hablar con los compañeros **si** – no duración: **30'**  
*[para parler avec les camarades]*
- para escuchar textos orales grabados en el ordenador o en el video **si** – no duración: **30'**  
*[pour écouter des textes oraux enregistrés dans l'ordinateur ou la vidéo]*
- para escuchar canciones **si** – no duración: **30'**  
*[pour écouter des chansons]*
- para leer libros (novelas, aventuras, anécdotas) si – **no** duración:  
*[pour lire des livres (romans, aventures, anecdotes)]*
- para leer revistas (cómic) si – **no** duración:  
*[pour lire des revues (bandes dessinées)]*
- para navegar por internet **si** – no duración: **1h**  
*[pour naviguer dans le web]*
- para hacer ejercicios escritos **si** – no duración: **1h**  
*[pour faire des exercices écrits]*
- otros (especificar): duración:  
*[autres]*

**3. Para cada lengua que aprendes (en el instituto), ¿cuánto tiempo de trabajo personal le dedicas por semana en tu casa?**

*[Combien de temps de travail personnel tu destines - par semaine, à la maison - à chaque langue que tu apprends (au lycée)]*

**Inglés**  
*[anglais]*

- a repasar lo visto en clase **si** – no tiempo: **3h**  
*[réviser ce qu'on a vu en classe]* *oui – non* *temps]*
- a hacer los ejercicios del libro señalados por el profesor **si** – no tiempo: **1h**  
*[faire les exercices du livre signalés par le professeur]*
- a estudiar vocabulario: **si** – no tiempo: **30'**  
*[apprendre du vocabulaire]*
- a estudiar gramáticas: **si** – no tiempo: **30'**  
*[apprendre de la grammaire]*
- a preparar la lección siguiente: **si** – no tiempo: **30'**  
*[préparer la leçon suivante]*
- a leer textos complementarios: **si** – no tiempo: **1h**  
*[lire des textes complémentaires]*
- a buscar cosas en internet: **si** – no tiempo: **4h**  
*[chercher des choses dans le web]*
- otros (especificar.....) tiempo:  
*[autres (les signaler.....)]*

**Francés**

[français]

- |   |                             |                             |
|---|-----------------------------|-----------------------------|
| -a repasar lo visto en clase<br>[réviser ce qu'on a vu en classe]   | <b>si</b> – no<br>oui – non | tiempo: <b>1h</b><br>temps] |
| -a hacer los ejercicios del libro<br>señalados por el profesor<br>[faire les exercices du livre signalés par le professeur] | <b>si</b> – no              | tiempo: <b>1h</b>           |
| -a estudiar vocabulario:<br>[apprendre du vocabulaire]  | <b>si</b> – no              | tiempo: <b>30'</b>          |
| -a estudiar gramáticas:<br>[apprendre de la grammaire]  | <b>si</b> – no              | tiempo: <b>30'</b>          |
| -a preparar la lección siguiente:<br>[préparer la leçon suivante]   | <b>si</b> – no              | tiempo: <b>30'</b>          |
| -a leer textos complementarios:<br>[lire des textes complémentaires]  | <b>si</b> – no              | tiempo: <b>30'</b>          |
| -a buscar cosas en internet:<br>[chercher des choses dans le web]   | <b>si</b> – no              | tiempo: <b>1h</b>           |
| -otros (especificar.....)<br>[autres (les signaler.....)]   |                             | tiempo:                     |

**4. ¿Das clases particulares de alguna lengua, o vas a alguna academia?**

[Est-ce que tu suis des cours particuliers, ou bien est-ce que vas à une académie de langues]

Si – **no**      Lengua:  
oui – non      langue

En caso afirmativo, indica cuántas horas de clase semanales y cuanto tiempo de trabajo personal dedicas a cada una  
[En cas de réponse affirmative, indique combien d'heures par semaine et combien de temps de travail personnel tu destines à chacune d'entre elles]

Horas de clase semanales:  
[Heures de cours par semaine]

Tiempo de trabajo semanal:  
[Temps de travail par semaine]

**5. De las lenguas extranjeras que estudias, ¿cuál prefieres o cuál te gusta más?**

[Quelle langue étrangère tu préfères, ou bien la quelle tu aimes le mieux, parmi celles que tu apprends?]

Francés – **inglés**  
français- anglais

Por qué motivos:  
Pour quelles raisons

- |  |                |
|--|----------------|
| -la gramática es más fácil<br>[la grammaire est plus facile] | si – <b>no</b> |
| -es más útil<br>[elle est plus utile]                        | <b>si</b> – no |

- la pronunciación es más parecida al español si – **no**  
[la prononciation est plus proche de celle de l'espagnol]
- las clases con más participativas y activas si – **no**  
[les classes sont plus participatives]
- el libro de texto es más interesante **si** – no  
[le manuel est plus intéressant]
- el profesor propone actividades más amenas si – **no**  
[le professeur propose des activités plus agréables]
- otras (especificar:.....)

**6. Con respecto al resto de las asignaturas, consideras que en las clases de lengua extranjera:**

[Par rapport aux autres matières, tu ne crois que les cours de langue étrangère:]

- las clases son más interesantes  
[les cours sont plus intéressants]
- hay que estudiar menos**  
[il faut travailler moins]
- lo que se aprende es más útil**  
[ce qu'on apprend est plus utile]
- hay que estudiar de modo distinto**  
[il faut travailler d'une façon différente]
- nos sirven para relacionarnos con los demás**  
[elles nous servent à entrer en contact entre nous]
- nos sirven para conocernos a nosotros mismos  
[elles nous servent à nous connaître nous-mêmes]
- nos ayudan a superar la timidez, a hablar en público**  
[elles nous aident à vaincre la timidité, à parler en public]
- otras (especificar.....)  
[autres (les signaler...)]

**7. ¿Te ocurre que mezclas las lenguas que sabes o estás aprendiendo?**

[Est-ce qu'il t'arrive de mélanger les langues que tu connais ou bien que tu apprends?]

- español con inglés si – **no**  
[espagnol – anglais]
- español con francés si – **no**  
[espagnol-français]
- inglés con francés **si** – no  
[anglais-français]
- otras combinaciones (según las lenguas):  
[autres combinaisons (selon les langues)]

**8. En caso afirmativo, qué tipo de mezclas se producen:**

[En cas de réponse affirmative, il se produit quels types de mélanges]

- palabras (significación): si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[mots (signification) oui – non    peux-tu donner des exemples]

- ortografía si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[orthographe]

-pronunciación (palabras): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (mots)]

.....  
-pronunciación (ritmo, entonación): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (rythme, intonation)]

.....  
-reglas de gramática: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[règles de grammaire]

.....  
-nomenclatura gramatical: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[nomenclature grammaticale]

.....  
-construcción de frases  
(orden de las palabras) : **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo ?:  
[construction de la phrase (ordre des mots)]

**9. Piensas que el conocimiento de una lengua o lo que aprendes en una lengua (materna o extranjera) te sirve aprender mejor otra lengua (materna o extranjera)**

*[Est-ce que tu penses que la connaissance d'une langue ou ce que tu apprends dans une langue (maternelle ou étrangère) te sert pour mieux apprendre une autre langue (maternelle ou étrangère)?]*

**Si** – no  
oui – non

En caso afirmativo, indica en qué campos te ayuda el conocimiento de otra lengua  
*[en cas de réponse affirmative, indique dans quels domaines la connaissance d'une autre langue est une aide pour toi]*

-palabras (adivinar la significación): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[mots (deviner la signification) oui – non peux-tu en donner des exemples?]

.....  
-ortografía si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[orthographe]

.....  
-pronunciación (fonemas): si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (phonèmes)]

.....  
-pronunciación (ritmo, entonación): si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (rythme, intonation)]

.....  
-entender las reglas de gramática: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[comprendre les règles de grammaire]

.....  
-análisis gramatical: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[analyse grammaticale]

.....  
-construcción de frases  
(orden de las palabras) : **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo ?:  
[construction des phrases (ordre des mots)]

## Cuestionario 1: Perfil lingüístico de los alumnos

ALUMNA N°3

1. Responde a las preguntas siguientes rodeando con un círculo la respuesta o las respuestas elegidas.

*[Réponds aux questions suivantes en entourant d'un cercle la réponse ou les réponses choisies]*

Hombre – mujer

*[garçon – fille]*

1. ¿Cuál es tu lengua materna?

*[Quelle est ta langue maternelle?]*

ESPAÑOL

2. ¿Qué lenguas hablas o de qué lenguas tienes algún conocimiento?

*[Quelles langues tu parles ou de quelles langues tu possèdes certaines connaissances?]*

Español

Inglés

Francés

Otras (especificar cuáles):

3. Señala cada una de las lenguas que hablas (incluida la lengua materna), e indica a continuación en qué contextos la utilizas:

*[Signale chacune des langues que tu parles (langue maternelle comprise), et indique ensuite dans quels contextes tu t'utilises]*

Lengua: ESPAÑOL

*[langue]*

- uso habitual

*[usage habituel]*

-con mi familia

*[avec ma famille]*

si - no

*oui – non]*

-con los amigos

*[avec mes amis]*

si - no

-en las clases del instituto, con mis compañeros

*[dans les cours du lycée, avec mes amis]*

si - no

-en las clases del instituto, con el profesor

*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*

si - no

- en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - no  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*
- para pensar (verbalización interior) **si** - no  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*
- otros (especificar : **VER LA TELE**) **si** - no  
*[autres (signaler lesquels)...]*
  
- uso esporádico  
*[usage sporadique]*
  - en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*
  - en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
  - con algún extranjero **si** - no  
*[avec des étrangers, de temps en temps]*
  - navegando por internet **si** - no  
*[en surfant sur le net]*
  - escuchando música **si** - no  
*[en écoutant de la musique]*
  - en lecturas personales **si** - no  
*[dans des lectures personnelles]*
  - otros (especificar.....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* si - no

Lengua: **INGLÉS**

*[Langue]*

- uso habitual

*[usage habituel]*

- con mi familia si - **no**  
*[avec ma famille]* oui - non]
- con los amigos si - **no**  
*[avec mes amis]*
- en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec mes copains]*
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - no  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*
- para pensar (verbalización interior) **si** - no  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*
- otros (especificar.....) si - no  
*[autres (signaler lesquels)...]*
  
- uso esporádico  
*[usage sporadique]*
  - en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*
  - en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
  - con algún extranjero **si** - no  
*[avec des étrangers, de temps en temps]*
  - navegando por internet **si** - no

- [en surfant sur le net]*  
-escuchando música **si** - no
- [en écoutant de la musique]*  
-en lecturas personales **si** - no
- [dans des lectures personnelles]*  
-otros (especificar.....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* si - no

Lengua: **FRANCÉS**

*[Langue]*

- uso habitual

*[usage habituel]*

- con mi familia **si** - **no**  
*[avec ma famille]* *oui – non]*
- con los amigos **si** - **no**  
*[avec mes amis]*
- en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec mes copains]*
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - no  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*
- para pensar (verbalización interior) **si** - no  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*
- otros (especificar.....)  
*[autres (ssignaler lesquels)...]* si - no

- uso esporádico

*[usage sporadique]*

- en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- con algún extranjero **si** - no  
*[avec des étrangers, de temps en temps]*
- navegando por internet **si** - no  
*[en surfant sur le net]*
- escuchando música **si** - no  
*[en écoutant de la musique]*
- en lecturas personales **si** - **no**  
*[dans des lectures personnelles]*
- otros (especificar.....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* si - no

**4. Señala en cada una de las lenguas que hablas (incluida la lengua materna) qué eres capaz de hacer con ella:**

*[Signale, dans chacune des langues que tu parles (langue maternelle comprise) ce dont tu es capable de faire]*

Lengua: **ESPAÑOL**

[langue]

- comunicarme con los demás: **si** - no  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: **si** - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: **si** - no  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura **si** - no  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,  
avec de la fluidité et de l'aisance]
- uso creativo (escribir poesías, relatos...) **si** - no  
[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]
- otros usos (.....) si - no  
[autres usages (.....)]

Lengua: **INGLÉS**

[langue]

- comunicarme con los demás: **si** - no  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: **si** - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: **si** - no  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura si - **no**  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,  
avec de la fluidité et de l'aisance]
- uso creativo (escribir poesías, relatos...) si - **no**  
[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]
- otros usos (.....) si - no  
[autres usages (.....)]

Lengua: **FRANCÉS**

[langue]

- comunicarme con los demás: **si** - no  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: **si** - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: **si** - no  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura si - **no**  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,  
avec de la fluidité et de l'aisance]

- uso creativo (escribir poesías, relatos...) si - **no**  
[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]
- otros usos (.....) si - no  
[autres usages (.....)]

**5. ¿Tienes compañeros o conoces a algún vecino cuya lengua materna no sea el español?**

*[Est-ce que tu as des camarades ou bien est-ce que tu connais des voisins dont la langue maternelle n'est pas l'espagnol?]*

**Si** - no  
[oui - non]

En caso afirmativo, ¿en qué lengua hablas o has hablado con él?  
*[En cas de réponse affirmative, dans quelle langue tu parles ou tu as parlé avec eux?]*

- en español**  
[en espagnol]
- en su lengua  
[dans leur propre langue]

**6. ¿Has coincidido alguna vez con algún turista, algún emigrante extranjero?**

*[Est-ce que tu as coïncidé des fois avec des touristes, des émigrants étrangers?]*

**Si** - no  
[oui - non]

En caso afirmativo, ¿qué lengua utilizaba? Si has hablado con él, ¿en qué lengua lo has hecho?  
*[En cas affirmatif, quelle langue il/ils utilisaient? si tu as parlé avec lui/eux, en quelle langue tu l'as fait?]*

**En inglés.**

**7. ¿Has viajado a algún país extranjero? Indica cuáles, la duración de tu estancia, y el motivo (turismo, intercambio escolar, visita a algún familiar...):**

*[Est-ce que tu as voyagé à des pays étrangers? Indique lesquels, la durée du séjour et le motif (tourisme, échange scolaire, visite à un parent...)]*

País: [pays]	Duración: durée	Motivo: motif]
País:	Duración:	Motivo:
País:	Duración:	Motivo:
País:	Duración:	Motivo:

**NO**

**8. En caso de respuesta afirmativa, tuviste ocasión de hablar la lengua del país (si has utilizado una lengua distinta de la lengua local, indícalo):**

[En cas de réponse affirmative, as-tu eu l'occasion de parler la langue du pays]

País: .....

[pays]

-ocasionalmente: si - no

[de temps en temps]

-bastante: si - no

[assez]

-continuamente: si - no

[de façon continue]

País: .....

[Pays]

-ocasionalmente: si - no

[de temps en temps]

-bastante: si - no

[assez]

-continuamente: si - no

[de façon continue]

**9. ¿En qué otras ocasiones has tenido la oportunidad de utilizar la lengua extranjera que aprendes, y con qué frecuencia?**

[Dans quelles occasions tu as eu l'occasion d'utiliser la langue étrangère que tu apprends, et avec quelle fréquence?]

**Inglés**

[anglais]

-en clase: 1 vez/semana - 1 vez/mes - **ocasionalmente**  
[en classe 1 fois/semaine - 1 fois/mois - de temps en temps]

-viendo la tele: 1 vez/semana - 1 vez/mes - **ocasionalmente**  
[en regardant la télé]

-navegando por internet: 1 vez/semana - 1 vez/mes- **ocasionalmente**  
[en surfant sur le net]

-leyendo alguna revista o folleto: 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente  
[en lisant un magazine ou prospectus]

-otras (cuáles:.....): 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente  
[autres (signaler lesquelles)]

**Francés**

[Français]

-en clase: 1 vez/semana - 1 vez/mes - **ocasionalmente**  
[en classe 1 fois/semaine - 1 fois/mois - de temps en temps]

-viendo la tele: 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente  
[en regardant la télé]

-navegando por internet: 1 vez/semana - 1 vez/mes- ocasionalmente  
[en surfant sur le net]

-leyendo alguna revista o folleto: 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente  
[en lisant un magazine ou prospectus]

-otras (cuáles:.....): 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente  
[autres (signaler lesquelles)]

## 10. Piensas que la lengua extranjera es necesaria, importante o indiferente para:

[Est-ce que penses que la langue étrangère est nécessaire, importante ou indifférente pour :]

### Inglés

[anglais]

- |   |  |
|---|--|
| -mejorar la capacidad intelectual<br>[améliorer la capacité intellectuelle]   | necesaria / <b>importante</b> / indiferente<br>nécessaire/importante/indifférente] |
| -mejorar la agilidad mental<br>[améliorer la souplesse mentale]   | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -obtener información<br>[obtenir de l'information]  | <b>necesaria</b> / importante / indiferente  |
| -viajar por el extranjero<br>[voyager à l'étranger]   | <b>necesaria</b> / importante / indiferente  |
| -conocer otras gentes<br>[connaître d'autres gens]  | <b>necesaria</b> / importante / indiferente  |
| -obtener trabajo<br>[obtenir un travail]  | <b>necesaria</b> / importante / indiferente  |
| -relacionarse con otras personas<br>[entrer en contact avec d'autres gens]  | <b>necesaria</b> / importante / indiferente  |
| -los estudios superiores<br>[faire des études supérieures]  | <b>necesaria</b> / importante / indiferente  |
| -desarrollar cualidades sociales<br>[développer des qualités sociales]  | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -desarrollar cualidades personales<br>(comunicación, expresión, fluidez)<br>[développer des qualités personnelles<br>(communication, expression, fluidité)] | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -mejorar el conocimiento de<br>la lengua materna<br>[améliorer la connaissance de la langue maternelle]   | <b>necesaria</b> / importante / indiferente  |
| -conocerse a sí mismo (saber<br>de que soy capaz)<br>[se connaître soi-même (savoir de quoi on est capable)]  | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -otros (.....)<br>[autres (signaler.....)]  | necesaria / importante / indiferente   |

### Francés

[français]

- |   |  |
|---|--|
| -mejorar la capacidad intelectual<br>[améliorer la capacité intellectuelle] | necesaria / <b>importante</b> / indiferente<br>nécessaire/importante/indifférente] |
| -mejorar la agilidad mental<br>[améliorer la souplesse mentale]             | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -obtener información<br>[obtenir de l'information]                          | <b>necesaria</b> / importante / indiferente  |
| -viajar por el extranjero<br>[voyager à l'étranger]                         | <b>necesaria</b> / importante / indiferente  |
| -conocer otras gentes<br>[connaître d'autres gens]                          | <b>necesaria</b> / importante / indiferente  |
| -obtener trabajo  | <b>necesaria</b> / importante / indiferente  |

[obtenir un travail]

-relacionarse con otras personas **necesaria** / importante / indiferente

[entrer en contact avec d'autres gens]

-los estudios superiores **necesaria** / importante / indiferente

[faire des études supérieures]

-desarrollar cualidades sociales necesaria / **importante** / indiferente

[développer des qualités sociales]

-desarrollar cualidades personales (comunicación, expresión, fluidez) necesaria / **importante** / indiferente

[développer des qualités personnelles

[communication, expression, fluidité]]

-mejorar el conocimiento de la lengua materna **necesaria** / importante / indiferente

[améliorer la connaissance de la langue maternelle]

-conocerse a sí mismo (saber de que soy capaz) necesaria / **importante** / indiferente

[se connaître soi-même (savoir de quoi on est capable)]

-otros (.....) necesaria / importante / indiferente

[autres (signaler.....)]

### 11. ¿Qué lenguas te gustaría aprender además? (posibilidad de varias respuestas)

[Quelles langues aimerais-tu apprendre aussi ? plusieurs réponses possibles]

-**alemán**

[allemand]

-**italiano**

italien

-árabe

arabe

-catalán

catalan

-gallego

galicien

-japonés

japonais

-chino

chinois

-ruso

russe

-portugués

portugais

-otras (señala cuáles.....)

autres (signale lesquelles.....)]

### 12. ¿Qué lenguas identificas/reconoces cuando las oyes? (posibilidad de varias respuestas)

[Quelles langues tu identifies ou tu reconnais quand tu les entends parler ? Plusieurs réponses possibles]

-**alemán**

[allemand]

-**italiano**

italien

-**árabe**

arabe

-**catalán**

catalan

-**gallego**

galicien

-japonés

japonais

-chino

chinois

-ruso

russe

-portugués

portugais

-otras (señala cuáles.....)

autres (signale lesquelles.....)]

Rodea con un círculo la respuesta o las respuestas elegidas  
[Entoure à l'aide d'un cercle la réponse ou les réponses choisies]

**Hombre – mujer**  
[garçon - fille]

**1. Indica qué lenguas has estudiado en la escuela y estudias en el instituto y desde cuando las estás estudiando:**

[Indique quelles langues as-tu apprises à l'école, et celles que tu apprends au lycée, et depuis combien d'années]

Lengua: **INGLÉS** Años de aprendizaje: escuela: 6 instituto: 5  
Lengua: **FRANCÉS** Años de aprendizaje: escuela: instituto: 5  
Lengua: Años de aprendizaje: escuela: instituto:

[Langue: années d'apprentissage: école: lycée: ]

**2. Para cada lengua que aprendes en el instituto, indica para qué la utilizas y cuánto tiempo por semana dedicas a cada actividad (en minutos, aproximadamente):**

[Pour chaque langue que tu apprends au lycée, indique dans quel but tu l'apprends, et combien de temps tu destines à chaque activité (en minutes, plus ou moins)]

**Lengua: inglés**

[Langue: anglais]

-para hablar con el profesor [pour parler avec le professeur]	<u>si</u> - no oui - non	duración: <b>3h</b> durée]
-para hablar con los compañeros [para parler avec les camarades]	<u>si</u> - no	duración: <b>1h</b>
-para escuchar textos orales grabados en el ordenador o en el video [pour écouter des textes oraux enregistrés dans l'ordinateur ou la vidéo]	<u>si</u> - no	duración: <b>10h</b>
-para escuchar canciones [pour écouter des chansons]	<u>si</u> - no	duración: <b>10h</b>
-para leer libros (novelas, aventuras, anécdotas) [pour lire des livres (romans, aventures, anecdotes)]	<u>si</u> - no	duración: <b>1h</b>
-para leer revistas (cómic) [pour lire des revues (bandes dessinées)]	si - <u>no</u>	duración:

- para navegar por internet **si** – no duración: **6h**  
*[pour naviguer dans le web]*
- para hacer ejercicios escritos **si** – no duración: **2h**  
*[pour faire des exercices écrits]*
- otros (especificar): duración:  
*[autres]*

### Lengua: francés

*[Langue: français]*

- para hablar con el profesor **si** - no duración: **2h**  
*[pour parler avec le professeur]* **oui** – non *durée]*
- para hablar con los compañeros **si** – no duración: **1h**  
*[para parler avec les camarades]*
- para escuchar textos orales grabados en el ordenador o en el video **si** – no duración: **2h**  
*[pour écouter des textes oraux enregistrés dans l'ordinateur ou la vidéo]*
- para escuchar canciones **si** – no duración: **30'**  
*[pour écouter des chansons]*
- para leer libros (novelas, aventuras, anécdotas) si – no duración:  
*[pour lire des livres (romans, aventures, anecdotes)]*
- para leer revistas (cómic) **si** – no duración: **1h**  
*[pour lire des revues (bandes dessinées)]*
- para navegar por internet si – **no** duración:  
*[pour naviguer dans le web]*
- para hacer ejercicios escritos **si** – no duración: **2h**  
*[pour faire des exercices écrits]*
- otros (especificar): duración:  
*[autres]*

### 3. Para cada lengua que aprendes (en el instituto), ¿cuánto tiempo de trabajo personal le dedicas por semana en tu casa?

*[Combien de temps de travail personnel tu destines - par semaine, à la maison - à chaque langue que tu apprends (au lycée)]*

### Inglés

*[anglais]*

- a repasar lo visto en clase **si** – no tiempo: **2h**  
*[réviser ce qu'on a vu en classe]* **oui** – non *temps]*
- a hacer los ejercicios del libro señalados por el profesor **si** – no tiempo: **30'**  
*[faire les exercices du livre signalés par le professeur]*
- a estudiar vocabulario: **si** – no tiempo: **1h**  
*[apprendre du vocabulaire]*
- a estudiar gramáticas: **si** – no tiempo: **1h**  
*[apprendre de la grammaire]*
- a preparar la lección siguiente: si – **no** tiempo:  
*[préparer la leçon suivante]*
- a leer textos complementarios: si – **no** tiempo:  
*[lire des textes complémentaires]*
- a buscar cosas en internet: **si** – no tiempo:  
*[chercher des choses dans le web]*
- otros (especificar.....) tiempo:  
*[autres (les signaler.....)]*

## Francés

[français]

- |   |                             |                             |
|---|-----------------------------|-----------------------------|
| -a repasar lo visto en clase<br>[réviser ce qu'on a vu en classe]   | <u>si</u> – no<br>oui – non | tiempo: <b>2h</b><br>temps] |
| -a hacer los ejercicios del libro<br>señalados por el profesor<br>[faire les exercices du livre signalés par le professeur] | <u>si</u> – no              | tiempo: <b>30'</b>          |
| -a estudiar vocabulario:<br>[apprendre du vocabulaire]  | <u>si</u> – no              | tiempo: <b>1h</b>           |
| -a estudiar gramáticas:<br>[apprendre de la grammaire]  | <u>si</u> – no              | tiempo: <b>1h</b>           |
| -a preparar la lección siguiente:<br>[préparer la leçon suivante]   | si – <b>no</b>              | tiempo:                     |
| -a leer textos complementarios:<br>[lire des textes complémentaires]  | si – <b>no</b>              | tiempo:                     |
| -a buscar cosas en internet:<br>[chercher des choses dans le web]   | si – <b>no</b>              | tiempo:                     |
| -otros (especificar.....)<br>[autres (les signaler.....)]   |                             | tiempo:                     |

### 4. ¿Das clases particulares de alguna lengua, o vas a alguna academia?

[Est-ce que tu suis des cours particuliers, ou bien est-ce que vas à une académie de langues]

Si – **no**      Lengua:  
oui – non      langue

En caso afirmativo, indica cuántas horas de clase semanales y cuanto tiempo de trabajo personal dedicas a cada una  
[En cas de réponse affirmative, indique combien d'heures par semaine et combien de temps de travail personnel tu destines à chacune d'entre elles]

Horas de clase semanales:  
[Heures de cours par semaine]

Tiempo de trabajo semanal:  
[Temps de travail par semaine]

### 5. De las lenguas extranjeras que estudias, ¿cuál prefieres o cuál te gusta más?

[Quelle langue étrangère tu préfères, ou bien la quelle tu aimes le mieux, parmi celles que tu apprends?]

Francés – **inglés**  
français- anglais

Por qué motivos:  
Pour quelles raisons

- |  |                |
|--|----------------|
| -la gramática es más fácil<br>[la grammaire est plus facile] | <u>si</u> – no |
| -es más útil<br>[elle est plus utile]                        | <u>si</u> – no |

- la pronunciación es más parecida al español si – **no**  
*[la prononciation est plus proche de celle de l'espagnol]*
- las clases con más participativas y activas si – **no**  
*[les classes sont plus participatives]*
- el libro de texto es más interesante si – **no**  
*[le manuel est plus intéressant]*
- el profesor propone actividades más amenas si – **no**  
*[le professeur propose des activités plus agréables]*
- otras (especificar: .....)

*[Par rapport aux autres matières, tu ne crois que les cours de langue étrangère:]*

**-las clases son más interesantes**

*[les cours sont plus intéressants]*

**-hay que estudiar menos**

*[il faut travailler moins]*

**-lo que se aprende es más útil**

*[ce qu'on apprend est plus utile]*

**-hay que estudiar de modo distinto**

*[il faut travailler d'une façon différente]*

**-nos sirven para relacionarnos con los demás**

*[elles nous servent à entrer en contact entre nous]*

**-nos sirven para conocernos a nosotros mismos**

*[elles nous servent à nous connaître nous-mêmes]*

**-nos ayudan a superar la timidez, a hablar en público**

*[elles nous aident à vaincre la timidité, à parler en public]*

-otras (especificar.....)

*[autres (les signaler...)]*

**7. ¿Te ocurre que mezclas las lenguas que sabes o estás aprendiendo?**

*[Est-ce qu'il t'arrive de mélanger les langues que tu connais ou bien que tu apprends?]*

- español con inglés si – **no**  
*[espagnol – anglais]*
- español con francés si – **no**  
*[espagnol-français]*
- inglés con francés **si** – no  
*[anglais-français]*
- otras combinaciones (según las lenguas):  
*[autres combinaisons (selon les langues)]*

**8. En caso afirmativo, qué tipo de mezclas se producen:**

*[En cas de réponse affirmative, il se produit quels types de mélanges]*

-palabras (significación): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
*[mots (signification) oui – non peux-tu donner des exemples]*

.....

-ortografía **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
*[orthographe]*

.....

-pronunciación (palabras): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
*[prononciation (mots)]*

**CON ALGUNAS TERMINACIONES.**

-pronunciación (ritmo, entonación): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (rythme, intonation)]

.....  
-reglas de gramática: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[règles de grammaire]

.....  
-nomenclatura gramatical: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[nomenclature grammaticale]

.....  
-construcción de frases  
(orden de las palabras) : **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo ?:  
[construction de la phrase (ordre des mots)]

9. Piensas que el conocimiento de una lengua o lo que aprendes en una lengua (materna o extranjera) te sirve aprender mejor otra lengua (materna o extranjera)

[Est-ce que tu penses que la connaissance d'une langue ou ce que tu apprends dans une langue (maternelle ou étrangère) te sert pour mieux apprendre une autre langue (maternelle ou étrangère)?]

**Si** – no  
oui – non

En caso afirmativo, indica en qué campos te ayuda el conocimiento de otra lengua  
[en cas de réponse affirmative, indique dans quels domaines la connaissance d'une autre langue est une aide pour toi]

-palabras (adivinar la significación): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[mots (deviner la signification) oui – non peux-tu en donner des exemples?]

**COMMUNICATION.**

-ortografía si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[orthographe]

.....  
-pronunciación (fonemas): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (phonèmes)]

.....  
-pronunciación (ritmo, entonación): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (rythme, intonation)]

.....  
-entender las reglas de gramática: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[comprendre les règles de grammaire]

.....  
-análisis gramatical: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[analyse grammaticale]

.....  
-construcción de frases  
(orden de las palabras) : **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo ?:  
[construction des phrases (ordre des mots)]

**Cuestionario 1: Perfil lingüístico de los alumnos**

**ALUMNA N°4**

**1. Responde a las preguntas siguientes rodeando con un círculo la respuesta o las respuestas elegidas.**

*[Réponds aux questions suivantes en entourant d'un cercle la réponse ou les réponses choisies]*

Hombre – mujer  
*[garçon – fille]*

**1. ¿Cuál es tu lengua materna?**  
*[Quelle est ta langue maternelle?]*

**ESPAÑOL**

**2. ¿Qué lenguas hablas o de qué lenguas tienes algún conocimiento?**

*[Quelles langues tu parles ou de quelles langues tu possèdes certaines connaissances?]*

**Español**  
**Inglés**  
**Francés**

Otras (especificar cuáles):

**3. Señala cada una de las lenguas que hablas (incluida la lengua materna), e indica a continuación en qué contextos la utilizas:**

*[Signale chacune des langues que tu parles (langue maternelle comprise), et indique ensuite dans quels contextes tu t'utilises]*

Lengua: **ESPAÑOL**  
*[langue]*

- uso habitual  
*[usage habituel]*

-con mi familia  
*[avec ma famille]*

**si** - no  
*oui – non]*

-con los amigos  
*[avec mes amis]*

**si** - no

-en las clases del instituto, con mis compañeros  
*[dans les cours du lycée, avec mes amis]*

**si** - no

- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
  - en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - no  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*
  - para pensar (verbalización interior) **si** - no  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*
  - otros (especificar : **VER LA TELE**) **si** - no  
*[autres (signaler lesquels)...]*
- uso esporádico  
*[usage sporadique]*
- en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*
  - en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
  - con algún extranjero **si** - no  
*[avec des étrangers, de temps en temps]*
  - navegando por internet **si** - no  
*[en surfant sur le net]*
  - escuchando música **si** - no  
*[en écoutant de la musique]*
  - en lecturas personales **si** - no  
*[dans des lectures personnelles]*
  - otros (especificar.....) si - no  
*[autres (signaler lesquels)...]*

Lengua: **INGLÉS**

*[Langue]*

- uso habitual  
*[usage habituel]*
- con mi familia si - **no**  
*[avec ma famille oui - non]*
  - con los amigos si - **no**  
*[avec mes amis]*
  - en las clases del instituto, con mis compañeros si - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec mes copains]*
  - en las clases del instituto, con el profesor si - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
  - en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - no  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*
  - para pensar (verbalización interior) si - **no**  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*
  - otros (especificar.....) si - no  
*[autres (signaler lesquels)...]*
- uso esporádico  
*[usage sporadique]*
- en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*
  - en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
  - con algún extranjero **si** - no

- [avec des étrangers, de temps en temps]*  
-navegando por internet si - **no**  
*[en surfant sur le net]*  
-escuchando música **si** - no  
*[en écoutant de la musique]*  
-en lecturas personales si - **no**  
*[dans des lectures personnelles]*  
-otros (especificar.....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* si - no

Lengua: **FRANCÉS**

*[Langue]*

- uso habitual

*[usage habituel]*

- con mi familia si - **no**  
*[avec ma famille]* oui – non]  
-con los amigos si - **no**  
*[avec mes amis]*  
-en las clases del instituto, con mis compañeros si - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec mes copains]*  
-en las clases del instituto, con el profesor si - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*  
-en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - no  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*  
-para pensar (verbalización interior) si - **no**  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*  
-otros (especificar.....)  
*[autres (ssignaler lesquels)...]* si - no

- uso esporádico

*[usage sporadique]*

- en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*  
-en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*  
-con algún extranjero si - **no**  
*[avec des étrangers, de temps en temps]*  
-navegando por internet si - **no**  
*[en surfant sur le net]*  
-escuchando música si - **no**  
*[en écoutant de la musique]*  
-en lecturas personales si - **no**  
*[dans des lectures personnelles]*  
-otros (especificar: **CON FAMILIARES FRANCESES**) **si** - no  
*[autres (signaler lesquels)...]*

**4. Señala en cada una de las lenguas que hablas (incluida la lengua materna) qué eres capaz de hacer con ella:**

*[Signale, dans chacune des langues que tu parles (langue maternelle comprise) ce dont tu es capable de faire]*

Lengua: **ESPAÑOL**

[langue]

- comunicarme con los demás: **si** - no  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: **si** - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: **si** - no  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura **si** - no  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,  
avec de la fluidité et de l'aisance]
- uso creativo (escribir poesías, relatos...) **si** - no  
[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]
- otros usos (.....) si - no  
[autres usages (.....)]

Lengua: **INGLÉS**

[langue]

- comunicarme con los demás: **si** - no  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: **si** - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: **si** - no  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura si - **no**  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,  
avec de la fluidité et de l'aisance]
- uso creativo (escribir poesías, relatos...) si - **no**  
[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]
- otros usos (.....) si - no  
[autres usages (.....)]

Lengua: **FRANCÉS**

[langue]

- comunicarme con los demás: **si** - no  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: **si** - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: **si** - no  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura si - **no**  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,  
avec de la fluidité et de l'aisance]

- uso creativo (escribir poesías, relatos...) si - **no**  
[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]
- otros usos (.....) si - no  
[autres usages (.....)]

**5. ¿Tienes compañeros o conoces a algún vecino cuya lengua materna no sea el español?**

[Est-ce que tu as des camarades ou bien est-ce que tu connais des voisins dont la langue maternelle n'est pas l'espagnol?]

**Si** - no  
[oui - non]

En caso afirmativo, ¿en qué lengua hablas o has hablado con él?  
[En cas de réponse affirmative, dans quelle langue tu parles ou tu as parlé avec eux?]

- **en español**  
[en espagnol]
- **en su lengua**  
[dans leur propre langue]

**6. ¿Has coincidido alguna vez con algún turista, algún emigrante extranjero?**

[Est-ce que tu as coïncidé des fois avec des touristes, des émigrants étrangers?]

**Si** - no  
[oui - non]

En caso afirmativo, ¿qué lengua utilizaba? Si has hablado con él, ¿en qué lengua lo has hecho?  
[En cas affirmatif, quelle langue il/ils utilisaient? si tu as parlé avec lui/eux, en quelle langue tu l'as fait?]

**Con el inglés, en inglés; con el francés, en francés.**

**7. ¿Has viajado a algún país extranjero? Indica cuáles, la duración de tu estancia, y el motivo (turismo, intercambio escolar, visita a algún familiar...):**

[Est-ce que tu as voyagé à des pays étrangers? Indique lesquels, la durée du séjour et le motif (tourisme, échange scolaire, visite à un parent...)]

País: [pays]	Duración: durée	Motivo: motif]
País:	Duración:	Motivo:
País:	Duración:	Motivo:
País:	Duración:	Motivo:

**NO**

**8. En caso de respuesta afirmativa, tuviste ocasión de hablar la lengua del país (si has utilizado una lengua distinta de la lengua local, indícalo):**

[En cas de réponse affirmative, as-tu eu l'occasion de parler la langue du pays]

País: .....

[pays]

-ocasionalmente: si - no

[de temps en temps]

-bastante: si - no

[assez]

-continuamente: si - no

[de façon continue]

País: .....

[Pays]

-ocasionalmente: si - no

[de temps en temps]

-bastante: si - no

[assez]

-continuamente: si - no

[de façon continue]

## 9. ¿En qué otras ocasiones has tenido la oportunidad de utilizar la lengua extranjera que aprendes, y con qué frecuencia?

[Dans quelles occasions tu as eu l'occasion d'utiliser la langue étrangère que tu apprends, et avec quelle fréquence?]

### Inglés

[anglais]

-en clase: 1 vez/semana - 1 vez/mes - **ocasionalmente**  
[en classe 1 fois/semaine - 1 fois/mois - de temps en temps]

-viendo la tele: 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente  
[en regardant la télé]

-navegando por internet: 1 vez/semana - **1 vez/mes**- ocasionalmente  
[en surfant sur le net]

-leyendo alguna revista o folleto: 1 vez/semana - **1 vez/mes** - ocasionalmente  
[en lisant un magazine ou prospectus]

-otras (cuáles:.....): 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente  
[autres (signaler lesquelles)]

### Francés

[Français]

-en clase: 1 vez/semana - 1 vez/mes - **ocasionalmente**  
[en classe 1 fois/semaine - 1 fois/mois - de temps en temps]

-viendo la tele: 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente  
[en regardant la télé]

-navegando por internet: 1 vez/semana - **1 vez/mes**- ocasionalmente  
[en surfant sur le net]

-leyendo alguna revista o folleto: 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente  
[en lisant un magazine ou prospectus]

-otras (cuáles:.....): 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente  
[autres (signaler lesquelles)]

## 10. Piensas que la lengua extranjera es necesaria, importante o indiferente para:

[*Est-ce que penses que la langue étrangère est nécessaire, importante ou indifférente pour :*]

### Inglés

[*anglais*]

-mejorar la capacidad intelectual

necesaria / importante / indiferente  
*nécessaire/importante/indifférente*

[*améliorer la capacité intellectuelle*]

-mejorar la agilidad mental

necesaria / importante / indiferente

[*améliorer la souplesse mentale*]

-obtener información

necesaria / importante / indiferente

[*obtenir de l'information*]

-viajar por el extranjero

necesaria / importante / indiferente

[*voyager à l'étranger*]

-conocer otras gentes

necesaria / importante / indiferente

[*connaître d'autres gens*]

-obtener trabajo

necesaria / importante / indiferente

[*obtenir un travail*]

-relacionarse con otras personas

necesaria / importante / indiferente

[*entrer en contact avec d'autres gens*]

-los estudios superiores

necesaria / importante / indiferente

[*faire des études supérieures*]

-desarrollar cualidades sociales

necesaria / importante / indiferente

[*développer des qualités sociales*]

-desarrollar cualidades personales

necesaria / importante / indiferente

(comunicación, expresión, fluidez)

[*développer des qualités personnelles*]

(*communication, expression, fluidité*)

-mejorar el conocimiento de

necesaria / importante / indiferente

la lengua materna

[*améliorer la connaissance de la langue maternelle*]

-conocerse a sí mismo (saber

necesaria / importante / indiferente

de que soy capaz)

[*se connaître soi-même (savoir de quoi on est capable)*]

-otros (.....)

necesaria / importante / indiferente

[*autres (signaler.....)*]

### Francés

[*français*]

-mejorar la capacidad intelectual

necesaria / importante / indiferente  
*nécessaire/importante/indifférente*

[*améliorer la capacité intellectuelle*]

-mejorar la agilidad mental

necesaria / importante / indiferente

[*améliorer la souplesse mentale*]

-obtener información

necesaria / importante / indiferente

[*obtenir de l'information*]

-viajar por el extranjero

necesaria / importante / indiferente

[*voyager à l'étranger*]

-conocer otras gentes

necesaria / importante / indiferente

[*connaître d'autres gens*]

-obtener trabajo

necesaria / importante / indiferente

[*obtenir un travail*]

- relacionarse con otras personas                      necesaria / **importante** / indiferente  
[*entrer en contact avec d'autres gens*]
- los estudios superiores                                      necesaria / importante / indiferente  
[*faire des études supérieures*]
- desarrollar cualidades sociales                      **necesaria** / importante / indiferente  
[*développer des qualités sociales*]
- desarrollar cualidades personales  
(comunicación, expresión, fluidez)                      necesaria / **importante** / indiferente  
[*développer des qualités personnelles*  
[*communication, expression, fluidité*]]
- mejorar el conocimiento de  
la lengua materna    necesaria / importante / **indiferente**  
[*améliorer la connaissance de la langue maternelle*]
- conocerse a sí mismo (saber  
de que soy capaz)    necesaria / **importante** / indiferente  
[*se connaître soi-même (savoir de quoi on est capable)*]
- otros (.....)  
[*autres (signaler.....)*]

**11. ¿Qué lenguas te gustaría aprender además? (posibilidad de varias respuestas)**

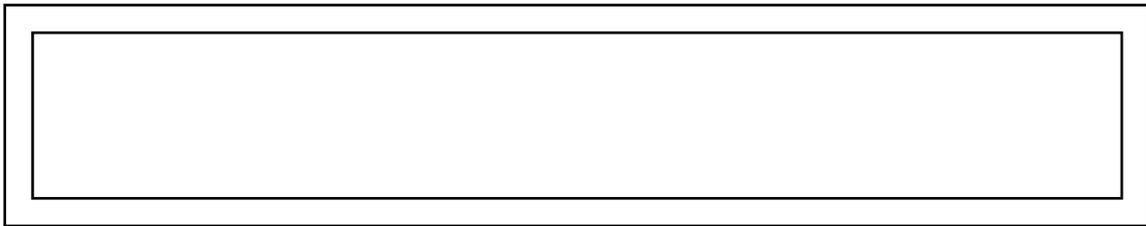
[*Quelles langues aimerais-tu apprendre aussi ? plusieurs réponses possibles*]

- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-<b><u>alemán</u></b><br/>[<i>allemand</i>]</li> <li>-<b><u>italiano</u></b><br/><i>italien</i></li> <li>-árabe<br/><i>arabe</i></li> <li>-<b><u>catalán</u></b><br/><i>catalan</i></li> <li>-gallego<br/><i>galicien</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-japonés<br/><i>japonais</i></li> <li>-chino<br/><i>chinois</i></li> <li>-ruso<br/><i>russe</i></li> <li>-portugués<br/><i>portugais</i></li> <li>-otras (señala cuáles.....)<br/><i>autres (signale lesquelles.....)</i></li> </ul> |
|---|---|

**12. ¿Qué lenguas identificas/reconoces cuando las oyes? (posibilidad de varias respuestas)**

[*Quelles langues tu identifies ou tu reconnais quand tu les entends parler ? Plusieurs réponses possibles*]

- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-<b><u>alemán</u></b><br/>[<i>allemand</i>]</li> <li>-<b><u>italiano</u></b><br/><i>italien</i></li> <li>-<b><u>árabe</u></b><br/><i>arabe</i></li> <li>-<b><u>catalán</u></b><br/><i>catalan</i></li> <li>-<b><u>gallego</u></b><br/><i>galicien</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-japonés<br/><i>japonais</i></li> <li>-chino<br/><i>chinois</i></li> <li>-ruso<br/><i>russe</i></li> <li>-<b><u>portugués</u></b><br/><i>portugais</i></li> <li>-otras (señala cuáles.....)<br/><i>autres (signale lesquelles.....)</i></li> </ul> |
|---|---|



Rodea con un círculo la respuesta o las respuestas elegidas  
[Entoure à l'aide d'un cercle la réponse ou les réponses choisies]



**Hombre – mujer**

[garçon - fille]

**1. Indica qué lenguas has estudiado en la escuela y estudias en el instituto y desde cuando las estás estudiando:**

[Indique quelles langues as-tu apprises à l'école, et celles que tu apprends au lycée, et depuis combien d'années]

Lengua: **INGLÉS** Años de aprendizaje: escuela: **6** instituto: **5**

Lengua: **FRANCÉS** Años de aprendizaje: escuela: instituto: **5**

Lengua: Años de aprendizaje: escuela: instituto:

[Langue: années d'apprentissage: école: lycée: ]

**2. Para cada lengua que aprendes en el instituto, indica para qué la utilizas y cuánto tiempo por semana dedicas a cada actividad (en minutos, aproximadamente):**

[Pour chaque langue que tu apprends au lycée, indique dans quel but tu l'apprends, et combien de temps tu destines à chaque activité (en minutes, plus ou moins)]

**Lengua: inglés**

[Langue: anglais]

-para hablar con el profesor **si** - no duración: **4h**  
[pour parler avec le professeur oui - non durée]

-para hablar con los compañeros **si** - no duración: **1h**  
[para parler avec les camarades]

-para escuchar textos orales grabados en el ordenador o en el video **si** - no duración: **8h**  
[pour écouter des textes oraux enregistrés dans l'ordinateur ou la vidéo]

-para escuchar canciones **si** - no duración: **12h**  
[pour écouter des chansons]

-para leer libros (novelas, aventuras, anécdotas) **si** - no duración: **1h**  
[pour lire des livres (romans, aventures, anecdotes)]

-para leer revistas (cómic) **si** - **no** duración:  
[pour lire des revues (bandes dessinées)]

- para navegar por internet **si** – no duración: **3h**  
*[pour naviguer dans le web]*
- para hacer ejercicios escritos **si** – no duración: **2h**  
*[pour faire des exercices écrits]*
- otros (especificar): duración:  
*[autres]*

**Lengua: francés**  
*[Langue: français]*

- para hablar con el profesor **si** - no duración: **2h**  
*[pour parler avec le professeur]* *oui – non durée]*
- para hablar con los compañeros **si** – no duración: **1h**  
*[para parler avec les camarades]*
- para escuchar textos orales grabados en el ordenador o en el video **si** – no duración: **1h**  
*[pour écouter des textes oraux enregistrés dans l'ordinateur ou la vidéo]*
- para escuchar canciones **si** – no duración: **30'**  
*[pour écouter des chansons]*
- para leer libros (novelas, aventuras, anécdotas) si – no duración:  
*[pour lire des livres (romans, aventures, anecdotes)]*
- para leer revistas (cómic) si – **no** duración:  
*[pour lire des revues (bandes dessinées)]*
- para navegar por internet **si** – no duración: **1h**  
*[pour naviguer dans le web]*
- para hacer ejercicios escritos **si** – no duración: **2h**  
*[pour faire des exercices écrits]*
- otros (especificar): duración:  
*[autres]*

**3. Para cada lengua que aprendes (en el instituto), ¿cuánto tiempo de trabajo personal le dedicas por semana en tu casa?**

*[Combien de temps de travail personnel tu destines - par semaine, à la maison - à chaque langue que tu apprends (au lycée)]*

**Inglés**  
*[anglais]*

- a repasar lo visto en clase **si** – no tiempo: **3h**  
*[réviser ce qu'on a vu en classe]* *oui – non temps]*
- a hacer los ejercicios del libro señalados por el profesor **si** – no tiempo: **2h**  
*[faire les exercices du livre signalés par le professeur]*
- a estudiar vocabulario: **si** – no tiempo: **1h**  
*[apprendre du vocabulaire]*
- a estudiar gramáticas: **si** – no tiempo: **1h**  
*[apprendre de la grammaire]*
- a preparar la lección siguiente: si – **no** tiempo:  
*[préparer la leçon suivante]*
- a leer textos complementarios: si – **no** tiempo:  
*[lire des textes complémentaires]*
- a buscar cosas en internet: **si** – no tiempo: **4h**  
*[chercher des choses dans le web]*
- otros (especificar.....) tiempo:  
*[autres (les signaler.....)]*

**Francés**

[français]

- |   |                             |                             |
|---|-----------------------------|-----------------------------|
| -a repasar lo visto en clase<br>[réviser ce qu'on a vu en classe]   | <b>si</b> – no<br>oui – non | tiempo: <b>2h</b><br>temps] |
| -a hacer los ejercicios del libro<br>señalados por el profesor<br>[faire les exercices du livre signalés par le professeur] | <b>si</b> – no              | tiempo: <b>2h</b>           |
| -a estudiar vocabulario:<br>[apprendre du vocabulaire]  | <b>si</b> – no              | tiempo: <b>1h</b>           |
| -a estudiar gramáticas:<br>[apprendre de la grammaire]  | <b>si</b> – no              | tiempo: <b>1h</b>           |
| -a preparar la lección siguiente:<br>[préparer la leçon suivante]   | si – <b>no</b>              | tiempo:                     |
| -a leer textos complementarios:<br>[lire des textes complémentaires]  | si – <b>no</b>              | tiempo:                     |
| -a buscar cosas en internet:<br>[chercher des choses dans le web]   | <b>si</b> – no              | tiempo: <b>1h</b>           |
| -otros (especificar.....)<br>[autres (les signaler.....)]   |                             | tiempo:                     |

**4. ¿Das clases particulares de alguna lengua, o vas a alguna academia?**

[Est-ce que tu suis des cours particuliers, ou bien est-ce que vas à une académie de langues]

Si – **no**      Lengua:  
oui – non      langue

En caso afirmativo, indica cuántas horas de clase semanales y cuanto tiempo de trabajo personal dedicas a cada una  
[En cas de réponse affirmative, indique combien d'heures par semaine et combien de temps de travail personnel tu destines à chacune d'entre elles]

Horas de clase semanales:  
[Heures de cours par semaine]

Tiempo de trabajo semanal:  
[Temps de travail par semaine]

**5. De las lenguas extranjeras que estudias, ¿cuál prefieres o cuál te gusta más?**

[Quelle langue étrangère tu préfères, ou bien la quelle tu aimes le mieux, parmi celles que tu apprends?]

Francés – **inglés**  
français- anglais

Por qué motivos:  
Pour quelles raisons

- |  |                |
|--|----------------|
| -la gramática es más fácil<br>[la grammaire est plus facile] | si – <b>no</b> |
| -es más útil<br>[elle est plus utile]                        | <b>si</b> – no |

- la pronunciación es más parecida al español si – **no**  
[la prononciation est plus proche de celle de l'espagnol]
- las clases con más participativas y activas si – **no**  
[les classes sont plus participatives]
- el libro de texto es más interesante **si** – no  
[le manuel est plus intéressant]
- el profesor propone actividades más amenas si – **no**  
[le professeur propose des activités plus agréables]
- otras (especificar: .....)

[Par rapport aux autres matières, tu ne crois que les cours de langue étrangère:]

**-las clases son más interesantes**

[les cours sont plus intéressants]

-hay que estudiar menos

[il faut travailler moins]

**-lo que se aprende es más útil**

[ce qu'on apprend est plus utile]

**-hay que estudiar de modo distinto**

[il faut travailler d'une façon différente]

**-nos sirven para relacionarnos con los demás**

[elles nous servent à entrer en contact entre nous]

-nos sirven para conocernos a nosotros mismos

[elles nous servent à nous connaître nous-mêmes]

**-nos ayudan a superar la timidez, a hablar en público**

[elles nous aident à vaincre la timidité, à parler en public]

-otras (especificar.....)

[autres (les signaler...)]

**7. ¿Te ocurre que mezclas las lenguas que sabes o estás aprendiendo?**

[Est-ce qu'il t'arrive de mélanger les langues que tu connais ou bien que tu apprends?]

-español con inglés si – **no**

[espagnol – anglais]

-español con francés si – **no**

[espagnol-français]

-inglés con francés **si** – no

[anglais-français]

-otras combinaciones (según las lenguas):

[autres combinaisons (selon les langues)]

**8. En caso afirmativo, qué tipo de mezclas se producen:**

[En cas de réponse affirmative, il se produit quels types de mélanges]

-palabras (significación):

[mots (signification)]

**si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:

[oui – non peux-tu donner des exemples]

**LOS MESES DEL AÑO, LOS DÍAS DE LA SEMANA**

-ortografía

[orthographe]

si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:

-pronunciación (palabras):

[prononciation (mots)]

**si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:

-pronunciación (ritmo, entonación): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (rythme, intonation)]

.....  
-reglas de gramática: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[règles de grammaire]

.....  
-nomenclatura gramatical: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[nomenclature grammaticale]

.....  
-construcción de frases  
(orden de las palabras) : **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo ?:  
[construction de la phrase (ordre des mots)]

**9. Piensas que el conocimiento de una lengua o lo que aprendes en una lengua (materna o extranjera) te sirve aprender mejor otra lengua (materna o extranjera)**

*[Est-ce que tu penses que la connaissance d'une langue ou ce que tu apprends dans une langue (maternelle ou étrangère) te sert pour mieux apprendre une autre langue (maternelle ou étrangère)?]*

**Si** – no  
*oui – non*

En caso afirmativo, indica en qué campos te ayuda el conocimiento de otra lengua  
*[en cas de réponse affirmative, indique dans quels domaines la connaissance d'une autre langue est une aide pour toi]*

-palabras (adivinar la significación): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[mots (deviner la signification) *oui – non peux-tu en donner des exemples?*]

**COMMUNICATION.**

-ortografía **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[orthographe]

.....  
-pronunciación (fonemas): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (phonèmes)]

.....  
-pronunciación (ritmo, entonación): si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (rythme, intonation)]

.....  
-entender las reglas de gramática: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[comprendre les règles de grammaire]

.....  
-análisis gramatical: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[analyse grammaticale]

.....  
-construcción de frases  
(orden de las palabras) : **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo ?:  
[construction des phrases (ordre des mots)]

## Cuestionario 1: Perfil lingüístico de los alumnos

ALUMNA N°5

1. Responde a las preguntas siguientes rodeando con un círculo la respuesta o las respuestas elegidas.

*[Réponds aux questions suivantes en entourant d'un cercle la réponse ou les réponses choisies]*

Hombre – mujer

*[garçon – fille]*

1. ¿Cuál es tu lengua materna?

*[Quelle est ta langue maternelle?]*

**ESPAÑOL**

2. ¿Qué lenguas hablas o de qué lenguas tienes algún conocimiento?

*[Quelles langues tu parles ou de quelles langues tu possèdes certaines connaissances?]*

**Español**

**Inglés**

**Francés**

Otras (especificar cuáles):

3. Señala cada una de las lenguas que hablas (incluida la lengua materna), e indica a continuación en qué contextos la utilizas:

*[Signale chacune des langues que tu parles (langue maternelle comprise), et indique ensuite dans quels contextes tu t'utilises]*

Lengua: **ESPAÑOL**

*[langue]*

- uso habitual

*[usage habituel]*

-con mi familia

*[avec ma famille]*

**si** - no

*oui – non]*

-con los amigos

*[avec mes amis]*

**si** - no

-en las clases del instituto, con mis compañeros

*[dans les cours du lycée, avec mes amis]*

**si** - no

-en las clases del instituto, con el profesor

*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*

**si** - no

- en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - no  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*
- para pensar (verbalización interior) **si** - no  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*
- otros (especificar : .....)  
*[autres (signaler lesquels)...]*
  
- uso esporádico  
*[usage sporadique]*
- en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- con algún extranjero **si** - no  
*[avec des étrangers, de temps en temps]*
- navegando por internet **si** - no  
*[en surfant sur le net]*
- escuchando música **si** - no  
*[en écoutant de la musique]*
- en lecturas personales **si** - no  
*[dans des lectures personnelles]*
- otros (especificar.....)  
*[autres (signaler lesquels)...]*

Lengua: **INGLÉS**

*[Langue]*

- uso habitual

*[usage habituel]*

- con mi familia si - **no**  
*[avec ma famille oui - non]*
- con los amigos si - **no**  
*[avec mes amis]*
- en las clases del instituto, con mis compañeros si - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec mes copains]*
- en las clases del instituto, con el profesor si - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- en lecturas relacionadas con el trabajo escolar si - **no**  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*
- para pensar (verbalización interior) si - **no**  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*
- otros (especificar.....) si - no  
*[autres (signaler lesquels)...]*
  
- uso esporádico  
*[usage sporadique]*
- en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- con algún extranjero si - **no**  
*[avec des étrangers, de temps en temps]*
- navegando por internet si - **no**

- [en surfant sur le net]*  
-escuchando música si - **no**
- [en écoutant de la musique]*  
-en lecturas personales si - **no**
- [dans des lectures personnelles]*  
-otros (especificar.....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* si - no

Lengua: **FRANCÉS**

*[Langue]*

- uso habitual

*[usage habituel]*

- con mi familia si - **no**  
*[avec ma famille* *oui – non]*
- con los amigos si - **no**  
*[avec mes amis]*
- en las clases del instituto, con mis compañeros si - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec mes copains]*
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- en lecturas relacionadas con el trabajo escolar si - **no**  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*
- para pensar (verbalización interior) si - **no**  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*
- otros (especificar.....)  
*[autres (ssignaler lesquels)...]* si - no

- uso esporádico

*[usage sporadique]*

- en las clases del instituto, con mis compañeros si - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- con algún extranjero si - **no**  
*[avec des étrangers, de temps en temps]*
- navegando por internet si - **no**  
*[en surfant sur le net]*
- escuchando música si - **no**  
*[en écoutant de la musique]*
- en lecturas personales si - **no**  
*[dans des lectures personnelles]*
- otros (especificar: .....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* si - **no**

**4. Señala en cada una de las lenguas que hablas (incluida la lengua materna) qué eres capaz de hacer con ella:**

*[Signale, dans chacune des langues que tu parles (langue maternelle comprise) ce dont tu es capable de faire]*

Lengua: **ESPAÑOL**

[langue]

- comunicarme con los demás: si - **no**  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: **si** - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: **si** - no  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura **si** - no  
[exprimer n’importe quelle idée, par oral et par écrit,  
avec de la fluidité et de l’aisance]
- uso creativo (escribir poesías, relatos...) **si** - no  
[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]
- otros usos (.....) si - no  
[autres usages (.....)]

Lengua: **INGLÉS**

[langue]

- comunicarme con los demás: si - **no**  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: **si** - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: si - **no**  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura si - **no**  
[exprimer n’importe quelle idée, par oral et par écrit,  
avec de la fluidité et de l’aisance]
- uso creativo (escribir poesías, relatos...) si - **no**  
[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]
- otros usos (.....) si - no  
[autres usages (.....)]

Lengua: **FRANCÉS**

[langue]

- comunicarme con los demás: si - **no**  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: **si** - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: si - **no**  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura si - **no**  
[exprimer n’importe quelle idée, par oral et par écrit,  
avec de la fluidité et de l’aisance]

- uso creativo (escribir poesías, relatos...) si - **no**  
[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]
- otros usos (.....) si - no  
[autres usages (.....)]

**5. ¿Tienes compañeros o conoces a algún vecino cuya lengua materna no sea el español?**

*[Est-ce que tu as des camarades ou bien est-ce que tu connais des voisins dont la langue maternelle n'est pas l'espagnol?]*

**Si** - no  
[oui - non ]

En caso afirmativo, ¿en qué lengua hablas o has hablado con él?  
*[En cas de réponse affirmative, dans quelle langue tu parles ou tu as parlé avec eux?]*

- en español**  
[en espagnol]
- en su lengua**  
[dans leur propre langue]

**6. ¿Has coincidido alguna vez con algún turista, algún emigrante extranjero?**

*[Est-ce que tu as coïncidé des fois avec des touristes, des émigrants étrangers?]*

Si - **no**  
[oui - non]

En caso afirmativo, ¿qué lengua utilizaba? Si has hablado con él, ¿en qué lengua lo has hecho?  
*[En cas affirmatif, quelle langue il/ils utilisaient? si tu as parlé avec lui/eux, en quelle langue tu l'as fait?]*

**7. ¿Has viajado a algún país extranjero? Indica cuáles, la duración de tu estancia, y el motivo (turismo, intercambio escolar, visita a algún familiar...):**

*[Est-ce que tu as voyagé à des pays étrangers? Indique lesquels, la durée du séjour et le motif (tourisme, échange scolaire, visite à un parent...)]*

País: [pays]	Duración: durée	Motivo: motif]
País:	Duración:	Motivo:
País:	Duración:	Motivo:
País:	Duración:	Motivo:

**NO**

**8. En caso de respuesta afirmativa, tuviste ocasión de hablar la lengua del país (si has utilizado una lengua distinta de la lengua local, indícalo):**

*[En cas de réponse affirmative, as-tu eu l'occasion de parler la langue du pays]*

País: .....

[pays]

-ocasionalmente: si - no

[de temps en temps]

-bastante: si - no

[assez]

-continuamente: si - no

[de façon continue]

País: .....

[Pays]

-ocasionalmente: si - no

[de temps en temps]

-bastante: si - no

[assez]

-continuamente: si - no

[de façon continue]

**9. ¿En qué otras ocasiones has tenido la oportunidad de utilizar la lengua extranjera que aprendes, y con qué frecuencia?**

[Dans quelles occasions tu as eu l'occasion d'utiliser la langue étrangère que tu apprends, et avec quelle fréquence?]

**Inglés**

[anglais]

-en clase: **1 vez/semana** - 1 vez/mes - ocasionalmente

[en classe] 1 fois/semaine – 1 fois/mois - de temps en temps]

-viendo la tele: 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente

[en regardant la télé]

-navegando por internet: 1 vez/semana - 1 vez/mes- ocasionalmente

[en surfant sur le net]

-leyendo alguna revista

o folleto: 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente

[en lisant un magazine ou prospectus]

-otras (cuáles:.....): 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente

[autres (signaler lesquelles)]

**Francés**

[Français]

-en clase: **1 vez/semana** - 1 vez/mes - ocasionalmente

[en classe] 1 fois/semaine – 1 fois/mois - de temps en temps]

-viendo la tele: 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente

[en regardant la télé]

-navegando por internet: 1 vez/semana - 1 vez/mes- ocasionalmente

[en surfant sur le net]

-leyendo alguna revista

o folleto: 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente

[en lisant un magazine ou prospectus]

-otras (cuáles:.....): 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente

[autres (signaler lesquelles)]

## 10. Piensas que la lengua extranjera es necesaria, importante o indiferente para:

[Est-ce que penses que la langue étrangère est nécessaire, importante ou indifférente pour :]

### Inglés

[anglais]

- |   |  |
|---|--|
| -mejorar la capacidad intelectual<br>[améliorer la capacité intellectuelle]   | necesaria / <b>importante</b> / indiferente<br>nécessaire/importante/indifférente] |
| -mejorar la agilidad mental<br>[améliorer la souplesse mentale]   | <b>necesaria</b> / importante / indiferente  |
| -obtener información<br>[obtenir de l'information]  | <b>necesaria</b> / importante / indiferente  |
| -viajar por el extranjero<br>[voyager à l'étranger]   | necesaria / importante / <b>indiferente</b>  |
| -conocer otras gentes<br>[connaître d'autres gens]  | necesaria / importante / <b>indiferente</b>  |
| -obtener trabajo<br>[obtenir un travail]  | <b>necesaria</b> / importante / indiferente  |
| -relacionarse con otras personas<br>[entrer en contact avec d'autres gens]  | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -los estudios superiores<br>[faire des études supérieures]  | <b>necesaria</b> / importante / indiferente  |
| -desarrollar cualidades sociales<br>[développer des qualités sociales]  | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -desarrollar cualidades personales<br>(comunicación, expresión, fluidez)<br>[développer des qualités personnelles<br>(communication, expression, fluidité)] | <b>necesaria</b> / importante / indiferente  |
| -mejorar el conocimiento de<br>la lengua materna<br>[améliorer la connaissance de la langue maternelle]   | necesaria / importante / <b>indiferente</b>  |
| -conocerse a sí mismo (saber<br>de que soy capaz)<br>[se connaître soi-même (savoir de quoi on est capable)]  | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -otros (.....)<br>[autres (signaler.....)]  | necesaria / importante / indiferente   |

### Francés

[français]

- |   |  |
|---|--|
| -mejorar la capacidad intelectual<br>[améliorer la capacité intellectuelle] | necesaria / <b>importante</b> / indiferente<br>nécessaire/importante/indifférente] |
| -mejorar la agilidad mental<br>[améliorer la souplesse mentale]             | necesaria / importante / <b>indiferente</b>  |
| -obtener información<br>[obtenir de l'information]                          | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -viajar por el extranjero<br>[voyager à l'étranger]                         | necesaria / importante / <b>indiferente</b>  |
| -conocer otras gentes<br>[connaître d'autres gens]                          | <b>necesaria</b> / importante / indiferente  |
| -obtener trabajo<br>[obtenir un travail]                                    | <b>necesaria</b> / importante / indiferente  |

- |   |   |
|---|---|
| -relacionarse con otras personas<br><i>[entrer en contact avec d'autres gens]</i>   | necesaria / <b>importante</b> / indiferente |
| -los estudios superiores<br><i>[faire des études supérieures]</i>   | necesaria / <b>importante</b> / indiferente |
| -desarrollar cualidades sociales<br><i>[développer des qualités sociales]</i>   | necesaria / <b>importante</b> / indiferente |
| -desarrollar cualidades personales<br>(comunicación, expresión, fluidez)<br><i>[développer des qualités personnelles<br/>[communication, expression, fluidité]]</i> | <b>necesaria</b> / importante / indiferente |
| -mejorar el conocimiento de<br>la lengua materna<br><i>[améliorer la connaissance de la langue maternelle]</i>  | necesaria / importante / <b>indiferente</b> |
| -conocerse a sí mismo (saber<br>de que soy capaz)<br><i>[se connaître soi-même (savoir de quoi on est capable)]</i>   | necesaria / <b>importante</b> / indiferente |
| -otros (.....)<br><i>[autres (signaler.....)]</i>   | necesaria / importante / indiferente        |

**11. ¿Qué lenguas te gustaría aprender además? (posibilidad de varias respuestas)**

*[Quelles langues aimerais-tu apprendre aussi ? plusieurs réponses possibles]*

- |                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| -alemán<br><i>[allemand]</i>        | -japonés<br><i>japonais</i>   |
| - <b>italiano</b><br><i>italien</i> | -chino<br><i>chinois</i>  |
| -árabe<br><i>arabe</i>              | - <b>ruso</b><br><i>russe</i>   |
| - <b>catalán</b><br><i>catalan</i>  | -portugués<br><i>portugais</i>  |
| -gallego<br><i>galicien</i>         | -otras (señala cuáles.....)<br><i>autres (signale lesquelles.....)]</i> |

**12. ¿Qué lenguas identificas/reconoces cuando las oyes? (posibilidad de varias respuestas)**

*[Quelles langues tu identifies ou tu reconnais quand tu les entends parler ? Plusieurs réponses possibles]*

- |                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| -alemán<br><i>[allemand]</i>        | -japonés<br><i>japonais</i>   |
| -italiano<br><i>italien</i>         | -chino<br><i>chinois</i>  |
| -árabe<br><i>arabe</i>              | -ruso<br><i>russe</i>   |
| -catalán<br><i>catalan</i>          | -portugués<br><i>portugais</i>  |
| - <b>gallego</b><br><i>galicien</i> | -otras (señala cuáles.....)<br><i>autres (signale lesquelles.....)]</i> |

Rodea con un círculo la respuesta o las respuestas elegidas  
[Entoure à l'aide d'un cercle la réponse ou les réponses choisies]

**Hombre – mujer**  
[garçon - fille]

**1. Indica qué lenguas has estudiado en la escuela y estudias en el instituto y desde cuando las estás estudiando:**

[Indique quelles langues as-tu apprises à l'école, et celles que tu apprends au lycée, et depuis combien d'années]

Lengua: **INGLÉS** Años de aprendizaje: escuela: **8** instituto: **4**  
Lengua: **FRANCÉS** Años de aprendizaje: escuela: **0** instituto: **4**  
Lengua: Años de aprendizaje: escuela: instituto:

[Langue: années d'apprentissage: école: lycée: ]

**2. Para cada lengua que aprendes en el instituto, indica para qué la utilizas y cuánto tiempo por semana dedicas a cada actividad (en minutos, aproximadamente):**

[Pour chaque langue que tu apprends au lycée, indique dans quel but tu l'apprends, et combien de temps tu destines à chaque activité (en minutes, plus ou moins)]

**Lengua: inglés**

[Langue: anglais]

-para hablar con el profesor [pour parler avec le professeur]	<b>si</b> - no oui - non	duración: <b>100'</b> durée]
-para hablar con los compañeros [para parler avec les camarades]	si - <b>no</b>	duración:
-para escuchar textos orales grabados en el ordenador o en el video [pour écouter des textes oraux enregistrés dans l'ordinateur ou la vidéo]	<b>si</b> - no	duración: <b>30'</b>
-para escuchar canciones [pour écouter des chansons]	<b>si</b> - no	duración: <b>10'</b>
-para leer libros (novelas, aventuras, anécdotas) [pour lire des livres (romans, aventures, anecdotes)]	si - <b>no</b>	duración:
-para leer revistas (cómic)s [pour lire des revues (bandes dessinées)]	si - <b>no</b>	duración:

- para navegar por internet si – **no** duración:  
*[pour naviguer dans le web]*
- para hacer ejercicios escritos **si** – no duración: **5'**  
*[pour faire des exercices écrits]*
- otros (especificar): duración:  
*[autres]*

**Lengua: francés**

*[Langue: français]*

- para hablar con el profesor **si** - no duración: **90'**  
*[pour parler avec le professeur]* *oui – non* *durée]*
- para hablar con los compañeros si – **no** duración:  
*[para parler avec les camarades]*
- para escuchar textos orales grabados en el ordenador o en el video si – **no** duración:  
*[pour écouter des textes oraux enregistrés dans l'ordinateur ou la vidéo]*
- para escuchar canciones si – **no** duración:  
*[pour écouter des chansons]*
- para leer libros (novelas, aventuras, anécdotas) si – no duración:  
*[pour lire des livres (romans, aventures, anecdotes)]*
- para leer revistas (cómic) si – **no** duración:  
*[pour lire des revues (bandes dessinées)]*
- para navegar por internet si – no duración:  
*[pour naviguer dans le web]*
- para hacer ejercicios escritos **si** – no duración: **5'**  
*[pour faire des exercices écrits]*
- otros (especificar): duración:  
*[autres]*

**3. Para cada lengua que aprendes (en el instituto), ¿cuánto tiempo de trabajo personal le dedicas por semana en tu casa?**

*[Combien de temps de travail personnel tu destines - par semaine, à la maison - à chaque langue que tu apprends (au lycée)]*

**Inglés**

*[anglais]*

- a repasar lo visto en clase si – **no** tiempo:  
*[réviser ce qu'on a vu en classe]* *oui – non* *temps]*
- a hacer los ejercicios del libro señalados por el profesor **si** – no tiempo: **20'**  
*[faire les exercices du livre signalés par le professeur]*
- a estudiar vocabulario: si – **no** tiempo:  
*[apprendre du vocabulaire]*
- a estudiar gramáticas: si – **no** tiempo:  
*[apprendre de la grammaire]*
- a preparar la lección siguiente: si – **no** tiempo:  
*[préparer la leçon suivante]*
- a leer textos complementarios: si – **no** tiempo:  
*[lire des textes complémentaires]*
- a buscar cosas en internet: si – **no** tiempo:  
*[chercher des choses dans le web]*
- otros (especificar.....) tiempo:  
*[autres (les signaler.....)]*

## Francés

[français]

- |   |                             |                              |
|---|-----------------------------|------------------------------|
| -a repasar lo visto en clase<br>[réviser ce qu'on a vu en classe]   | <b>si</b> – no<br>oui – non | tiempo: <b>30'</b><br>temps] |
| -a hacer los ejercicios del libro<br>señalados por el profesor<br>[faire les exercices du livre signalés par le professeur] | <b>si</b> – no              | tiempo: <b>20'</b>           |
| -a estudiar vocabulario:<br>[apprendre du vocabulaire]  | si – <b>no</b>              | tiempo:                      |
| -a estudiar gramáticas:<br>[apprendre de la grammaire]  | si – <b>no</b>              | tiempo:                      |
| -a preparar la lección siguiente:<br>[préparer la leçon suivante]   | si – <b>no</b>              | tiempo:                      |
| -a leer textos complementarios:<br>[lire des textes complémentaires]  | si – <b>no</b>              | tiempo:                      |
| -a buscar cosas en internet:<br>[chercher des choses dans le web]   | si – <b>no</b>              | tiempo:                      |
| -otros (especificar.....)<br>[autres (les signaler.....)]   |                             | tiempo:                      |

### 4. ¿Das clases particulares de alguna lengua, o vas a alguna academia?

[Est-ce que tu suis des cours particuliers, ou bien est-ce que vas à une académie de langues]

Si – **no**      Lengua:  
oui – non      langue

En caso afirmativo, indica cuántas horas de clase semanales y cuanto tiempo de trabajo personal dedicas a cada una  
[En cas de réponse affirmative, indique combien d'heures par semaine et combien de temps de travail personnel tu destines à chacune d'entre elles]

Horas de clase semanales:  
[Heures de cours par semaine]

Tiempo de trabajo semanal:  
[Temps de travail par semaine]

### 5. De las lenguas extranjeras que estudias, ¿cuál prefieres o cuál te gusta más?

[Quelle langue étrangère tu préfères, ou bien la quelle tu aimes le mieux, parmi celles que tu apprends?]

**Francés** – inglés  
français- anglais

Por qué motivos:  
Pour quelles raisons

- |  |                |
|--|----------------|
| -la gramática es más fácil<br>[la grammaire est plus facile] | <b>si</b> – no |
| -es más útil<br>[elle est plus utile]                        | <b>si</b> – no |

- la pronunciación es más parecida al español si – **no**  
*[la prononciation est plus proche de celle de l'espagnol]*
- las clases con más participativas y activas **si** – no  
*[les classes sont plus participatives]*
- el libro de texto es más interesante si – **no**  
*[le manuel est plus intéressant]*
- el profesor propone actividades más amenas **si** – no  
*[le professeur propose des activités plus agréables]*
- otras (especificar: .....)

*[Par rapport aux autres matières, tu ne crois que les cours de langue étrangère:]*

**-las clases son más interesantes**

*[les cours sont plus intéressants]*

**-hay que estudiar menos**

*[il faut travailler moins]*

-lo que se aprende es más útil

*[ce qu'on apprend est plus utile]*

**-hay que estudiar de modo distinto**

*[il faut travailler d'une façon différente]*

**-nos sirven para relacionarnos con los demás**

*[elles nous servent à entrer en contact entre nous]*

-nos sirven para conocernos a nosotros mismos

*[elles nous servent à nous connaître nous-mêmes]*

**-nos ayudan a superar la timidez, a hablar en público**

*[elles nous aident à vaincre la timidité, à parler en public]*

-otras (especificar.....)

*[autres (les signaler...)]*

**7. ¿Te ocurre que mezclas las lenguas que sabes o estás aprendiendo?**

*[Est-ce qu'il t'arrive de mélanger les langues que tu connais ou bien que tu apprends?]*

-español con inglés si – **no**

*[espagnol – anglais]*

-español con francés si – **no**

*[espagnol-français]*

-inglés con francés **si** – no

*[anglais-français]*

-otras combinaciones (según las lenguas):

*[autres combinaisons (selon les langues)]*

**8. En caso afirmativo, qué tipo de mezclas se producen:**

*[En cas de réponse affirmative, il se produit quels types de mélanges]*

-palabras (significación):

*[mots (signification)]*

**si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:

*oui – non peux-tu donner des exemples]*

**AND, ET**

-ortografía

*[orthographe]*

si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:

-pronunciación (palabras):

*[prononciation (mots)]*

si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:

-pronunciación (ritmo, entonación): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (rythme, intonation)]

.....  
-reglas de gramática: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[règles de grammaire]

.....  
-nomenclatura gramatical: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[nomenclature grammaticale]

.....  
-construcción de frases  
(orden de las palabras) : si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo ?:  
[construction de la phrase (ordre des mots)]

9. Piensas que el conocimiento de una lengua o lo que aprendes en una lengua (materna o extranjera) te sirve aprender mejor otra lengua (materna o extranjera)

[Est-ce que tu penses que la connaissance d'une langue ou ce que tu apprends dans une langue (maternelle ou étrangère) te sert pour mieux apprendre une autre langue (maternelle ou étrangère)?]

**Si** – no  
oui – non

En caso afirmativo, indica en qué campos te ayuda el conocimiento de otra lengua  
[en cas de réponse affirmative, indique dans quels domaines la connaissance d'une autre langue est une aide pour toi]

-palabras (adivinar la significación): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[mots (deviner la signification) oui – non peux-tu en donner des exemples?]

**PERRO, DOG**

-ortografía si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[orthographe]

.....  
-pronunciación (fonemas): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (phonèmes)]

.....  
-pronunciación (ritmo, entonación): si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (rythme, intonation)]

.....  
-entender las reglas de gramática: **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[comprendre les règles de grammaire]

.....  
-análisis gramatical: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[analyse grammaticale]

.....  
-construcción de frases  
(orden de las palabras) : **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo ?:  
[construction des phrases (ordre des mots)]

**Cuestionario 1: Perfil lingüístico de los alumnos**

**ALUMNA N°6**

**1. Responde a las preguntas siguientes rodeando con un círculo la respuesta o las respuestas elegidas.**

*[Réponds aux questions suivantes en entourant d'un cercle la réponse ou les réponses choisies]*

Hombre – mujer  
*[garçon – fille]*

**1. ¿Cuál es tu lengua materna?**  
*[Quelle est ta langue maternelle?]*

**ESPAÑOL**

**2. ¿Qué lenguas hablas o de qué lenguas tienes algún conocimiento?**

*[Quelles langues tu parles ou de quelles langues tu possèdes certaines connaissances?]*

**Español**  
**Inglés**  
**Francés**

Otras (especificar cuáles):

**3. Señala cada una de las lenguas que hablas (incluida la lengua materna), e indica a continuación en qué contextos la utilizas:**

*[Signale chacune des langues que tu parles (langue maternelle comprise), et indique ensuite dans quels contextes tu t'utilises]*

Lengua: **ESPAÑOL**  
*[langue]*

- uso habitual  
*[usage habituel]*

-con mi familia  
*[avec ma famille]*

**si** - no  
*oui – non]*

-con los amigos  
*[avec mes amis]*

**si** - no

-en las clases del instituto, con mis compañeros  
*[dans les cours du lycée, avec mes amis]*

**si** - no

- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - no  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*
- para pensar (verbalización interior) **si** - no  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*
- otros (especificar : .....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* **si** - no
- uso esporádico  
*[usage sporadique]*
- en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- con algún extranjero **si** - no  
*[avec des étrangers, de temps en temps]*
- navegando por internet **si** - no  
*[en surfant sur le net]*
- escuchando música **si** - no  
*[en écoutant de la musique]*
- en lecturas personales **si** - no  
*[dans des lectures personnelles]*
- otros (especificar.....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* si - no

Lengua: **INGLÉS**

*[Langue]*

- uso habitual

*[usage habituel]*

- con mi familia si - **no**  
*[avec ma famille]*  
oui – non]
- con los amigos si - **no**  
*[avec mes amis]*
- en las clases del instituto, con mis compañeros si - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec mes copains]*
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - no  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*
- para pensar (verbalización interior) si - **no**  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*
- otros (especificar.....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* si - no

- uso esporádico

*[usage sporadique]*

- en las clases del instituto, con mis compañeros si - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- con algún extranjero si - **no**

- [avec des étrangers, de temps en temps]*  
-navegando por internet si - **no**  
*[en surfant sur le net]*  
-escuchando música **si** - no  
*[en écoutant de la musique]*  
-en lecturas personales si - **no**  
*[dans des lectures personnelles]*  
-otros (especificar.....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* si - no

Lengua: **FRANCÉS**

*[Langue]*

- uso habitual

*[usage habituel]*

- con mi familia si - **no**  
*[avec ma famille]* oui – non]  
-con los amigos si - **no**  
*[avec mes amis]*  
-en las clases del instituto, con mis compañeros si - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec mes copains]*  
-en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*  
-en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - no  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*  
-para pensar (verbalización interior) si - **no**  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*  
-otros (especificar.....)  
*[autres (ssignaler lesquels)...]* si - no

- uso esporádico

*[usage sporadique]*

- en las clases del instituto, con mis compañeros si - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*  
-en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*  
-con algún extranjero si - **no**  
*[avec des étrangers, de temps en temps]*  
-navegando por internet si - **no**  
*[en surfant sur le net]*  
-escuchando música si - **no**  
*[en écoutant de la musique]*  
-en lecturas personales si - **no**  
*[dans des lectures personnelles]*  
-otros (especificar: .....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* si - no

**4. Señala en cada una de las lenguas que hablas (incluida la lengua materna) qué eres capaz de hacer con ella:**

*[Signale, dans chacune des langues que tu parles (langue maternelle comprise) ce dont tu es capable de faire]*

Lengua: **ESPAÑOL**

[langue]

- comunicarme con los demás: si - **no**  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: **si** - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: **si** - no  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura **si** - no  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,  
avec de la fluidité et de l'aisance]
- uso creativo (escribir poesías, relatos...) **si** - no  
[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]
- otros usos (.....) si - no  
[autres usages (.....)]

Lengua: **INGLÉS**

[langue]

- comunicarme con los demás: si - **no**  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: **si** - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: **si** - no  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura si - **no**  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,  
avec de la fluidité et de l'aisance]
- uso creativo (escribir poesías, relatos...) si - **no**  
[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]
- otros usos (.....) si - no  
[autres usages (.....)]

Lengua: **FRANCÉS**

[langue]

- comunicarme con los demás: si - **no**  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: si - **no**  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: **si** - no  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura si - **no**  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,

*avec de la fluidité et de l'aisance]*

- uso creativo (escribir poesías, relatos...)

si - **no**

*[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]*

- otros usos (.....)

si - no

*[autres usages (.....)]*

**5. ¿Tienes compañeros o conoces a algún vecino cuya lengua materna no sea el español?**

*[Est-ce que tu as des camarades ou bien est-ce que tu connais des voisins dont la langue maternelle n'est pas l'espagnol?]*

**Si** - no

*[oui - non ]*

En caso afirmativo, ¿en qué lengua hablas o has hablado con él?

*[En cas de réponse affirmative, dans quelle langue tu parles ou tu as parlé avec eux?]*

**-en español**

*[en espagnol]*

-en su lengua

*[dans leur propre langue]*

**6. ¿Has coincidido alguna vez con algún turista, algún emigrante extranjero?**

*[Est-ce que tu as coïncidé des fois avec des touristes, des émigrants étrangers?]*

**Si** - no

*[oui - non]*

En caso afirmativo, ¿qué lengua utilizaba? Si has hablado con él, ¿en qué lengua lo has hecho?

*[En cas affirmatif, quelle langue il/ils utilisaient? si tu as parlé avec lui/eux, en quelle langue tu l'as fait?]*

**UTILIZABA EL INGLÉS, PERO HE HEBLADO CON ÉL EN ESPAÑOL**

**7. ¿Has viajado a algún país extranjero? Indica cuáles, la duración de tu estancia, y el motivo (turismo, intercambio escolar, visita a algún familiar...):**

*[Est-ce que tu as voyagé à des pays étrangers? Indique lesquels, la durée du séjour et le motif (tourisme, échange scolaire, visite à un parent...)]*

País:

*[pays]*

Duración:

*durée*

Motivo:

*motif]*

País:

País:

País:

Duración:

Duración:

Duración:

Motivo:

Motivo:

Motivo:

**NO**

**8. En caso de respuesta afirmativa, tuviste ocasión de hablar la lengua del país (si has utilizado una lengua distinta de la lengua local, indícalo):**

*[En cas de réponse affirmative, as-tu eu l'occasion de parler la langue du pays]*

País: .....

*[pays]*

-ocasionalmente: si - no

*[de temps en temps]*

-bastante: si - no

*[assez]*

-continuamente: si - no

*[de façon continue]*

País: .....

*[Pays]*

-ocasionalmente: si - no

*[de temps en temps]*

-bastante: si - no

*[assez]*

-continuamente: si - no

*[de façon continue]*

**9. ¿En qué otras ocasiones has tenido la oportunidad de utilizar la lengua extranjera que aprendes, y con qué frecuencia?**

*[Dans quelles occasions tu as eu l'occasion d'utiliser la langue étrangère que tu apprends, et avec quelle fréquence?]*

**Inglés**

*[anglais]*

-en clase: **1 vez/semana** - 1 vez/mes - ocasionalmente

*[en classe 1 fois/semaine – 1 fois/mois - de temps en temps]*

-viendo la tele: **1 vez/semana** - 1 vez/mes - ocasionalmente

*[en regardant la télé]*

-navegando por internet: **1 vez/semana** - 1 vez/mes- ocasionalmente

*[en surfant sur le net]*

-leyendo alguna revista

o folleto: **1 vez/semana** - 1 vez/mes - ocasionalmente

*[en lisant un magazine ou prospectus]*

-otras (cuáles:.....): 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente

*[autres (signaler lesquelles)]*

**Francés**

*[Français]*

-en clase: **1 vez/semana** - 1 vez/mes - ocasionalmente

*[en classe 1 fois/semaine – 1 fois/mois - de temps en temps]*

-viendo la tele: 1 vez/semana - 1 vez/mes - **ocasionalmente**

*[en regardant la télé]*

-navegando por internet: 1 vez/semana - 1 vez/mes- **ocasionalmente**

*[en surfant sur le net]*

-leyendo alguna revista

o folleto: 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente

*[en lisant un magazine ou prospectus]*

-otras (cuáles:.....): 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente  
[autres (signaler lesquelles)]

### 10. Piensas que la lengua extranjera es necesaria, importante o indiferente para:

[Est-ce que penses que la langue étrangère est nécessaire, importante ou indifférente pour :]

#### Inglés

[anglais]

- |   |  |
|---|--|
| -mejorar la capacidad intelectual<br>[améliorer la capacité intellectuelle]   | <u>necesaria</u> / importante / indiferente<br><i>nécessaire/importante/indifférente</i> |
| -mejorar la agilidad mental<br>[améliorer la souplesse mentale]   | <u>necesaria</u> / importante / indiferente  |
| -obtener información<br>[obtenir de l'information]  | necesaria / <u>importante</u> / indiferente  |
| -viajar por el extranjero<br>[voyager à l'étranger]   | necesaria / <u>importante</u> / indiferente  |
| -conocer otras gentes<br>[connaître d'autres gens]  | necesaria / <u>importante</u> / indiferente  |
| -obtener trabajo<br>[obtenir un travail]  | necesaria / <u>importante</u> / indiferente  |
| -relacionarse con otras personas<br>[entrer en contact avec d'autres gens]  | <u>necesaria</u> / importante / indiferente  |
| -los estudios superiores<br>[faire des études supérieures]  | necesaria / <u>importante</u> / indiferente  |
| -desarrollar cualidades sociales<br>[développer des qualités sociales]  | <u>necesaria</u> / importante / indiferente  |
| -desarrollar cualidades personales<br>(comunicación, expresión, fluidez)<br>[développer des qualités personnelles<br>(communication, expression, fluidité)] | <u>necesaria</u> / importante / indiferente  |
| -mejorar el conocimiento de<br>la lengua materna<br>[améliorer la connaissance de la langue maternelle]   | necesaria / importante / <u>indiferente</u>  |
| -conocerse a sí mismo (saber<br>de que soy capaz)<br>[se connaître soi-même (savoir de quoi on est capable)]  | <u>necesaria</u> / importante / indiferente  |
| -otros (.....)<br>[autres (signaler.....)]  | necesaria / importante / indiferente   |

#### Francés

[français]

- |   |  |
|---|--|
| -mejorar la capacidad intelectual<br>[améliorer la capacité intellectuelle] | <u>necesaria</u> / importante / indiferente<br><i>nécessaire/importante/indifférente</i> |
| -mejorar la agilidad mental<br>[améliorer la souplesse mentale]             | <u>necesaria</u> / importante / indiferente  |
| -obtener información<br>[obtenir de l'information]                          | necesaria / <u>importante</u> / indiferente  |
| -viajar por el extranjero<br>[voyager à l'étranger]                         | necesaria / <u>importante</u> / indiferente  |

-conocer otras gentes <i>[connaître d'autres gens]</i>	necesaria / <b><u>importante</u></b> / indiferente
-obtener trabajo <i>[obtenir un travail]</i>	necesaria / <b><u>importante</u></b> / indiferente
-relacionarse con otras personas <i>[entrer en contact avec d'autres gens]</i>	<b><u>necesaria</u></b> / importante / indiferente
-los estudios superiores <i>[faire des études supérieures]</i>	necesaria / <b><u>importante</u></b> / indiferente
-desarrollar cualidades sociales <i>[développer des qualités sociales]</i>	<b><u>necesaria</u></b> / importante / indiferente
-desarrollar cualidades personales (comunicación, expresión, fluidez) <i>[développer des qualités personnelles [communication, expression, fluidité]]</i>	<b><u>necesaria</u></b> / importante / indiferente
-mejorar el conocimiento de la lengua materna <i>[améliorer la connaissance de la langue maternelle]</i>	necesaria / importante / <b><u>indiferente</u></b>
-conocerse a sí mismo (saber de que soy capaz) <i>[se connaître soi-même (savoir de quoi on est capable)]</i>	<b><u>necesaria</u></b> / importante / indiferente
-otros (.....) <i>[autres (signaler.....)]</i>	necesaria / importante / indiferente

### 11. ¿Qué lenguas te gustaría aprender además? (posibilidad de varias respuestas)

*[Quelles langues aimerais-tu apprendre aussi ? plusieurs réponses possibles]*

- <b><u>alemán</u></b> <i>[allemand]</i>	-japonés <i>japonais</i>
- <b><u>italiano</u></b> <i>italien</i>	-chino <i>chinois</i>
-árabe <i>arabe</i>	- <b><u>ruso</u></b> <i>russe</i>
-catalán <i>catalan</i>	- <b><u>portugués</u></b> <i>portugais</i>
-gallego <i>galicien</i>	-otras (señala cuáles.....) <i>autres (signale lesquelles.....)]</i>

### 12. ¿Qué lenguas identificas/reconoces cuando las oyes? (posibilidad de varias respuestas)

*[Quelles langues tu identifies ou tu reconnais quand tu les entends parler ? Plusieurs réponses possibles]*

-alemán <i>[allemand]</i>	-japonés <i>japonais</i>
- <b><u>italiano</u></b> <i>italien</i>	-chino <i>chinois</i>
-árabe <i>arabe</i>	-ruso <i>russe</i>
- <b><u>catalán</u></b> <i>catalan</i>	-portugués <i>portugais</i>
-gallego <i>galicien</i>	-otras (señala cuáles.....) <i>autres (signale lesquelles.....)]</i>

Rodea con un círculo la respuesta o las respuestas elegidas  
[Entoure à l'aide d'un cercle la réponse ou les réponses choisies]

**Hombre – mujer**

[garçon - fille]

**1. Indica qué lenguas has estudiado en la escuela y estudias en el instituto y desde cuando las estás estudiando:**

[Indique quelles langues as-tu apprises à l'école, et celles que tu apprends au lycée, et depuis combien d'années]

Lengua: **INGLÉS** Años de aprendizaje: escuela: **8** instituto: **4**

Lengua: **FRANCÉS** Años de aprendizaje: escuela: **0** instituto: **4**

Lengua: Años de aprendizaje: escuela: instituto:

[Langue: années d'apprentissage: école: lycée: ]

**2. Para cada lengua que aprendes en el instituto, indica para qué la utilizas y cuánto tiempo por semana dedicas a cada actividad (en minutos, aproximadamente):**

[Pour chaque langue que tu apprends au lycée, indique dans quel but tu l'apprends, et combien de temps tu destines à chaque activité (en minutes, plus ou moins)]

**Lengua: inglés**

[Langue: anglais]

-para hablar con el profesor **si** - no duración: **100'**  
[pour parler avec le professeur oui - non durée]

-para hablar con los compañeros **si** - **no** duración:  
[para parler avec les camarades]

-para escuchar textos orales grabados en el ordenador o en el video **si** - no duración: **30'**  
[pour écouter des textes oraux enregistrés dans l'ordinateur ou la vidéo]

-para escuchar canciones **si** - no duración: **40'**  
[pour écouter des chansons]

-para leer libros (novelas, aventuras, anécdotas) **si** - **no** duración:  
[pour lire des livres (romans, aventures, anecdotes)]

-para leer revistas (cómic) **si** - **no** duración:  
[pour lire des revues (bandes dessinées)]

- para navegar por internet **si** – no duración: **10'**  
*[pour naviguer dans le web]*
- para hacer ejercicios escritos **si** – no duración: **5'**  
*[pour faire des exercices écrits]*
- otros (especificar): duración:  
*[autres]*

**Lengua: francés**  
*[Langue: français]*

- para hablar con el profesor **si** - no duración: **90'**  
*[pour parler avec le professeur]*  
*oui – non durée]*
- para hablar con los compañeros si – **no** duración:  
*[para parler avec les camarades]*
- para escuchar textos orales grabados en el ordenador o en el video si – **no** duración:  
*[pour écouter des textes oraux enregistrés dans l'ordinateur ou la vidéo]*
- para escuchar canciones si – **no** duración:  
*[pour écouter des chansons]*
- para leer libros (novelas, aventuras, anécdotas) si – no duración:  
*[pour lire des livres (romans, aventures, anecdotes)]*
- para leer revistas (cómic) si – **no** duración:  
*[pour lire des revues (bandes dessinées)]*
- para navegar por internet si – no duración:  
*[pour naviguer dans le web]*
- para hacer ejercicios escritos **si** – no duración: **10'**  
*[pour faire des exercices écrits]*
- otros (especificar): duración:  
*[autres]*

**3. Para cada lengua que aprendes (en el instituto), ¿cuánto tiempo de trabajo personal le dedicas por semana en tu casa?**

*[Combien de temps de travail personnel tu destines - par semaine, à la maison - à chaque langue que tu apprends (au lycée)]*

**Inglés**  
*[anglais]*

- a repasar lo visto en clase si – **no** tiempo:  
*[réviser ce qu'on a vu en classe]*  
*oui – non temps]*
- a hacer los ejercicios del libro señalados por el profesor **si** – no tiempo: **5'**  
*[faire les exercices du livre signalés par le professeur]*
- a estudiar vocabulario: si – **no** tiempo:  
*[apprendre du vocabulaire]*
- a estudiar gramáticas: si – **no** tiempo:  
*[apprendre de la grammaire]*
- a preparar la lección siguiente: si – **no** tiempo:  
*[préparer la leçon suivante]*
- a leer textos complementarios: si – **no** tiempo:  
*[lire des textes complémentaires]*
- a buscar cosas en internet: si – **no** tiempo:  
*[chercher des choses dans le web]*
- otros (especificar.....) tiempo:  
*[autres (les signaler.....)]*

**Francés**

[français]

-a repasar lo visto en clase

[réviser ce qu'on a vu en classe]

si – **no**  
oui – non

tiempo:  
temps]

-a hacer los ejercicios del libro  
señalados por el profesor

[faire les exercices du livre signalés par le professeur]

**si** – no

tiempo: **10'**

-a estudiar vocabulario:

[apprendre du vocabulaire]

si – **no**

tiempo:

-a estudiar gramáticas:

[apprendre de la grammaire]

si – **no**

tiempo:

-a preparar la lección siguiente:

[préparer la leçon suivante]

si – **no**

tiempo:

-a leer textos complementarios:

[lire des textes complémentaires]

si – **no**

tiempo:

-a buscar cosas en internet:

[chercher des choses dans le web]

si – **no**

tiempo:

-otros (especificar.....)

[autres (les signaler.....)]

tiempo:

**4. ¿Das clases particulares de alguna lengua, o vas a alguna academia?**

[Est-ce que tu suis des cours particuliers, ou bien est-ce que vas à une académie de langues]

Si – **no**      Lengua:

oui – non      langue

En caso afirmativo, indica cuántas horas de clase semanales y cuanto tiempo de trabajo personal dedicas a cada una

[En cas de réponse affirmative, indique combien d'heures par semaine et combien de temps de travail personnel tu destines à chacune d'entre elles]

Horas de clase semanales:

[Heures de cours par semaine]

Tiempo de trabajo semanal:

[Temps de travail par semaine]

**5. De las lenguas extranjeras que estudias, ¿cuál prefieres o cuál te gusta más?**

[Quelle langue étrangère tu préfères, ou bien la quelle tu aimes le mieux, parmi celles que tu apprends?]

**Francés** – inglés

français- anglais

Por qué motivos:

Pour quelles raisons

-la gramática es más fácil

[la grammaire est plus facile]

**si** – no

-es más útil

[elle est plus utile]

si – **no**

- la pronunciación es más parecida al español si – **no**  
[la prononciation est plus proche de celle de l'espagnol]
- las clases con más participativas y activas si – **no**  
[les classes sont plus participatives]
- el libro de texto es más interesante si – **no**  
[le manuel est plus intéressant]
- el profesor propone actividades más amenas si – **no**  
[le professeur propose des activités plus agréables]
- otras (especificar: **ME PARECE MÁS BONITA**)

[Par rapport aux autres matières, tu ne crois que les cours de langue étrangère:]

**-las clases son más interesantes**

[les cours sont plus intéressants]

**-hay que estudiar menos**

[il faut travailler moins]

-lo que se aprende es más útil

[ce qu'on apprend est plus utile]

**-hay que estudiar de modo distinto**

[il faut travailler d'une façon différente]

**-nos sirven para relacionarnos con los demás**

[elles nous servent à entrer en contact entre nous]

-nos sirven para conocernos a nosotros mismos

[elles nous servent à nous connaître nous-mêmes]

**-nos ayudan a superar la timidez, a hablar en público**

[elles nous aident à vaincre la timidité, à parler en public]

-otras (especificar.....)

[autres (les signaler...)]

**7. ¿Te ocurre que mezclas las lenguas que sabes o estás aprendiendo?**

[Est-ce qu'il t'arrive de mélanger les langues que tu connais ou bien que tu apprends?]

-español con inglés si – **no**

[espagnol – anglais]

-español con francés si – **no**

[espagnol-français]

-inglés con francés **si** – no

[anglais-français]

-otras combinaciones (según las lenguas):

[autres combinaisons (selon les langues)]

**8. En caso afirmativo, qué tipo de mezclas se producen:**

[En cas de réponse affirmative, il se produit quels types de mélanges]

-palabras (significación):

[mots (signification)]

si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:

oui – non peux-tu donner des exemples]

.....  
-ortografía

[orthographe]

si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:

.....  
-pronunciación (palabras):

[prononciation (mots)]

**si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:

**LA PALABRA "TABLE"**

-pronunciación (ritmo, entonación): si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (rythme, intonation)]

.....  
-reglas de gramática: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[règles de grammaire]

.....  
-nomenclatura gramatical: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[nomenclature grammaticale]

.....  
-construcción de frases  
(orden de las palabras) : si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo ?:  
[construction de la phrase (ordre des mots)]

**9. Piensas que el conocimiento de una lengua o lo que aprendes en una lengua (materna o extranjera) te sirve aprender mejor otra lengua (materna o extranjera)**

*[Est-ce que tu penses que la connaissance d'une langue ou ce que tu apprends dans une langue (maternelle ou étrangère) te sert pour mieux apprendre une autre langue (maternelle ou étrangère)?]*

**Si** – no  
oui – non

En caso afirmativo, indica en qué campos te ayuda el conocimiento de otra lengua

*[en cas de réponse affirmative, indique dans quels domaines la connaissance d'une autre langue est une aide pour toi]*

-palabras (adivinar la significación): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[mots (deviner la signification) oui – non peux-tu en donner des exemples?]

**PERRO, DOG**

-ortografía si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[orthographe]

.....  
-pronunciación (fonemas): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (phonèmes)]

.....  
-pronunciación (ritmo, entonación): si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (rythme, intonation)]

.....  
-entender las reglas de gramática: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[comprendre les règles de grammaire]

.....  
-análisis gramatical: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[analyse grammaticale]

.....  
-construcción de frases  
(orden de las palabras) : **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo ?:  
[construction des phrases (ordre des mots)]

## Cuestionario 1: Perfil lingüístico de los alumnos

ALUMNA N°7

1. Responde a las preguntas siguientes rodeando con un círculo la respuesta o las respuestas elegidas.

*[Réponds aux questions suivantes en entourant d'un cercle la réponse ou les réponses choisies]*

Hombre – mujer

*[garçon – fille]*

1. ¿Cuál es tu lengua materna?

*[Quelle est ta langue maternelle?]*

**ESPAÑOL**

2. ¿Qué lenguas hablas o de qué lenguas tienes algún conocimiento?

*[Quelles langues tu parles ou de quelles langues tu possèdes certaines connaissances?]*

**Español**

**Inglés**

**Francés**

Otras (especificar cuáles):

3. Señala cada una de las lenguas que hablas (incluida la lengua materna), e indica a continuación en qué contextos la utilizas:

*[Signale chacune des langues que tu parles (langue maternelle comprise), et indique ensuite dans quels contextes tu t'utilises]*

Lengua: **ESPAÑOL**

*[langue]*

- uso habitual

*[usage habituel]*

-con mi familia

*[avec ma famille]*

**si** - no

*oui – non]*

-con los amigos

*[avec mes amis]*

**si** - no

-en las clases del instituto, con mis compañeros

*[dans les cours du lycée, avec mes amis]*

**si** - no

- en las clases del instituto, con el profesor si - no  
[dans les cours du lycée, avec le professeur]
- en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - no  
[dans des lectures en rapport au travail scolaire]
- para pensar (verbalización interior) **si** - no  
[pour penser (verbalisation intérieure)]
- otros (especificar : .....)  
[autres (signaler lesquels)...] **si** - no
  
- uso esporádico  
[usage sporadique]
- en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
[dans les cours du lycée, avec mes camarades]
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
[dans les cours du lycée, avec le professeur]
- con algún extranjero **si** - no  
[avec des étrangers, de temps en temps]
- navegando por internet **si** - no  
[en surfant sur le net]
- escuchando música **si** - no  
[en écoutant de la musique]
- en lecturas personales **si** - no  
[dans des lectures personnelles]
- otros (especificar.....)  
[autres (signaler lesquels)...] si - no

Lengua: **INGLÉS**

[Langue]

- uso habitual  
[usage habituel]
- con mi familia si - **no**  
[avec ma famille oui - non]
- con los amigos si - **no**  
[avec mes amis]
- en las clases del instituto, con mis compañeros si - **no**  
[dans les cours du lycée, avec mes copains]
- en las clases del instituto, con el profesor si - **no**  
[dans les cours du lycée, avec le professeur]
- en lecturas relacionadas con el trabajo escolar si - **no**  
[dans des lectures en rapport au travail scolaire]
- para pensar (verbalización interior) si - **no**  
[pour penser (verbalisation intérieure)]
- otros (especificar.....)  
[autres (signaler lesquels)...] si - no
  
- uso esporádico  
[usage sporadique]
- en las clases del instituto, con mis compañeros si - **no**  
[dans les cours du lycée, avec mes camarades]
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
[dans les cours du lycée, avec le professeur]
- con algún extranjero si - **no**

- [avec des étrangers, de temps en temps]*  
 -navegando por internet si - **no**  
*[en surfant sur le net]*  
 -escuchando música **si** - no  
*[en écoutant de la musique]*  
 -en lecturas personales si - **no**  
*[dans des lectures personnelles]*  
 -otros (especificar.....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* si - no

Lengua: **FRANCÉS**

*[Langue]*

- uso habitual

*[usage habituel]*

- con mi familia si - **no**  
*[avec ma famille]* oui – non]  
 -con los amigos si - **no**  
*[avec mes amis]*  
 -en las clases del instituto, con mis compañeros si - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec mes copains]*  
 -en las clases del instituto, con el profesor si - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*  
 -en lecturas relacionadas con el trabajo escolar si - **no**  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*  
 -para pensar (verbalización interior) si - **no**  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*  
 -otros (especificar.....)  
*[autres (ssignaler lesquels)...]* si - no

- uso esporádico

*[usage sporadique]*

- en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*  
 -en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*  
 -con algún extranjero si - **no**  
*[avec des étrangers, de temps en temps]*  
 -navegando por internet si - **no**  
*[en surfant sur le net]*  
 -escuchando música si - **no**  
*[en écoutant de la musique]*  
 -en lecturas personales si - **no**  
*[dans des lectures personnelles]*  
 -otros (especificar: .....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* si - no

**4. Señala en cada una de las lenguas que hablas (incluida la lengua materna) qué eres capaz de hacer con ella:**

*[Signale, dans chacune des langues que tu parles (langue maternelle comprise) ce dont tu es capable de faire]*

Lengua: **ESPAÑOL**

[langue]

- comunicarme con los demás: **si** - no  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: **si** - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: **si** - no  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura **si** - no  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,  
avec de la fluidité et de l'aisance]
- uso creativo (escribir poesías, relatos...) **si** - no  
[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]
- otros usos (.....) si - no  
[autres usages (.....)]

Lengua: **INGLÉS**

[langue]

- comunicarme con los demás: **si** - no  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: **si** - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: **si** - no  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura **si** - no  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,  
avec de la fluidité et de l'aisance]
- uso creativo (escribir poesías, relatos...) si - **no**  
[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]
- otros usos (.....) si - no  
[autres usages (.....)]

Lengua: **FRANCÉS**

[langue]

- comunicarme con los demás: si - **no**  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: si - **no**  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: **si** - no  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura si - **no**  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,

*avec de la fluidité et de l'aisance]*

- uso creativo (escribir poesías, relatos...)

si - **no**

*[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]*

- otros usos (.....)

si - no

*[autres usages (.....)]*

**5. ¿Tienes compañeros o conoces a algún vecino cuya lengua materna no sea el español?**

*[Est-ce que tu as des camarades ou bien est-ce que tu connais des voisins dont la langue maternelle n'est pas l'espagnol?]*

**Si** - no

*[oui - non]*

En caso afirmativo, ¿en qué lengua hablas o has hablado con él?

*[En cas de réponse affirmative, dans quelle langue tu parles ou tu as parlé avec eux?]*

**-en español**

*[en espagnol]*

-en su lengua

*[dans leur propre langue]*

**6. ¿Has coincidido alguna vez con algún turista, algún emigrante extranjero?**

*[Est-ce que tu as coïncidé des fois avec des touristes, des émigrants étrangers?]*

**Si** - no

*[oui - non]*

En caso afirmativo, ¿qué lengua utilizaba? Si has hablado con él, ¿en qué lengua lo has hecho?

*[En cas affirmatif, quelle langue il/ils utilisaient? si tu as parlé avec lui/eux, en quelle langue tu l'as fait?]*

**EN INGLÉS.**

**7. ¿Has viajado a algún país extranjero? Indica cuáles, la duración de tu estancia, y el motivo (turismo, intercambio escolar, visita a algún familiar...):**

*[Est-ce que tu as voyagé à des pays étrangers? Indique lesquels, la durée du séjour et le motif (tourisme, échange scolaire, visite à un parent...)]*

País:

*[pays]*

Duración:

*durée*

Motivo:

*motif]*

País:

País:

País:

Duración:

Duración:

Duración:

Motivo:

Motivo:

Motivo:

**NO**

**8. En caso de respuesta afirmativa, tuviste ocasión de hablar la lengua del país (si has utilizado una lengua distinta de la lengua local, indícalo):**

*[En cas de réponse affirmative, as-tu eu l'occasion de parler la langue du pays]*

País: .....

*[pays]*

-ocasionalmente: si - no  
*[de temps en temps]*

-bastante: si - no  
*[assez]*

-continuamente: si - no  
*[de façon continue]*

País: .....

*[Pays]*

-ocasionalmente: si - no  
*[de temps en temps]*

-bastante: si - no  
*[assez]*

-continuamente: si - no  
*[de façon continue]*

**9. ¿En qué otras ocasiones has tenido la oportunidad de utilizar la lengua extranjera que aprendes, y con qué frecuencia?**

*[Dans quelles occasions tu as eu l'occasion d'utiliser la langue étrangère que tu apprends, et avec quelle fréquence?]*

**Inglés**

*[anglais]*

-en clase: **1 vez/semana** - 1 vez/mes - ocasionalmente  
*[en classe 1 fois/semaine – 1 fois/mois - de temps en temps]*

-viendo la tele: 1 vez/semana - 1 vez/mes - **ocasionalmente**  
*[en regardant la télé]*

-navegando por internet: 1 vez/semana - 1 vez/mes- **ocasionalmente**  
*[en surfant sur le net]*

-leyendo alguna revista o folleto: 1 vez/semana - 1 vez/mes - **ocasionalmente**  
*[en lisant un magazine ou prospectus]*

-otras (cuáles:.....): 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente  
*[autres (signaler lesquelles)]*

**Francés**

*[Français]*

-en clase: **1 vez/semana** - 1 vez/mes - ocasionalmente  
*[en classe 1 fois/semaine – 1 fois/mois - de temps en temps]*

-viendo la tele: 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente  
*[en regardant la télé]*

-navegando por internet: 1 vez/semana - 1 vez/mes- **ocasionalmente**  
*[en surfant sur le net]*

-leyendo alguna revista o folleto: 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente  
*[en lisant un magazine ou prospectus]*

-otras (cuáles:.....): 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente  
[autres (signaler lesquelles)]

## 10. Piensas que la lengua extranjera es necesaria, importante o indiferente para:

[Est-ce que penses que la langue étrangère est nécessaire, importante ou indifférente pour :]

### Inglés

[anglais]

- |   |  |
|---|--|
| -mejorar la capacidad intelectual<br>[améliorer la capacité intellectuelle]   | necesaria / <b>importante</b> / indiferente<br>nécessaire/importante/indifférente] |
| -mejorar la agilidad mental<br>[améliorer la souplesse mentale]   | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -obtener información<br>[obtenir de l'information]  | necesaria / importante / <b>indiferente</b>  |
| -viajar por el extranjero<br>[voyager à l'étranger]   | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -conocer otras gentes<br>[connaître d'autres gens]  | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -obtener trabajo<br>[obtenir un travail]  | <b>necesaria</b> / importante / indiferente  |
| -relacionarse con otras personas<br>[entrer en contact avec d'autres gens]  | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -los estudios superiores<br>[faire des études supérieures]  | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -desarrollar cualidades sociales<br>[développer des qualités sociales]  | necesaria / importante / <b>indiferente</b>  |
| -desarrollar cualidades personales<br>(comunicación, expresión, fluidez)<br>[développer des qualités personnelles<br>(communication, expression, fluidité)] | necesaria / importante / <b>indiferente</b>  |
| -mejorar el conocimiento de<br>la lengua materna<br>[améliorer la connaissance de la langue maternelle]   | necesaria / importante / <b>indiferente</b>  |
| -conocerse a sí mismo (saber<br>de que soy capaz)<br>[se connaître soi-même (savoir de quoi on est capable)]  | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -otros (.....)<br>[autres (signaler.....)]  | necesaria / importante / indiferente   |

### Francés

[français]

- |   |  |
|---|--|
| -mejorar la capacidad intelectual<br>[améliorer la capacité intellectuelle] | necesaria / <b>importante</b> / indiferente<br>nécessaire/importante/indifférente] |
| -mejorar la agilidad mental<br>[améliorer la souplesse mentale]             | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -obtener información<br>[obtenir de l'information]                          | necesaria / importante / <b>indiferente</b>  |
| -viajar por el extranjero<br>[voyager à l'étranger]                         | necesaria / importante / <b>indiferente</b>  |

-conocer otras gentes [connaître d'autres gens]	necesaria / importante / <b>indiferente</b>
-obtener trabajo [obtenir un travail]	necesaria / <b>importante</b> / indiferente
-relacionarse con otras personas [entrer en contact avec d'autres gens]	necesaria / <b>importante</b> / indiferente
-los estudios superiores [faire des études supérieures]	necesaria / <b>importante</b> / indiferente
-desarrollar cualidades sociales [développer des qualités sociales]	necesaria / importante / <b>indiferente</b>
-desarrollar cualidades personales (comunicación, expresión, fluidez) [développer des qualités personnelles [communication, expression, fluidité]]	necesaria / importante / <b>indiferente</b>
-mejorar el conocimiento de la lengua materna [améliorer la connaissance de la langue maternelle]	necesaria / importante / <b>indiferente</b>
-conocerse a sí mismo (saber de que soy capaz) [se connaître soi-même (savoir de quoi on est capable)]	necesaria / <b>importante</b> / indiferente
-otros (.....) [autres (signaler.....)]	necesaria / importante / indiferente

**11. ¿Qué lenguas te gustaría aprender además? (posibilidad de varias respuestas)**

[Quelles langues aimerais-tu apprendre aussi ? plusieurs réponses possibles]

- <b>alemán</b> [allemand]	-japonés japonais
-italiano italien	-chino chinois
-árabe arabe	-ruso russe
-catalán catalan	-portugués portugais
-gallego galicien	-otras (señala cuáles.....) autres (signale lesquelles.....)]

**12. ¿Qué lenguas identificas/reconoces cuando las oyes? (posibilidad de varias respuestas)**

[Quelles langues tu identifies ou tu reconnais quand tu les entends parler ? Plusieurs réponses possibles]

-alemán [allemand]	-japonés japonais
- <b>italiano</b> italien	-chino chinois
- <b>árabe</b> arabe	-ruso russe
- <b>catalán</b> catalan	-portugués portugais
- <b>gallego</b> galicien	-otras (señala cuáles.....) autres (signale lesquelles.....)]

Rodea con un círculo la respuesta o las respuestas elegidas  
[Entoure à l'aide d'un cercle la réponse ou les réponses choisies]

**Hombre – mujer**  
[garçon - fille]

**1. Indica qué lenguas has estudiado en la escuela y estudias en el instituto y desde cuando las estás estudiando:**

[Indique quelles langues as-tu apprises à l'école, et celles que tu apprends au lycée, et depuis combien d'années]

Lengua: **INGLÉS** Años de aprendizaje: escuela: **8** instituto: **4**  
Lengua: **FRANCÉS** Años de aprendizaje: escuela: **0** instituto: **4**  
Lengua: Años de aprendizaje: escuela: instituto:

[Langue: années d'apprentissage: école: lycée: ]

**2. Para cada lengua que aprendes en el instituto, indica para qué la utilizas y cuánto tiempo por semana dedicas a cada actividad (en minutos, aproximadamente):**

[Pour chaque langue que tu apprends au lycée, indique dans quel but tu l'apprends, et combien de temps tu destines à chaque activité (en minutes, plus ou moins)]

**Lengua: inglés**

[Langue: anglais]

-para hablar con el profesor [pour parler avec le professeur]	<b>si</b> - no oui - non	duración: <b>3'</b> durée]
-para hablar con los compañeros [para parler avec les camarades]	si - <b>no</b>	duración:
-para escuchar textos orales grabados en el ordenador o en el video [pour écouter des textes oraux enregistrés dans l'ordinateur ou la vidéo]	<b>si</b> - no	duración: <b>5'</b>
-para escuchar canciones [pour écouter des chansons]	<b>si</b> - no	duración: <b>40'</b>
-para leer libros (novelas, aventuras, anécdotas) [pour lire des livres (romans, aventures, anecdotes)]	si - <b>no</b>	duración:
-para leer revistas (cómic)s [pour lire des revues (bandes dessinées)]	si - <b>no</b>	duración:

- para navegar por internet *[pour naviguer dans le web]* si – **no** duración:
- para hacer ejercicios escritos *[pour faire des exercices écrits]* **si** – no duración: **2h**
- otros (especificar): *[autres]* duración:

**Lengua: francés**

*[Langue: français]*

- para hablar con el profesor *[pour parler avec le professeur]* **si** - no *oui – non* duración: **2h**
- para hablar con los compañeros *[para parler avec les camarades]* si – **no** duración:
- para escuchar textos orales grabados en el ordenador o en el video *[pour écouter des textes oraux enregistrés dans l'ordinateur ou la vidéo]* si – **no** duración:
- para escuchar canciones *[pour écouter des chansons]* **si** – no duración: **5'**
- para leer libros (novelas, aventuras, anécdotas) *[pour lire des livres (romans, aventures, anecdotes)]* si – **no** duración:
- para leer revistas (cómic) *[pour lire des revues (bandes dessinées)]* si – **no** duración:
- para navegar por internet *[pour naviguer dans le web]* si – **no** duración:
- para hacer ejercicios escritos *[pour faire des exercices écrits]* **si** – no duración: **1h**
- otros (especificar): *[autres]* duración:

**3. Para cada lengua que aprendes (en el instituto), ¿cuánto tiempo de trabajo personal le dedicas por semana en tu casa?**

*[Combien de temps de travail personnel tu destines - par semaine, à la maison - à chaque langue que tu apprends (au lycée)]*

**Inglés**

*[anglais]*

- a repasar lo visto en clase *[réviser ce qu'on a vu en classe]* si – **no** *oui – non* tiempo: *temps]*
- a hacer los ejercicios del libro señalados por el profesor *[faire les exercices du livre signalés par le professeur]* **si** – no tiempo: **30'**
- a estudiar vocabulario: *[apprendre du vocabulaire]* si – **no** tiempo:
- a estudiar gramáticas: *[apprendre de la grammaire]* si – **no** tiempo:
- a preparar la lección siguiente: *[préparer la leçon suivante]* si – **no** tiempo:
- a leer textos complementarios: *[lire des textes complémentaires]* si – **no** tiempo:
- a buscar cosas en internet: *[chercher des choses dans le web]* si – **no** tiempo:
- otros (especificar.....) *[autres (les signaler.....)]* tiempo:

## Francés

[français]

-a repasar lo visto en clase

[réviser ce qu'on a vu en classe]

si – **no**

oui – non

tiempo:

temps]

-a hacer los ejercicios del libro

señalados por el profesor

[faire les exercices du livre signalés par le professeur]

**si** – no

tiempo: **30'**

-a estudiar vocabulario:

[apprendre du vocabulaire]

si – **no**

tiempo:

-a estudiar gramáticas:

[apprendre de la grammaire]

si – **no**

tiempo:

-a preparar la lección siguiente:

[préparer la leçon suivante]

si – **no**

tiempo:

-a leer textos complementarios:

[lire des textes complémentaires]

si – **no**

tiempo:

-a buscar cosas en internet:

[chercher des choses dans le web]

si – **no**

tiempo:

-otros (especificar.....)

[autres (les signaler.....)]

tiempo:

## 4. ¿Das clases particulares de alguna lengua, o vas a alguna academia?

[Est-ce que tu suis des cours particuliers, ou bien est-ce que vas à une académie de langues]

Si – **no**

oui – non

Lengua:

langue

En caso afirmativo, indica cuántas horas de clase semanales y cuanto tiempo de trabajo personal dedicas a cada una

[En cas de réponse affirmative, indique combien d'heures par semaine et combien de temps de travail personnel tu destines à chacune d'entre elles]

Horas de clase semanales:

[Heures de cours par semaine]

Tiempo de trabajo semanal:

[Temps de travail par semaine]

## 5. De las lenguas extranjeras que estudias, ¿cuál prefieres o cuál te gusta más?

[Quelle langue étrangère tu préfères, ou bien la quelle tu aimes le mieux, parmi celles que tu apprends?]

Francés – **inglés**

français- anglais

Por qué motivos:

Pour quelles raisons

-la gramática es más fácil

[la grammaire est plus facile]

**si** – no

-es más útil

[elle est plus utile]

**si** – no

- la pronunciación es más parecida al español si – **no**  
*[la prononciation est plus proche de celle de l'espagnol]*
- las clases con más participativas y activas si – **no**  
*[les classes sont plus participatives]*
- el libro de texto es más interesante si – **no**  
*[le manuel est plus intéressant]*
- el profesor propone actividades más amenas si – **no**  
*[le professeur propose des activités plus agréables]*
- otras (especificar: .....)

*[Par rapport aux autres matières, tu ne crois que les cours de langue étrangère:]*

**-las clases son más interesantes**

*[les cours sont plus intéressants]*

**-hay que estudiar menos**

*[il faut travailler moins]*

-lo que se aprende es más útil

*[ce qu'on apprend est plus utile]*

**-hay que estudiar de modo distinto**

*[il faut travailler d'une façon différente]*

**-nos sirven para relacionarnos con los demás**

*[elles nous servent à entrer en contact entre nous]*

-nos sirven para conocernos a nosotros mismos

*[elles nous servent à nous connaître nous-mêmes]*

-nos ayudan a superar la timidez, a hablar en público

*[elles nous aident à vaincre la timidité, à parler en public]*

-otras (especificar.....)

*[autres (les signaler...)]*

**7. ¿Te ocurre que mezclas las lenguas que sabes o estás aprendiendo?**

*[Est-ce qu'il t'arrive de mélanger les langues que tu connais ou bien que tu apprends?]*

-español con inglés si – **no**

*[espagnol – anglais]*

-español con francés si – **no**

*[espagnol-français]*

-inglés con francés **si** – no

*[anglais-français]*

-otras combinaciones (según las lenguas):

*[autres combinaisons (selon les langues)]*

**8. En caso afirmativo, qué tipo de mezclas se producen:**

*[En cas de réponse affirmative, il se produit quels types de mélanges]*

-palabras (significación): si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:

*[mots (signification)]*

*[oui – non peux-tu donner des exemples]*

.....  
-ortografía

si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:

*[orthographe]*

.....  
-pronunciación (palabras):

**si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:

*[prononciation (mots)]*

-pronunciación (ritmo, entonación): si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (rythme, intonation)]

.....  
-reglas de gramática: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[règles de grammaire]

.....  
-nomenclatura gramatical: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[nomenclature grammaticale]

.....  
-construcción de frases  
(orden de las palabras) : **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo ?:  
[construction de la phrase (ordre des mots)]

9. Piensas que el conocimiento de una lengua o lo que aprendes en una lengua (materna o extranjera) te sirve aprender mejor otra lengua (materna o extranjera)

[Est-ce que tu penses que la connaissance d'une langue ou ce que tu apprends dans une langue (maternelle ou étrangère) te sert pour mieux apprendre une autre langue (maternelle ou étrangère)?]

**Si** – no  
oui – non

En caso afirmativo, indica en qué campos te ayuda el conocimiento de otra lengua

[en cas de réponse affirmative, indique dans quels domaines la connaissance d'une autre langue est une aide pour toi]

-palabras (adivinar la significación): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[mots (deviner la signification) oui – non peux-tu en donner des exemples?]

**PERRO, DOG**

-ortografía si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[orthographe]

.....  
-pronunciación (fonemas): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (phonèmes)]

.....  
-pronunciación (ritmo, entonación): si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (rythme, intonation)]

.....  
-entender las reglas de gramática: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[comprendre les règles de grammaire]

.....  
-análisis gramatical: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[analyse grammaticale]

.....  
-construcción de frases  
(orden de las palabras) : **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo ?:  
[construction des phrases (ordre des mots)]

**Cuestionario 1: Perfil lingüístico de los alumnos**

**ALUMNA N°8**

**1. Responde a las preguntas siguientes rodeando con un círculo la respuesta o las respuestas elegidas.**

*[Réponds aux questions suivantes en entourant d'un cercle la réponse ou les réponses choisies]*

Hombre – mujer  
*[garçon – fille]*

**1. ¿Cuál es tu lengua materna?**  
*[Quelle est ta langue maternelle?]*

**ESPAÑOL**

**2. ¿Qué lenguas hablas o de qué lenguas tienes algún conocimiento?**

*[Quelles langues tu parles ou de quelles langues tu possèdes certaines connaissances?]*

**Español**  
**Inglés**  
**Francés**

Otras (especificar cuáles):

**3. Señala cada una de las lenguas que hablas (incluida la lengua materna), e indica a continuación en qué contextos la utilizas:**

*[Signale chacune des langues que tu parles (langue maternelle comprise), et indique ensuite dans quels contextes tu t'utilises]*

Lengua: **ESPAÑOL**  
*[langue]*

- uso habitual  
*[usage habituel]*

-con mi familia  
*[avec ma famille]*

**si** - no  
*oui – non]*

-con los amigos  
*[avec mes amis]*

**si** - no

-en las clases del instituto, con mis compañeros  
*[dans les cours du lycée, avec mes amis]*

**si** - no

- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
[dans les cours du lycée, avec le professeur]
- en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - no  
[dans des lectures en rapport au travail scolaire]
- para pensar (verbalización interior) **si** - no  
[pour penser (verbalisation intérieure)]
- otros (especificar : .....)  
[autres (signaler lesquels)...] **si** - no
- uso esporádico  
[usage sporadique]
- en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
[dans les cours du lycée, avec mes camarades]
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
[dans les cours du lycée, avec le professeur]
- con algún extranjero **si** - no  
[avec des étrangers, de temps en temps]
- navegando por internet **si** - no  
[en surfant sur le net]
- escuchando música **si** - no  
[en écoutant de la musique]
- en lecturas personales **si** - no  
[dans des lectures personnelles]
- otros (especificar.....)  
[autres (signaler lesquels)...] si - no

Lengua: **INGLÉS**

[Langue]

- uso habitual

[usage habituel]

- con mi familia si - **no**  
[avec ma famille oui - non]
- con los amigos si - **no**  
[avec mes amis]
- en las clases del instituto, con mis compañeros si - **no**  
[dans les cours du lycée, avec mes copains]
- en las clases del instituto, con el profesor si - **no**  
[dans les cours du lycée, avec le professeur]
- en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - no  
[dans des lectures en rapport au travail scolaire]
- para pensar (verbalización interior) si - **no**  
[pour penser (verbalisation intérieure)]
- otros (especificar.....)  
[autres (signaler lesquels)...] si - no

- uso esporádico

[usage sporadique]

- en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
[dans les cours du lycée, avec mes camarades]
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
[dans les cours du lycée, avec le professeur]
- con algún extranjero **si** - no

- [avec des étrangers, de temps en temps]*  
-navegando por internet si - **no**  
*[en surfant sur le net]*  
-escuchando música **si** - no  
*[en écoutant de la musique]*  
-en lecturas personales si - **no**  
*[dans des lectures personnelles]*  
-otros (especificar.....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* si - no

Lengua: **FRANCÉS**

*[Langue]*

- uso habitual

*[usage habituel]*

- con mi familia si - **no**  
*[avec ma famille]* oui – non]  
-con los amigos si - **no**  
*[avec mes amis]*  
-en las clases del instituto, con mis compañeros si - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec mes copains]*  
-en las clases del instituto, con el profesor si - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*  
-en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - no  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*  
-para pensar (verbalización interior) si - **no**  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*  
-otros (especificar.....)  
*[autres (ssigner lesquels)...]* si - no

- uso esporádico

*[usage sporadique]*

- en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*  
-en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*  
-con algún extranjero **si** - no  
*[avec des étrangers, de temps en temps]*  
-navegando por internet si - **no**  
*[en surfant sur le net]*  
-escuchando música **si** - no  
*[en écoutant de la musique]*  
-en lecturas personales si - **no**  
*[dans des lectures personnelles]*  
-otros (especificar: .....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* si - no

**4. Señala en cada una de las lenguas que hablas (incluida la lengua materna) qué eres capaz de hacer con ella:**

*[Signale, dans chacune des langues que tu parles (langue maternelle comprise) ce dont tu es capable de faire]*

Lengua: **ESPAÑOL**

[langue]

- comunicarme con los demás: **si** - no  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: **si** - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: **si** - no  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura **si** - no  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,  
avec de la fluidité et de l'aisance]
- uso creativo (escribir poesías, relatos...) **si** - no  
[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]
- otros usos (.....) si - no  
[autres usages (.....)]

Lengua: **INGLÉS**

[langue]

- comunicarme con los demás: **si** - no  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: **si** - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: si - **no**  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura si - **no**  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,  
avec de la fluidité et de l'aisance]
- uso creativo (escribir poesías, relatos...) **si** - no  
[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]
- otros usos (.....) si - no  
[autres usages (.....)]

Lengua: **FRANCÉS**

[langue]

- comunicarme con los demás: **si** - no  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: **si** - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: si - **no**  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura si - **no**  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,

*avec de la fluidité et de l'aisance]*

- uso creativo (escribir poesías, relatos...)

**si** - no

*[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]*

- otros usos (.....)

si - no

*[autres usages (.....)]*

**5. ¿Tienes compañeros o conoces a algún vecino cuya lengua materna no sea el español?**

*[Est-ce que tu as des camarades ou bien est-ce que tu connais des voisins dont la langue maternelle n'est pas l'espagnol?]*

**Si** - no

*[oui - non]*

En caso afirmativo, ¿en qué lengua hablas o has hablado con él?

*[En cas de réponse affirmative, dans quelle langue tu parles ou tu as parlé avec eux?]*

**-en español**

*[en espagnol]*

-en su lengua

*[dans leur propre langue]*

**6. ¿Has coincidido alguna vez con algún turista, algún emigrante extranjero?**

*[Est-ce que tu as coïncidé des fois avec des touristes, des émigrants étrangers?]*

**Si** - no

*[oui - non]*

En caso afirmativo, ¿qué lengua utilizaba? Si has hablado con él, ¿en qué lengua lo has hecho?

*[En cas affirmatif, quelle langue il/ils utilisaient? si tu as parlé avec lui/eux, en quelle langue tu l'as fait?]*

**EN ESPAÑOL E INGLÉS.**

**7. ¿Has viajado a algún país extranjero? Indica cuáles, la duración de tu estancia, y el motivo (turismo, intercambio escolar, visita a algún familiar...):**

*[Est-ce que tu as voyagé à des pays étrangers? Indique lesquels, la durée du séjour et le motif (tourisme, échange scolaire, visite à un parent...)]*

País:

Duración:

Motivo:

*[pays]*

*durée*

*motif]*

País:

Duración:

Motivo:

País:

Duración:

Motivo:

País:

Duración:

Motivo:

**NO**

**8. En caso de respuesta afirmativa, tuviste ocasión de hablar la lengua del país (si has utilizado una lengua distinta de la lengua local, indícalo):**

*[En cas de réponse affirmative, as-tu eu l'occasion de parler la langue du pays]*

País: .....

*[pays]*

-ocasionalmente: si - no

*[de temps en temps]*

-bastante: si - no

*[assez]*

-continuamente: si - no

*[de façon continue]*

País: .....

*[Pays]*

-ocasionalmente: si - no

*[de temps en temps]*

-bastante: si - no

*[assez]*

-continuamente: si - no

*[de façon continue]*

**9. ¿En qué otras ocasiones has tenido la oportunidad de utilizar la lengua extranjera que aprendes, y con qué frecuencia?**

*[Dans quelles occasions tu as eu l'occasion d'utiliser la langue étrangère que tu apprends, et avec quelle fréquence?]*

**Inglés**

*[anglais]*

-en clase: **1 vez/semana** - 1 vez/mes - ocasionalmente

*[en classe 1 fois/semaine – 1 fois/mois - de temps en temps]*

-viendo la tele: 1 vez/semana - 1 vez/mes - **ocasionalmente**

*[en regardant la télé]*

-navegando por internet: 1 vez/semana - 1 vez/mes- ocasionalmente

*[en surfant sur le net]*

-leyendo alguna revista

o folleto: 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente

*[en lisant un magazine ou prospectus]*

-otras (cuáles:.....): 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente

*[autres (signaler lesquelles)]*

**Francés**

*[Français]*

-en clase: **1 vez/semana** - 1 vez/mes - ocasionalmente

*[en classe 1 fois/semaine – 1 fois/mois - de temps en temps]*

-viendo la tele: 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente

*[en regardant la télé]*

-navegando por internet: 1 vez/semana - 1 vez/mes- ocasionalmente

*[en surfant sur le net]*

-leyendo alguna revista

o folleto: 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente

*[en lisant un magazine ou prospectus]*

-otras (cuáles:.....): 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente  
[autres (signaler lesquelles)]

**10. Piensas que la lengua extranjera es necesaria, importante o indiferente para:**

[Est-ce que penses que la langue étrangère est nécessaire, importante ou indifférente pour :]

**Inglés**

[anglais]

- |   |  |
|---|--|
| -mejorar la capacidad intelectual<br>[améliorer la capacité intellectuelle]   | <b>necesaria</b> / importante / indiferente<br><i>nécessaire/importante/indifférente</i> |
| -mejorar la agilidad mental<br>[améliorer la souplesse mentale]   | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -obtener información<br>[obtenir de l'information]  | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -viajar por el extranjero<br>[voyager à l'étranger]   | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -conocer otras gentes<br>[connaître d'autres gens]  | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -obtener trabajo<br>[obtenir un travail]  | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -relacionarse con otras personas<br>[entrer en contact avec d'autres gens]  | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -los estudios superiores<br>[faire des études supérieures]  | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -desarrollar cualidades sociales<br>[développer des qualités sociales]  | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -desarrollar cualidades personales<br>(comunicación, expresión, fluidez)<br>[développer des qualités personnelles<br>(communication, expression, fluidité)] | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -mejorar el conocimiento de<br>la lengua materna<br>[améliorer la connaissance de la langue maternelle]   | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -conocerse a sí mismo (saber<br>de que soy capaz)<br>[se connaître soi-même (savoir de quoi on est capable)]  | <b>necesaria</b> / importante / indiferente  |
| -otros (.....)<br>[autres (signaler.....)]  | necesaria / importante / indiferente   |

**Francés**

[français]

- |   |  |
|---|--|
| -mejorar la capacidad intelectual<br>[améliorer la capacité intellectuelle] | <b>necesaria</b> / importante / indiferente<br><i>nécessaire/importante/indifférente</i> |
| -mejorar la agilidad mental<br>[améliorer la souplesse mentale]             | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -obtener información<br>[obtenir de l'information]                          | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -viajar por el extranjero<br>[voyager à l'étranger]                         | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |

-conocer otras gentes <i>[connaître d'autres gens]</i>	necesaria / <b>importante</b> / indiferente
-obtener trabajo <i>[obtenir un travail]</i>	necesaria / <b>importante</b> / indiferente
-relacionarse con otras personas <i>[entrer en contact avec d'autres gens]</i>	necesaria / <b>importante</b> / indiferente
-los estudios superiores <i>[faire des études supérieures]</i>	necesaria / <b>importante</b> / indiferente
-desarrollar cualidades sociales <i>[développer des qualités sociales]</i>	necesaria / <b>importante</b> / indiferente
-desarrollar cualidades personales (comunicación, expresión, fluidez) <i>[développer des qualités personnelles [communication, expression, fluidité]]</i>	necesaria / <b>importante</b> / indiferente
-mejorar el conocimiento de la lengua materna <i>[améliorer la connaissance de la langue maternelle]</i>	necesaria / <b>importante</b> / indiferente
-conocerse a sí mismo (saber de que soy capaz) <i>[se connaître soi-même (savoir de quoi on est capable)]</i>	<b>necesaria</b> / importante / indiferente
-otros (.....) <i>[autres (signaler.....)]</i>	necesaria / importante / indiferente

### 11. ¿Qué lenguas te gustaría aprender además? (posibilidad de varias respuestas)

*[Quelles langues aimerais-tu apprendre aussi ? plusieurs réponses possibles]*

-alemán <i>[allemand]</i>	-japonés <i>japonais</i>
<b>-italiano</b> <i>italien</i>	-chino <i>chinois</i>
-árabe <i>arabe</i>	<b>-ruso</b> <i>russe</i>
-catalán <i>catalan</i>	-portugués <i>portugais</i>
<b>-gallego</b> <i>galicien</i>	-otras (señala cuáles.....) <i>autres (signale lesquelles.....)]</i>

### 12. ¿Qué lenguas identificas/reconoces cuando las oyes? (posibilidad de varias respuestas)

*[Quelles langues tu identifies ou tu reconnais quand tu les entends parler ? Plusieurs réponses possibles]*

-alemán <i>[allemand]</i>	-japonés <i>japonais</i>
<b>-italiano</b> <i>italien</i>	-chino <i>chinois</i>
<b>-árabe</b> <i>arabe</i>	-ruso <i>russe</i>
-catalán <i>catalan</i>	-portugués <i>portugais</i>
<b>-gallego</b> <i>galicien</i>	-otras (señala cuáles.....) <i>autres (signale lesquelles.....)]</i>

Rodea con un círculo la respuesta o las respuestas elegidas  
[Entoure à l'aide d'un cercle la réponse ou les réponses choisies]

**Hombre – mujer**  
[garçon - fille]

**1. Indica qué lenguas has estudiado en la escuela y estudias en el instituto y desde cuando las estás estudiando:**

[Indique quelles langues as-tu apprises à l'école, et celles que tu apprends au lycée, et depuis combien d'années]

Lengua: **INGLÉS** Años de aprendizaje: escuela: **8** instituto: **4**  
Lengua: **FRANCÉS** Años de aprendizaje: escuela: **0** instituto: **4**  
Lengua: Años de aprendizaje: escuela: instituto:

[Langue: années d'apprentissage: école: lycée: ]

**2. Para cada lengua que aprendes en el instituto, indica para qué la utilizas y cuánto tiempo por semana dedicas a cada actividad (en minutos, aproximadamente):**

[Pour chaque langue que tu apprends au lycée, indique dans quel but tu l'apprends, et combien de temps tu destines à chaque activité (en minutes, plus ou moins)]

**Lengua: inglés**

[Langue: anglais]

-para hablar con el profesor [pour parler avec le professeur]	<b>si</b> - no oui - non	duración: <b>1h</b> durée]
-para hablar con los compañeros [para parler avec les camarades]	<b>si</b> - no	duración: <b>30'</b>
-para escuchar textos orales grabados en el ordenador o en el video [pour écouter des textes oraux enregistrés dans l'ordinateur ou la vidéo]	<b>si</b> - no	duración: <b>15'</b>
-para escuchar canciones [pour écouter des chansons]	<b>si</b> - no	duración: <b>1h30'</b>
-para leer libros (novelas, aventuras, anécdotas) [pour lire des livres (romans, aventures, anecdotes)]	<b>si</b> - no	duración: <b>10'</b>
-para leer revistas (cómic)s [pour lire des revues (bandes dessinées)]	si - <b>no</b>	duración:

- para navegar por internet si – **no** duración:  
[pour naviguer dans le web]
- para hacer ejercicios escritos **si** – no duración: **45'**  
[pour faire des exercices écrits]
- otros (especificar):  duración:  
[autres]

**Lengua: francés**  
[Langue: français]

- para hablar con el profesor **si** - no duración: **1h**  
[pour parler avec le professeur] oui – non durée]
- para hablar con los compañeros **si** – no duración: **30'**  
[para parler avec les camarades]
- para escuchar textos orales grabados en el ordenador o en el video **si** – no duración: **15'**  
[pour écouter des textes oraux enregistrés dans l'ordinateur ou la vidéo]
- para escuchar canciones si – **no** duración:  
[pour écouter des chansons]
- para leer libros (novelas, aventuras, anécdotas) si – **no** duración:  
[pour lire des livres (romans, aventures, anecdotes)]
- para leer revistas (cómic) si – **no** duración:  
[pour lire des revues (bandes dessinées)]
- para navegar por internet si – **no** duración:  
[pour naviguer dans le web]
- para hacer ejercicios escritos **si** – no duración: **25'**  
[pour faire des exercices écrits]
- otros (especificar):  duración:  
[autres]

**3. Para cada lengua que aprendes (en el instituto), ¿cuánto tiempo de trabajo personal le dedicas por semana en tu casa?**

[Combien de temps de travail personnel tu destines - par semaine, à la maison - à chaque langue que tu apprends (au lycée)]

**Inglés**  
[anglais]

- a repasar lo visto en clase si – **no** tiempo:  
[réviser ce qu'on a vu en classe] oui – non temps]
- a hacer los ejercicios del libro señalados por el profesor **si** – no tiempo: **45'**  
[faire les exercices du livre signalés par le professeur]
- a estudiar vocabulario: **si** – no tiempo: **5'**  
[apprendre du vocabulaire]
- a estudiar gramáticas: si – **no** tiempo:  
[apprendre de la grammaire]
- a preparar la lección siguiente: si – **no** tiempo:  
[préparer la leçon suivante]
- a leer textos complementarios: si – **no** tiempo:  
[lire des textes complémentaires]
- a buscar cosas en internet: **si** – no tiempo: **5'**  
[chercher des choses dans le web]
- otros (especificar.....)  
[autres (les signaler.....)]  tiempo:

**Francés**

[français]

-a repasar lo visto en clase si – **no** tiempo:  
[réviser ce qu'on a vu en classe oui – non temps]

-a hacer los ejercicios del libro señalados por el profesor **si** – no tiempo: **30'**  
[faire les exercices du livre signalés par le professeur]

-a estudiar vocabulario: si – **no** tiempo:

-a estudiar gramáticas: si – **no** tiempo:

-a preparar la lección siguiente: si – **no** tiempo:

-a leer textos complementarios: si – **no** tiempo:

-a buscar cosas en internet: si – **no** tiempo:

-otros (especificar.....) tiempo:  
[autres (les signaler.....)]

**4. ¿Das clases particulares de alguna lengua, o vas a alguna academia?**

[Est-ce que tu suis des cours particuliers, ou bien est-ce que vas à une académie de langues]

Si – **no** Lengua:  
oui – non langue

En caso afirmativo, indica cuántas horas de clase semanales y cuanto tiempo de trabajo personal dedicas a cada una  
[En cas de réponse affirmative, indique combien d'heures par semaine et combien de temps de travail personnel tu destines à chacune d'entre elles]

Horas de clase semanales:  
[Heures de cours par semaine]

Tiempo de trabajo semanal:  
[Temps de travail par semaine]

**5. De las lenguas extranjeras que estudias, ¿cuál prefieres o cuál te gusta más?**

[Quelle langue étrangère tu préfères, ou bien la quelle tu aimes le mieux, parmi celles que tu apprends?]

**Francés** – inglés  
français- anglais

Por qué motivos:  
Pour quelles raisons

-la gramática es más fácil **si** – no  
[la grammaire est plus facile]

-es más útil si – **no**  
[elle est plus utile]

- la pronunciación es más parecida al español **si** – no  
*[la prononciation est plus proche de celle de l'espagnol]*
- las clases con más participativas y activas **si** – **no**  
*[les classes sont plus participatives]*
- el libro de texto es más interesante **si** – no  
*[le manuel est plus intéressant]*
- el profesor propone actividades más amenas **si** – no  
*[le professeur propose des activités plus agréables]*
- otras (especificar: .....)

*[Par rapport aux autres matières, tu ne crois que les cours de langue étrangère:]*

**-las clases son más interesantes**

*[les cours sont plus intéressants]*

**-hay que estudiar menos**

*[il faut travailler moins]*

-lo que se aprende es más útil

*[ce qu'on apprend est plus utile]*

**-hay que estudiar de modo distinto**

*[il faut travailler d'une façon différente]*

**-nos sirven para relacionarnos con los demás**

*[elles nous servent à entrer en contact entre nous]*

-nos sirven para conocernos a nosotros mismos

*[elles nous servent à nous connaître nous-mêmes]*

-nos ayudan a superar la timidez, a hablar en público

*[elles nous aident à vaincre la timidité, à parler en public]*

-otras (especificar.....)

*[autres (les signaler...)]*

**7. ¿Te ocurre que mezclas las lenguas que sabes o estás aprendiendo?**

*[Est-ce qu'il t'arrive de mélanger les langues que tu connais ou bien que tu apprends?]*

-español con inglés **si** – no

*[espagnol – anglais]*

-español con francés **si** – no

*[espagnol-français]*

-inglés con francés **si** – no

*[anglais-français]*

-otras combinaciones (según las lenguas):

*[autres combinaisons (selon les langues)]*

**8. En caso afirmativo, qué tipo de mezclas se producen:**

*[En cas de réponse affirmative, il se produit quels types de mélanges]*

-palabras (significación):

*[mots (signification)]*

**si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:

*oui – non peux-tu donner des exemples]*

-ortografía

*[orthographe]*

**si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:

-pronunciación (palabras):

*[prononciation (mots)]*

**si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:

-pronunciación (ritmo, entonación): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (rythme, intonation)]

.....  
-reglas de gramática: **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[règles de grammaire]

.....  
-nomenclatura gramatical: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[nomenclature grammaticale]

.....  
-construcción de frases  
(orden de las palabras) : si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo ?:  
[construction de la phrase (ordre des mots)]

**9. Piensas que el conocimiento de una lengua o lo que aprendes en una lengua (materna o extranjera) te sirve aprender mejor otra lengua (materna o extranjera)**

*[Est-ce que tu penses que la connaissance d'une langue ou ce que tu apprends dans une langue (maternelle ou étrangère) te sert pour mieux apprendre une autre langue (maternelle ou étrangère)?]*

**Si** – no  
*oui – non*

En caso afirmativo, indica en qué campos te ayuda el conocimiento de otra lengua

*[en cas de réponse affirmative, indique dans quels domaines la connaissance d'une autre langue est une aide pour toi]*

-palabras (adivinar la significación): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[mots (deviner la signification) *oui – non peux-tu en donner des exemples?*]

**PERRO, DOG**

-ortografía si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[orthographe]

.....  
-pronunciación (fonemas): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (phonèmes)]

.....  
-pronunciación (ritmo, entonación): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (rythme, intonation)]

.....  
-entender las reglas de gramática: **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[comprendre les règles de grammaire]

.....  
-análisis gramatical: **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[analyse grammaticale]

.....  
-construcción de frases  
(orden de las palabras) : **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo ?:  
[construction des phrases (ordre des mots)]

## Cuestionario 1: Perfil lingüístico de los alumnos

ALUMNA N°9

1. Responde a las preguntas siguientes rodeando con un círculo la respuesta o las respuestas elegidas.

*[Réponds aux questions suivantes en entourant d'un cercle la réponse ou les réponses choisies]*

Hombre – mujer

*[garçon – fille]*

1. ¿Cuál es tu lengua materna?

*[Quelle est ta langue maternelle?]*

**ESPAÑOL**

2. ¿Qué lenguas hablas o de qué lenguas tienes algún conocimiento?

*[Quelles langues tu parles ou de quelles langues tu possèdes certaines connaissances?]*

**Español**

**Inglés**

**Francés**

Otras (especificar cuáles):

3. Señala cada una de las lenguas que hablas (incluida la lengua materna), e indica a continuación en qué contextos la utilizas:

*[Signale chacune des langues que tu parles (langue maternelle comprise), et indique ensuite dans quels contextes tu t'utilises]*

Lengua: **ESPAÑOL**

*[langue]*

- uso habitual

*[usage habituel]*

-con mi familia

*[avec ma famille]*

**si** - no

*oui – non]*

-con los amigos

*[avec mes amis]*

**si** - no

-en las clases del instituto, con mis compañeros

*[dans les cours du lycée, avec mes amis]*

**si** - no

- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - no  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*
- para pensar (verbalización interior) **si** - no  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*
- otros (especificar : .....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* **si** - no
  
- uso esporádico  
*[usage sporadique]*
- en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- con algún extranjero **si** - no  
*[avec des étrangers, de temps en temps]*
- navegando por internet **si** - no  
*[en surfant sur le net]*
- escuchando música **si** - no  
*[en écoutant de la musique]*
- en lecturas personales **si** - no  
*[dans des lectures personnelles]*
- otros (especificar.....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* si - no

Lengua: **INGLÉS**

*[Langue]*

- uso habitual  
*[usage habituel]*
- con mi familia si - **no**  
*[avec ma famille oui – non]*
- con los amigos si - **no**  
*[avec mes amis]*
- en las clases del instituto, con mis compañeros si - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec mes copains]*
- en las clases del instituto, con el profesor si - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - no  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*
- para pensar (verbalización interior) si - **no**  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*
- otros (especificar.....)  
*[autres (ssigner lesquels)...]* si - no
  
- uso esporádico  
*[usage sporadique]*
- en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- con algún extranjero **si** - no

- [avec des étrangers, de temps en temps]*  
 -navegando por internet si - **no**  
*[en surfant sur le net]*  
 -escuchando música **si** - no  
*[en écoutant de la musique]*  
 -en lecturas personales si - **no**  
*[dans des lectures personnelles]*  
 -otros (especificar.....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* si - no

Lengua: **FRANCÉS**

*[Langue]*

- uso habitual

*[usage habituel]*

- con mi familia si - **no**  
*[avec ma famille]* oui – non]  
 -con los amigos si - **no**  
*[avec mes amis]*  
 -en las clases del instituto, con mis compañeros si - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec mes copains]*  
 -en las clases del instituto, con el profesor si - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*  
 -en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - no  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*  
 -para pensar (verbalización interior) si - **no**  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*  
 -otros (especificar.....)  
*[autres (ssignaler lesquels)...]* si - no

- uso esporádico

*[usage sporadique]*

- en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*  
 -en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*  
 -con algún extranjero **si** - no  
*[avec des étrangers, de temps en temps]*  
 -navegando por internet si - **no**  
*[en surfant sur le net]*  
 -escuchando música **si** - no  
*[en écoutant de la musique]*  
 -en lecturas personales si - **no**  
*[dans des lectures personnelles]*  
 -otros (especificar: .....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* si - no

**4. Señala en cada una de las lenguas que hablas (incluida la lengua materna) qué eres capaz de hacer con ella:**

*[Signale, dans chacune des langues que tu parles (langue maternelle comprise) ce dont tu es capable de faire]*

Lengua: **ESPAÑOL**

[langue]

- comunicarme con los demás: **si** - no  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: **si** - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: **si** - no  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura **si** - no  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,  
avec de la fluidité et de l'aisance]
- uso creativo (escribir poesías, relatos...) **si** - no  
[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]
- otros usos (.....) si - no  
[autres usages (.....)]

Lengua: **INGLÉS**

[langue]

- comunicarme con los demás: **si** - no  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: **si** - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: si - **no**  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura si - **no**  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,  
avec de la fluidité et de l'aisance]
- uso creativo (escribir poesías, relatos...) **si** - no  
[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]
- otros usos (.....) si - no  
[autres usages (.....)]

Lengua: **FRANCÉS**

[langue]

- comunicarme con los demás: **si** - no  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: **si** - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: si - **no**  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura si - **no**  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,

*avec de la fluidité et de l'aisance]*

- uso creativo (escribir poesías, relatos...)

**si** - no

*[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]*

- otros usos (.....)

si - no

*[autres usages (.....)]*

**5. ¿Tienes compañeros o conoces a algún vecino cuya lengua materna no sea el español?**

*[Est-ce que tu as des camarades ou bien est-ce que tu connais des voisins dont la langue maternelle n'est pas l'espagnol?]*

**Si** - no

*[oui - non]*

En caso afirmativo, ¿en qué lengua hablas o has hablado con él?

*[En cas de réponse affirmative, dans quelle langue tu parles ou tu as parlé avec eux?]*

**-en español**

*[en espagnol]*

-en su lengua

*[dans leur propre langue]*

**6. ¿Has coincidido alguna vez con algún turista, algún emigrante extranjero?**

*[Est-ce que tu as coïncidé des fois avec des touristes, des émigrants étrangers?]*

**Si** - no

*[oui - non]*

En caso afirmativo, ¿qué lengua utilizaba? Si has hablado con él, ¿en qué lengua lo has hecho?

*[En cas affirmatif, quelle langue il/ils utilisaient? si tu as parlé avec lui/eux, en quelle langue tu l'as fait?]*

**EN ESPAÑOL E INGLÉS.**

**7. ¿Has viajado a algún país extranjero? Indica cuáles, la duración de tu estancia, y el motivo (turismo, intercambio escolar, visita a algún familiar...):**

*[Est-ce que tu as voyagé à des pays étrangers? Indique lesquels, la durée du séjour et le motif (tourisme, échange scolaire, visite à un parent...)]*

País:

*[pays]*

Duración:

*durée*

Motivo:

*motif]*

País:

País:

País:

Duración:

Duración:

Duración:

Motivo:

Motivo:

Motivo:

**NO**

**8. En caso de respuesta afirmativa, tuviste ocasión de hablar la lengua del país (si has utilizado una lengua distinta de la lengua local, indícalo):**

*[En cas de réponse affirmative, as-tu eu l'occasion de parler la langue du pays]*

País: .....

*[pays]*

-ocasionalmente: si - no

*[de temps en temps]*

-bastante: si - no

*[assez]*

-continuamente: si - no

*[de façon continue]*

País: .....

*[Pays]*

-ocasionalmente: si - no

*[de temps en temps]*

-bastante: si - no

*[assez]*

-continuamente: si - no

*[de façon continue]*

**9. ¿En qué otras ocasiones has tenido la oportunidad de utilizar la lengua extranjera que aprendes, y con qué frecuencia?**

*[Dans quelles occasions tu as eu l'occasion d'utiliser la langue étrangère que tu apprends, et avec quelle fréquence?]*

**Inglés**

*[anglais]*

-en clase: **1 vez/semana** - 1 vez/mes - ocasionalmente

*[en classe 1 fois/semaine – 1 fois/mois - de temps en temps]*

-viendo la tele: 1 vez/semana - 1 vez/mes - **ocasionalmente**

*[en regardant la télé]*

-navegando por internet: 1 vez/semana - 1 vez/mes- ocasionalmente

*[en surfant sur le net]*

-leyendo alguna revista

o folleto: 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente

*[en lisant un magazine ou prospectus]*

-otras (cuáles:.....): 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente

*[autres (signaler lesquelles)]*

**Francés**

*[Français]*

-en clase: **1 vez/semana** - 1 vez/mes - ocasionalmente

*[en classe 1 fois/semaine – 1 fois/mois - de temps en temps]*

-viendo la tele: 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente

*[en regardant la télé]*

-navegando por internet: 1 vez/semana - 1 vez/mes- ocasionalmente

*[en surfant sur le net]*

-leyendo alguna revista

o folleto: 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente

*[en lisant un magazine ou prospectus]*

-otras (cuáles:.....): 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente  
[autres (signaler lesquelles)]

## 10. Piensas que la lengua extranjera es necesaria, importante o indiferente para:

[Est-ce que penses que la langue étrangère est nécessaire, importante ou indifférente pour :]

### Inglés

[anglais]

- |   |   |
|---|---|
| -mejorar la capacidad intelectual<br>[améliorer la capacité intellectuelle]   | <u>necesaria</u> / importante / indifferente<br>nécessaire/importante/indifférente] |
| -mejorar la agilidad mental<br>[améliorer la souplesse mentale]   | necesaria / <u>importante</u> / indifferente  |
| -obtener información<br>[obtenir de l'information]  | necesaria / <u>importante</u> / indifferente  |
| -viajar por el extranjero<br>[voyager à l'étranger]   | necesaria / <u>importante</u> / indifferente  |
| -conocer otras gentes<br>[connaître d'autres gens]  | necesaria / <u>importante</u> / indifferente  |
| -obtener trabajo<br>[obtenir un travail]  | necesaria / <u>importante</u> / indifferente  |
| -relacionarse con otras personas<br>[entrer en contact avec d'autres gens]  | necesaria / <u>importante</u> / indifferente  |
| -los estudios superiores<br>[faire des études supérieures]  | necesaria / <u>importante</u> / indifferente  |
| -desarrollar cualidades sociales<br>[développer des qualités sociales]  | necesaria / <u>importante</u> / indifferente  |
| -desarrollar cualidades personales<br>(comunicación, expresión, fluidez)<br>[développer des qualités personnelles<br>(communication, expression, fluidité)] | necesaria / <u>importante</u> / indifferente  |
| -mejorar el conocimiento de<br>la lengua materna<br>[améliorer la connaissance de la langue maternelle]   | necesaria / <u>importante</u> / indifferente  |
| -conocerse a sí mismo (saber<br>de que soy capaz)<br>[se connaître soi-même (savoir de quoi on est capable)]  | <u>necesaria</u> / importante / indifferente  |
| -otros (.....)<br>[autres (signaler.....)]  | necesaria / importante / indifferente   |

### Francés

[français]

- |   |   |
|---|---|
| -mejorar la capacidad intelectual<br>[améliorer la capacité intellectuelle] | <u>necesaria</u> / importante / indifferente<br>nécessaire/importante/indifférente] |
| -mejorar la agilidad mental<br>[améliorer la souplesse mentale]             | necesaria / <u>importante</u> / indifferente  |
| -obtener información<br>[obtenir de l'information]                          | necesaria / <u>importante</u> / indifferente  |
| -viajar por el extranjero<br>[voyager à l'étranger]                         | necesaria / <u>importante</u> / indifferente  |

-conocer otras gentes <i>[connaître d'autres gens]</i>	necesaria / <b>importante</b> / indiferente
-obtener trabajo <i>[obtenir un travail]</i>	necesaria / <b>importante</b> / indiferente
-relacionarse con otras personas <i>[entrer en contact avec d'autres gens]</i>	necesaria / <b>importante</b> / indiferente
-los estudios superiores <i>[faire des études supérieures]</i>	necesaria / <b>importante</b> / indiferente
-desarrollar cualidades sociales <i>[développer des qualités sociales]</i>	necesaria / <b>importante</b> / indiferente
-desarrollar cualidades personales (comunicación, expresión, fluidez) <i>[développer des qualités personnelles [communication, expression, fluidité]]</i>	necesaria / <b>importante</b> / indiferente
-mejorar el conocimiento de la lengua materna <i>[améliorer la connaissance de la langue maternelle]</i>	necesaria / <b>importante</b> / indiferente
-conocerse a sí mismo (saber de que soy capaz) <i>[se connaître soi-même (savoir de quoi on est capable)]</i>	<b>necesaria</b> / importante / indiferente
-otros (.....) <i>[autres (signaler.....)]</i>	necesaria / importante / indiferente

**11. ¿Qué lenguas te gustaría aprender además? (posibilidad de varias respuestas)**

*[Quelles langues aimerais-tu apprendre aussi ? plusieurs réponses possibles]*

-alemán <i>[allemand]</i>	-japonés <i>japonais</i>
<b>-italiano</b> <i>italien</i>	-chino <i>chinois</i>
-árabe <i>arabe</i>	<b>-ruso</b> <i>russe</i>
-catalán <i>catalan</i>	<b>-portugués</b> <i>portugais</i>
-gallego <i>galicien</i>	-otras (señala cuáles.....) <i>autres (signale lesquelles.....)]</i>

**12. ¿Qué lenguas identificas/reconoces cuando las oyes? (posibilidad de varias respuestas)**

*[Quelles langues tu identifies ou tu reconnais quand tu les entends parler ? Plusieurs réponses possibles]*

-alemán <i>[allemand]</i>	-japonés <i>japonais</i>
<b>-italiano</b> <i>italien</i>	-chino <i>chinois</i>
<b>-árabe</b> <i>arabe</i>	<b>-ruso</b> <i>russe</i>
-catalán <i>catalan</i>	-portugués <i>portugais</i>
<b>-gallego</b> <i>galicien</i>	-otras (señala cuáles.....) <i>autres (signale lesquelles.....)]</i>

Rodea con un círculo la respuesta o las respuestas elegidas  
[Entoure à l'aide d'un cercle la réponse ou les réponses choisies]

**Hombre – mujer**  
[garçon - fille]

**1. Indica qué lenguas has estudiado en la escuela y estudias en el instituto y desde cuando las estás estudiando:**

[Indique quelles langues as-tu apprises à l'école, et celles que tu apprends au lycée, et depuis combien d'années]

Lengua: **INGLÉS** Años de aprendizaje: escuela: **8** instituto: **4**  
Lengua: **FRANCÉS** Años de aprendizaje: escuela: **0** instituto: **4**  
Lengua: Años de aprendizaje: escuela: instituto:

[Langue: années d'apprentissage: école: lycée: ]

**2. Para cada lengua que aprendes en el instituto, indica para qué la utilizas y cuánto tiempo por semana dedicas a cada actividad (en minutos, aproximadamente):**

[Pour chaque langue que tu apprends au lycée, indique dans quel but tu l'apprends, et combien de temps tu destines à chaque activité (en minutes, plus ou moins)]

**Lengua: inglés**

[Langue: anglais]

-para hablar con el profesor [pour parler avec le professeur]	<b>si</b> - no oui - non	duración: <b>1h</b> durée]
-para hablar con los compañeros [para parler avec les camarades]	<b>si</b> - no	duración: <b>30'</b>
-para escuchar textos orales grabados en el ordenador o en el video [pour écouter des textes oraux enregistrés dans l'ordinateur ou la vidéo]	<b>si</b> - no	duración: <b>15'</b>
-para escuchar canciones [pour écouter des chansons]	<b>si</b> - no	duración: <b>1h30'</b>
-para leer libros (novelas, aventuras, anécdotas) [pour lire des livres (romans, aventures, anecdotes)]	<b>si</b> - no	duración: <b>10'</b>
-para leer revistas (cómic)s [pour lire des revues (bandes dessinées)]	si - <b>no</b>	duración:

- para navegar por internet *[pour naviguer dans le web]* si – **no** duración:
- para hacer ejercicios escritos *[pour faire des exercices écrits]* **si** – no duración: **45'**
- otros (especificar): *[autres]* duración:

**Lengua: francés**

*[Langue: français]*

- para hablar con el profesor *[pour parler avec le professeur]* **si** - no *oui – non* duración: **1h**
- para hablar con los compañeros *[para parler avec les camarades]* **si** – no duración: **30'**
- para escuchar textos orales grabados en el ordenador o en el video *[pour écouter des textes oraux enregistrés dans l'ordinateur ou la vidéo]* **si** – no duración: **15'**
- para escuchar canciones *[pour écouter des chansons]* si – **no** duración:
- para leer libros (novelas, aventuras, anécdotas) *[pour lire des livres (romans, aventures, anecdotes)]* si – **no** duración:
- para leer revistas (cómic) *[pour lire des revues (bandes dessinées)]* si – **no** duración:
- para navegar por internet *[pour naviguer dans le web]* si – **no** duración:
- para hacer ejercicios escritos *[pour faire des exercices écrits]* **si** – no duración: **25'**
- otros (especificar): *[autres]* duración:

**3. Para cada lengua que aprendes (en el instituto), ¿cuánto tiempo de trabajo personal le dedicas por semana en tu casa?**

*[Combien de temps de travail personnel tu destines - par semaine, à la maison - à chaque langue que tu apprends (au lycée)]*

**Inglés**

*[anglais]*

- a repasar lo visto en clase *[réviser ce qu'on a vu en classe]* si – **no** *oui – non* tiempo: *temps]*
- a hacer los ejercicios del libro señalados por el profesor *[faire les exercices du livre signalés par le professeur]* **si** – no tiempo: **45'**
- a estudiar vocabulario: *[apprendre du vocabulaire]* si – **no** tiempo:
- a estudiar gramáticas: *[apprendre de la grammaire]* si – **no** tiempo:
- a preparar la lección siguiente: *[préparer la leçon suivante]* si – **no** tiempo:
- a leer textos complementarios: *[lire des textes complémentaires]* si – **no** tiempo:
- a buscar cosas en internet: *[chercher des choses dans le web]* **si** – no tiempo: **5'**
- otros (especificar.....) *[autres (les signaler.....)]* tiempo:

## Francés

[français]

-a repasar lo visto en clase

[réviser ce qu'on a vu en classe]

si – **no**

oui – non

tiempo:

temps]

-a hacer los ejercicios del libro

señalados por el profesor

[faire les exercices du livre signalés par le professeur]

**si** – no

tiempo: **25'**

-a estudiar vocabulario:

[apprendre du vocabulaire]

si – **no**

tiempo:

-a estudiar gramáticas:

[apprendre de la grammaire]

si – **no**

tiempo:

-a preparar la lección siguiente:

[préparer la leçon suivante]

si – **no**

tiempo:

-a leer textos complementarios:

[lire des textes complémentaires]

si – **no**

tiempo:

-a buscar cosas en internet:

[chercher des choses dans le web]

si – **no**

tiempo:

-otros (especificar.....)

[autres (les signaler.....)]

tiempo:

## 4. ¿Das clases particulares de alguna lengua, o vas a alguna academia?

[Est-ce que tu suis des cours particuliers, ou bien est-ce que vas à une académie de langues]

Si – **no**

oui – non

Lengua:

langue

En caso afirmativo, indica cuántas horas de clase semanales y cuanto tiempo de trabajo personal dedicas a cada una

[En cas de réponse affirmative, indique combien d'heures par semaine et combien de temps de travail personnel tu destines à chacune d'entre elles]

Horas de clase semanales:

[Heures de cours par semaine]

Tiempo de trabajo semanal:

[Temps de travail par semaine]

## 5. De las lenguas extranjeras que estudias, ¿cuál prefieres o cuál te gusta más?

[Quelle langue étrangère tu préfères, ou bien la quelle tu aimes le mieux, parmi celles que tu apprends?]

Francés – **inglés**

français- anglais

Por qué motivos:

Pour quelles raisons

-la gramática es más fácil

[la grammaire est plus facile]

si – **no**

-es más útil

[elle est plus utile]

**si** – no

- la pronunciación es más parecida al español si – **no**  
*[la prononciation est plus proche de celle de l'espagnol]*
- las clases con más participativas y activas si – **no**  
*[les classes sont plus participatives]*
- el libro de texto es más interesante si – **no**  
*[le manuel est plus intéressant]*
- el profesor propone actividades más amenas si – **no**  
*[le professeur propose des activités plus agréables]*
- otras (especificar: .....)

*[Par rapport aux autres matières, tu ne crois que les cours de langue étrangère:]*

**-las clases son más interesantes**

*[les cours sont plus intéressants]*

**-hay que estudiar menos**

*[il faut travailler moins]*

-lo que se aprende es más útil

*[ce qu'on apprend est plus utile]*

**-hay que estudiar de modo distinto**

*[il faut travailler d'une façon différente]*

**-nos sirven para relacionarnos con los demás**

*[elles nous servent à entrer en contact entre nous]*

-nos sirven para conocernos a nosotros mismos

*[elles nous servent à nous connaître nous-mêmes]*

**-nos ayudan a superar la timidez, a hablar en público**

*[elles nous aident à vaincre la timidité, à parler en public]*

-otras (especificar.....)

*[autres (les signaler...)]*

**7. ¿Te ocurre que mezclas las lenguas que sabes o estás aprendiendo?**

*[Est-ce qu'il t'arrive de mélanger les langues que tu connais ou bien que tu apprends?]*

-español con inglés **si** – no

*[espagnol – anglais]*

-español con francés **si** – no

*[espagnol-français]*

-inglés con francés **si** – no

*[anglais-français]*

-otras combinaciones (según las lenguas):

*[autres combinaisons (selon les langues)]*

**8. En caso afirmativo, qué tipo de mezclas se producen:**

*[En cas de réponse affirmative, il se produit quels types de mélanges]*

-palabras (significación): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:

*[mots (signification)*

*oui – non    peux-tu donner des exemples]*

.....  
-ortografía **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:

*[orthographe]*

.....  
-pronunciación (palabras): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:

*[prononciation (mots)]*

.....

-pronunciación (ritmo, entonación): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (rythme, intonation)]

.....  
-reglas de gramática: **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[règles de grammaire]

.....  
-nomenclatura gramatical: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[nomenclature grammaticale]

.....  
-construcción de frases  
(orden de las palabras) : **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo ?:  
[construction de la phrase (ordre des mots)]

.....  
**9. Piensas que el conocimiento de una lengua o lo que aprendes en una lengua (materna o extranjera) te sirve aprender mejor otra lengua (materna o extranjera)**

*[Est-ce que tu penses que la connaissance d'une langue ou ce que tu apprends dans une langue (maternelle ou étrangère) te sert pour mieux apprendre une autre langue (maternelle ou étrangère)?]*

**Si** – no  
*oui – non*

En caso afirmativo, indica en qué campos te ayuda el conocimiento de otra lengua  
*[en cas de réponse affirmative, indique dans quels domaines la connaissance d'une autre langue est une aide pour toi]*

-palabras (adivinar la significación): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[mots (deviner la signification) *oui – non peux-tu en donner des exemples?*]

.....  
-ortografía si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[orthographe]

.....  
-pronunciación (fonemas): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (phonèmes)]

.....  
-pronunciación (ritmo, entonación): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (rythme, intonation)]

.....  
-entender las reglas de gramática: **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[comprendre les règles de grammaire]

.....  
-análisis gramatical: **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[analyse grammaticale]

.....  
-construcción de frases  
(orden de las palabras) : **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo ?:  
[construction des phrases (ordre des mots)]

**Cuestionario 1: Perfil lingüístico de los alumnos**

**ALUMNA N°10**

**1. Responde a las preguntas siguientes rodeando con un círculo la respuesta o las respuestas elegidas.**

*[Réponds aux questions suivantes en entourant d'un cercle la réponse ou les réponses choisies]*

Hombre – **mujer**

*[garçon – fille]*

**1. ¿Cuál es tu lengua materna?**

*[Quelle est ta langue maternelle?]*

**ESPAÑOL**

**2. ¿Qué lenguas hablas o de qué lenguas tienes algún conocimiento?**

*[Quelles langues tu parles ou de quelles langues tu possèdes certaines connaissances?]*

**Español**

**Inglés**

**Francés**

Otras (especificar cuáles):

**3. Señala cada una de las lenguas que hablas (incluida la lengua materna), e indica a continuación en qué contextos la utilizas:**

*[Signale chacune des langues que tu parles (langue maternelle comprise), et indique ensuite dans quels contextes tu t'utilises]*

Lengua: **ESPAÑOL**

*[langue]*

- uso habitual

*[usage habituel]*

-con mi familia

*[avec ma famille]*

**si** - no

*oui – non]*

-con los amigos

*[avec mes amis]*

**si** - no

-en las clases del instituto, con mis compañeros

*[dans les cours du lycée, avec mes amis]*

**si** - no

-en las clases del instituto, con el profesor

*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*

**si** - no

- en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - no  
[dans des lectures en rapport au travail scolaire]
- para pensar (verbalización interior) **si** - no  
[pour penser (verbalisation intérieure)]
- otros (especificar : .....)  
[autres (signaler lesquels)...] **si** - no
- uso esporádico  
[usage sporadique]
- en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
[dans les cours du lycée, avec mes camarades]
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
[dans les cours du lycée, avec le professeur]
- con algún extranjero **si** - no  
[avec des étrangers, de temps en temps]
- navegando por internet **si** - no  
[en surfant sur le net]
- escuchando música **si** - no  
[en écoutant de la musique]
- en lecturas personales **si** - no  
[dans des lectures personnelles]
- otros (especificar.....)  
[autres (signaler lesquels)...] si - no

Lengua: **INGLÉS**

[Langue]

- uso habitual

[usage habituel]

- con mi familia si - **no**  
[avec ma famille oui - non]
- con los amigos si - **no**  
[avec mes amis]
- en las clases del instituto, con mis compañeros si - **no**  
[dans les cours du lycée, avec mes copains]
- en las clases del instituto, con el profesor si - **no**  
[dans les cours du lycée, avec le professeur]
- en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - no  
[dans des lectures en rapport au travail scolaire]
- para pensar (verbalización interior) si - **no**  
[pour penser (verbalisation intérieure)]
- otros (especificar.....) si - no  
[autres (signaler lesquels)...]

- uso esporádico

[usage sporadique]

- en las clases del instituto, con mis compañeros si - **no**  
[dans les cours du lycée, avec mes camarades]
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
[dans les cours du lycée, avec le professeur]
- con algún extranjero si - **no**  
[avec des étrangers, de temps en temps]
- navegando por internet **si** - no

- [en surfant sur le net]*  
-escuchando música **si - no**  
*[en écoutant de la musique]*  
-en lecturas personales **si - no**  
*[dans des lectures personnelles]*  
-otros (especificar.....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* **si - no**

Lengua: **FRANCÉS**

*[Langue]*

- uso habitual

*[usage habituel]*

- con mi familia **si - no**  
*[avec ma famille]* **oui - non]**  
-con los amigos **si - no**  
*[avec mes amis]*  
-en las clases del instituto, con mis compañeros **si - no**  
*[dans les cours du lycée, avec mes copains]*  
-en las clases del instituto, con el profesor **si - no**  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*  
-en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si - no**  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*  
-para pensar (verbalización interior) **si - no**  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*  
-otros (especificar.....)  
*[autres (ssignaler lesquels)...]* **si - no**

- uso esporádico

*[usage sporadique]*

- en las clases del instituto, con mis compañeros **si - no**  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*  
-en las clases del instituto, con el profesor **si - no**  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*  
-con algún extranjero **si - no**  
*[avec des étrangers, de temps en temps]*  
-navegando por internet **si - no**  
*[en surfant sur le net]*  
-escuchando música **si - no**  
*[en écoutant de la musique]*  
-en lecturas personales **si - no**  
*[dans des lectures personnelles]*  
-otros (especificar: .....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* **si - no**

**4. Señala en cada una de las lenguas que hablas (incluida la lengua materna) qué eres capaz de hacer con ella:**

*[Signale, dans chacune des langues que tu parles (langue maternelle comprise) ce dont tu es capable de faire]*

Lengua: **ESPAÑOL**

[langue]

- comunicarme con los demás: **si** - no  
(oui – non)  
[me communiquer avec les autres]
- entender mensajes en la TV o la radio: **si** - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: **si** - no  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura **si** - no  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,  
avec de la fluidité et de l'aisance]
- uso creativo (escribir poesías, relatos...) **si** - no  
[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]
- otros usos (.....) si - no  
[autres usages (.....)]

Lengua: **INGLÉS**

[langue]

- comunicarme con los demás: **si** - no  
(oui – non)  
[me communiquer avec les autres]
- entender mensajes en la TV o la radio: **si** - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: si - **no**  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura si - **no**  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,  
avec de la fluidité et de l'aisance]
- uso creativo (escribir poesías, relatos...) si - **no**  
[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]
- otros usos (.....) si - no  
[autres usages (.....)]

Lengua: **FRANCÉS**

[langue]

- comunicarme con los demás: si - **no**  
(oui – non)  
[me communiquer avec les autres]
- entender mensajes en la TV o la radio: si - **no**  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: **si** - no  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura si - **no**  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,  
avec de la fluidité et de l'aisance]

- uso creativo (escribir poesías, relatos...) si - **no**  
[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]
- otros usos (.....) si - no  
[autres usages (.....)]

**5. ¿Tienes compañeros o conoces a algún vecino cuya lengua materna no sea el español?**

[Est-ce que tu as des camarades ou bien est-ce que tu connais des voisins dont la langue maternelle n'est pas l'espagnol?]

**Si** - no  
[oui - non ]

En caso afirmativo, ¿en qué lengua hablas o has hablado con él?  
[En cas de réponse affirmative, dans quelle langue tu parles ou tu as parlé avec eux?]

- en español**  
[en espagnol]
- en su lengua  
[dans leur propre langue]

**6. ¿Has coincidido alguna vez con algún turista, algún emigrante extranjero?**

[Est-ce que tu as coïncidé des fois avec des touristes, des émigrants étrangers?]

**Si** - no  
[oui - non]

En caso afirmativo, ¿qué lengua utilizaba? Si has hablado con él, ¿en qué lengua lo has hecho?  
[En cas affirmatif, quelle langue il/ils utilisaient? si tu as parlé avec lui/eux, en quelle langue tu l'as fait?]

**HABLABA EN FRANCÉS Y YO LE HABLÉ EN FRANCÉS.**

**7. ¿Has viajado a algún país extranjero? Indica cuáles, la duración de tu estancia, y el motivo (turismo, intercambio escolar, visita a algún familiar...):**

[Est-ce que tu as voyagé à des pays étrangers? Indique lesquels, la durée du séjour et le motif (tourisme, échange scolaire, visite à un parent...)]

País: **FRANCIA** Duración: **1 SEMANA** Motivo: **INTERCAMBIO**  
[pays durée motif] **ESCOLAR**

País: Duración: Motivo:  
País: Duración: Motivo:  
País: Duración: Motivo:

**NO**

**8. En caso de respuesta afirmativa, tuviste ocasión de hablar la lengua del país (si has utilizado una lengua distinta de la lengua local, indícalo):**

*[En cas de réponse affirmative, as-tu eu l'occasion de parler la langue du pays]*

País: **FRANCIA**

*[pays]*

-ocasionalmente: **si** - no

*[de temps en temps]*

-bastante: si - **no**

*[assez]*

-continuamente: si - **no**

*[de façon continue]*

País: .....

*[Pays]*

-ocasionalmente: si - no

*[de temps en temps]*

-bastante: si - no

*[assez]*

-continuamente: si - no

*[de façon continue]*

**9. ¿En qué otras ocasiones has tenido la oportunidad de utilizar la lengua extranjera que aprendes, y con qué frecuencia?**

*[Dans quelles occasions tu as eu l'occasion d'utiliser la langue étrangère que tu apprends, et avec quelle fréquence?]*

**Inglés**

*[anglais]*

-en clase: **1 vez/semana** - 1 vez/mes - ocasionalmente

*[en classe 1 fois/semaine – 1 fois/mois - de temps en temps]*

-viendo la tele: 1 vez/semana - 1 vez/mes - **ocasionalmente**

*[en regardant la télé]*

-navegando por internet: **1 vez/semana** - 1 vez/mes- ocasionalmente

*[en surfant sur le net]*

-leyendo alguna revista o folleto: 1 vez/semana - 1 vez/mes - **ocasionalmente**

*[en lisant un magazine ou prospectus]*

-otras (cuáles:.....): 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente

*[autres (signaler lesquelles)]*

**Francés**

*[Français]*

-en clase: 1 vez/semana - **1 vez/mes** - ocasionalmente

*[en classe 1 fois/semaine – 1 fois/mois - de temps en temps]*

-viendo la tele: 1 vez/semana - 1 vez/mes - **ocasionalmente**

*[en regardant la télé]*

-navegando por internet: **1 vez/semana** - 1 vez/mes- ocasionalmente

*[en surfant sur le net]*

-leyendo alguna revista o folleto: 1 vez/semana - 1 vez/mes - **ocasionalmente**

*[en lisant un magazine ou prospectus]*

-otras (cuáles:.....): 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente  
[autres (signaler lesquelles)]

**10. Piensas que la lengua extranjera es necesaria, importante o indiferente para:**

[Est-ce que penses que la langue étrangère est nécessaire, importante ou indifférente pour :]

**Inglés**

[anglais]

- |   |   |
|---|---|
| -mejorar la capacidad intelectual<br>[améliorer la capacité intellectuelle]   | necesaria / importante / <b><u>indiferente</u></b><br>nécessaire/importante/indifférente] |
| -mejorar la agilidad mental<br>[améliorer la souplesse mentale]   | necesaria / <b><u>importante</u></b> / indiferente  |
| -obtener información<br>[obtenir de l'information]  | necesaria / <b><u>importante</u></b> / indiferente  |
| -viajar por el extranjero<br>[voyager à l'étranger]   | <b><u>necesaria</u></b> / importante / indiferente  |
| -conocer otras gentes<br>[connaître d'autres gens]  | <b><u>necesaria</u></b> / importante / indiferente  |
| -obtener trabajo<br>[obtenir un travail]  | necesaria / <b><u>importante</u></b> / indiferente  |
| -relacionarse con otras personas<br>[entrer en contact avec d'autres gens]  | necesaria / importante / <b><u>indiferente</u></b>  |
| -los estudios superiores<br>[faire des études supérieures]  | <b><u>necesaria</u></b> / importante / indiferente  |
| -desarrollar cualidades sociales<br>[développer des qualités sociales]  | necesaria / <b><u>importante</u></b> / indiferente  |
| -desarrollar cualidades personales<br>(comunicación, expresión, fluidez)<br>[développer des qualités personnelles<br>(communication, expression, fluidité)] | <b><u>necesaria</u></b> / importante / indiferente  |
| -mejorar el conocimiento de<br>la lengua materna<br>[améliorer la connaissance de la langue maternelle]   | <b><u>necesaria</u></b> / importante / indiferente  |
| -conocerse a sí mismo (saber<br>de que soy capaz)<br>[se connaître soi-même (savoir de quoi on est capable)]  | necesaria / importante / <b><u>indiferente</u></b>  |
| -otros (.....)<br>[autres (signaler.....)]  | necesaria / importante / indiferente  |

**Francés**

[français]

- |   |   |
|---|---|
| -mejorar la capacidad intelectual<br>[améliorer la capacité intellectuelle] | necesaria / importante / <b><u>indiferente</u></b><br>nécessaire/importante/indifférente] |
| -mejorar la agilidad mental<br>[améliorer la souplesse mentale]             | necesaria / <b><u>importante</u></b> / indiferente  |
| -obtener información<br>[obtenir de l'information]                          | necesaria / <b><u>importante</u></b> / indiferente  |
| -viajar por el extranjero<br>[voyager à l'étranger]                         | <b><u>necesaria</u></b> / importante / indiferente  |

-conocer otras gentes <i>[connaître d'autres gens]</i>	<b><u>necesaria</u></b> / importante / indiferente
-obtener trabajo <i>[obtenir un travail]</i>	necesaria / <b><u>importante</u></b> / indiferente
-relacionarse con otras personas <i>[entrer en contact avec d'autres gens]</i>	necesaria / importante / <b><u>indiferente</u></b>
-los estudios superiores <i>[faire des études supérieures]</i>	<b><u>necesaria</u></b> / importante / indiferente
-desarrollar cualidades sociales <i>[développer des qualités sociales]</i>	necesaria / <b><u>importante</u></b> / indiferente
-desarrollar cualidades personales (comunicación, expresión, fluidez) <i>[développer des qualités personnelles [communication, expression, fluidité]]</i>	necesaria / <b><u>importante</u></b> / indiferente
-mejorar el conocimiento de la lengua materna <i>[améliorer la connaissance de la langue maternelle]</i>	necesaria / <b><u>importante</u></b> / indiferente
-conocerse a sí mismo (saber de que soy capaz) <i>[se connaître soi-même (savoir de quoi on est capable)]</i>	necesaria / importante / <b><u>indiferente</u></b>
-otros (.....) <i>[autres (signaler.....)]</i>	necesaria / importante / indiferente

**11. ¿Qué lenguas te gustaría aprender además? (posibilidad de varias respuestas)**

*[Quelles langues aimerais-tu apprendre aussi ? plusieurs réponses possibles]*

-alemán <i>[allemand]</i>	-japonés <i>japonais</i>
<b>-italiano</b> <i>italien</i>	-chino <i>chinois</i>
-árabe <i>arabe</i>	-ruso <i>russe</i>
-catalán <i>catalan</i>	-portugués <i>portugais</i>
-gallego <i>galicien</i>	-otras (señala cuáles.....) <i>autres (signale lesquelles.....)]</i>

**12. ¿Qué lenguas identificas/reconoces cuando las oyes? (posibilidad de varias respuestas)**

*[Quelles langues tu identifies ou tu reconnais quand tu les entends parler ? Plusieurs réponses possibles]*

-alemán <i>[allemand]</i>	-japonés <i>japonais</i>
-italiano <i>italien</i>	-chino <i>chinois</i>
-árabe <i>arabe</i>	-ruso <i>russe</i>
<b>-catalán</b> <i>catalan</i>	<b>-portugués</b> <i>portugais</i>
<b>-gallego</b> <i>galicien</i>	-otras (señala cuáles.....) <i>autres (signale lesquelles.....)]</i>

Rodea con un círculo la respuesta o las respuestas elegidas  
[Entoure à l'aide d'un cercle la réponse ou les réponses choisies]

**Hombre – mujer**  
[garçon - fille]

**1. Indica qué lenguas has estudiado en la escuela y estudias en el instituto y desde cuando las estás estudiando:**

[Indique quelles langues as-tu apprises à l'école, et celles que tu apprends au lycée, et depuis combien d'années]

Lengua: **INGLÉS** Años de aprendizaje: escuela: 9 instituto: 4  
Lengua: **FRANCÉS** Años de aprendizaje: escuela: 0 instituto: 4  
Lengua: Años de aprendizaje: escuela: instituto:

[Langue: années d'apprentissage: école: lycée: ]

**2. Para cada lengua que aprendes en el instituto, indica para qué la utilizas y cuánto tiempo por semana dedicas a cada actividad (en minutos, aproximadamente):**

[Pour chaque langue que tu apprends au lycée, indique dans quel but tu l'apprends, et combien de temps tu destines à chaque activité (en minutes, plus ou moins)]

**Lengua: inglés**

[Langue: anglais]

-para hablar con el profesor [pour parler avec le professeur]	si - <b>no</b> oui - non	duración: durée]
-para hablar con los compañeros [para parler avec les camarades]	si - <b>no</b>	duración:
-para escuchar textos orales grabados en el ordenador o en el video [pour écouter des textes oraux enregistrés dans l'ordinateur ou la vidéo]	<b>si</b> - no	duración: <b>10'</b>
-para escuchar canciones [pour écouter des chansons]	<b>si</b> - no	duración: <b>2h</b>
-para leer libros (novelas, aventuras, anécdotas) [pour lire des livres (romans, aventures, anecdotes)]	si - <b>no</b>	duración:
-para leer revistas (cómic)s [pour lire des revues (bandes dessinées)]	si - <b>no</b>	duración:

- para navegar por internet **si** – no duración: **30'**  
*[pour naviguer dans le web]*
- para hacer ejercicios escritos **si** – no duración: **5'**  
*[pour faire des exercices écrits]*
- otros (especificar): duración:  
*[autres]*

**Lengua: francés**  
*[Langue: français]*

- para hablar con el profesor si - **no** duración:  
*[pour parler avec le professeur]* *oui – non* *[durée]*
- para hablar con los compañeros si – **no** duración:  
*[para parler avec les camarades]*
- para escuchar textos orales grabados en el ordenador o en el video si – **no** duración:  
*[pour écouter des textes oraux enregistrés dans l'ordinateur ou la vidéo]*
- para escuchar canciones si – **no** duración:  
*[pour écouter des chansons]*
- para leer libros (novelas, aventuras, anécdotas) si – **no** duración:  
*[pour lire des livres (romans, aventures, anecdotes)]*
- para leer revistas (cómic) si – **no** duración:  
*[pour lire des revues (bandes dessinées)]*
- para navegar por internet **si** – no duración: **30'**  
*[pour naviguer dans le web]*
- para hacer ejercicios escritos **si** – no duración: **5'**  
*[pour faire des exercices écrits]*
- otros (especificar): duración:  
*[autres]*

**3. Para cada lengua que aprendes (en el instituto), ¿cuánto tiempo de trabajo personal le dedicas por semana en tu casa?**

*[Combien de temps de travail personnel tu destines - par semaine, à la maison - à chaque langue que tu apprends (au lycée)]*

**Inglés**  
*[anglais]*

- a repasar lo visto en clase **si** – no tiempo: **15'**  
*[réviser ce qu'on a vu en classe]* *oui – non* *[temps]*
- a hacer los ejercicios del libro señalados por el profesor **si** – no tiempo: **30'**  
*[faire les exercices du livre signalés par le professeur]*
- a estudiar vocabulario: **si** – no tiempo: **15'**  
*[apprendre du vocabulaire]*
- a estudiar gramáticas: **si** – no tiempo: **10'**  
*[apprendre de la grammaire]*
- a preparar la lección siguiente: si – **no** tiempo:
- a leer textos complementarios: si – **no** tiempo:
- a buscar cosas en internet: si – **no** tiempo:
- otros (especificar.....) tiempo:  
*[autres (les signaler.....)]*

## Francés

[français]

- |   |                             |                              |
|---|-----------------------------|------------------------------|
| -a repasar lo visto en clase<br>[réviser ce qu'on a vu en classe]   | <u>si</u> – no<br>oui – non | tiempo: <b>15'</b><br>temps] |
| -a hacer los ejercicios del libro<br>señalados por el profesor<br>[faire les exercices du livre signalés par le professeur] | <u>si</u> – no              | tiempo: <b>30'</b>           |
| -a estudiar vocabulario:<br>[apprendre du vocabulaire]  | <u>si</u> – no              | tiempo: <b>15'</b>           |
| -a estudiar gramáticas:<br>[apprendre de la grammaire]  | <u>si</u> – no              | tiempo: <b>10'</b>           |
| -a preparar la lección siguiente:<br>[préparer la leçon suivante]   | si – <b>no</b>              | tiempo:                      |
| -a leer textos complementarios:<br>[lire des textes complémentaires]  | si – <b>no</b>              | tiempo:                      |
| -a buscar cosas en internet:<br>[chercher des choses dans le web]   | si – <b>no</b>              | tiempo:                      |
| -otros (especificar.....)<br>[autres (les signaler.....)]   |                             | tiempo:                      |

### 4. ¿Das clases particulares de alguna lengua, o vas a alguna academia?

[Est-ce que tu suis des cours particuliers, ou bien est-ce que vas à une académie de langues]

Si – **no**      Lengua:  
oui – non      langue

En caso afirmativo, indica cuántas horas de clase semanales y cuanto tiempo de trabajo personal dedicas a cada una  
[En cas de réponse affirmative, indique combien d'heures par semaine et combien de temps de travail personnel tu destines à chacune d'entre elles]

Horas de clase semanales:  
[Heures de cours par semaine]

Tiempo de trabajo semanal:  
[Temps de travail par semaine]

### 5. De las lenguas extranjeras que estudias, ¿cuál prefieres o cuál te gusta más?

[Quelle langue étrangère tu préfères, ou bien la quelle tu aimes le mieux, parmi celles que tu apprends?]

Francés – **inglés**  
français- anglais

Por qué motivos:  
Pour quelles raisons

- |  |                |
|--|----------------|
| -la gramática es más fácil<br>[la grammaire est plus facile] | <u>si</u> – no |
| -es más útil<br>[elle est plus utile]                        | <u>si</u> – no |

- la pronunciación es más parecida al español                    si – **no**  
[la prononciation est plus proche de celle de l'espagnol]
- las clases con más participativas y activas                    si – **no**  
[les classes sont plus participatives]
- el libro de texto es más interesante                    si – **no**  
[le manuel est plus intéressant]
- el profesor propone actividades más amenas                    si – **no**  
[le professeur propose des activités plus agréables]
- otras (especificar: .....)

[Par rapport aux autres matières, tu ne crois que les cours de langue étrangère:]

**-las clases son más interesantes**

[les cours sont plus intéressants]

-hay que estudiar menos

[il faut travailler moins]

-lo que se aprende es más útil

[ce qu'on apprend est plus utile]

**-hay que estudiar de modo distinto**

[il faut travailler d'une façon différente]

**-nos sirven para relacionarnos con los demás**

[elles nous servent à entrer en contact entre nous]

-nos sirven para conocernos a nosotros mismos

[elles nous servent à nous connaître nous-mêmes]

-nos ayudan a superar la timidez, a hablar en público

[elles nous aident à vaincre la timidité, à parler en public]

-otras (especificar.....)

[autres (les signaler...)]

**7. ¿Te ocurre que mezclas las lenguas que sabes o estás aprendiendo?**

[Est-ce qu'il t'arrive de mélanger les langues que tu connais ou bien que tu apprends?]

-español con inglés                    si – **no**

[espagnol – anglais]

-español con francés                    si – **no**

[espagnol-français]

-inglés con francés                    **si** – no

[anglais-français]

-otras combinaciones (según las lenguas):

[autres combinaisons (selon les langues)]

**8. En caso afirmativo, qué tipo de mezclas se producen:**

[En cas de réponse affirmative, il se produit quels types de mélanges]

-palabras (significación):

[mots (signification)]

si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:

oui – non    peux-tu donner des exemples]

.....  
-ortografía

[orthographe]

si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:

.....  
-pronunciación (palabras):

[prononciation (mots)]

**si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:

**"COMMUNICATION" Y TERMINACIONES EN "-TION".**

-pronunciación (ritmo, entonación): si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (rythme, intonation)]

.....  
-reglas de gramática: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[règles de grammaire]

.....  
-nomenclatura gramatical: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[nomenclature grammaticale]

.....  
-construcción de frases  
(orden de las palabras) : **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo ?:  
[construction de la phrase (ordre des mots)]

**9. Piensas que el conocimiento de una lengua o lo que aprendes en una lengua (materna o extranjera) te sirve aprender mejor otra lengua (materna o extranjera)**

*[Est-ce que tu penses que la connaissance d'une langue ou ce que tu apprends dans une langue (maternelle ou étrangère) te sert pour mieux apprendre une autre langue (maternelle ou étrangère)?]*

**Si** – no  
*oui – non*

En caso afirmativo, indica en qué campos te ayuda el conocimiento de otra lengua

*[en cas de réponse affirmative, indique dans quels domaines la connaissance d'une autre langue est une aide pour toi]*

-palabras (adivinar la significación): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[mots (deviner la signification) *oui – non peux-tu en donner des exemples?*]

.....  
-ortografía **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[orthographe]

.....  
-pronunciación (fonemas): si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (phonèmes)]

.....  
-pronunciación (ritmo, entonación): si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (rythme, intonation)]

.....  
-entender las reglas de gramática: **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[comprendre les règles de grammaire]

.....  
-análisis gramatical: **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[analyse grammaticale]

.....  
-construcción de frases  
(orden de las palabras) : **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo ?:  
[construction des phrases (ordre des mots)]

## Cuestionario 1: Perfil lingüístico de los alumnos

ALUMNA N°11

1. Responde a las preguntas siguientes rodeando con un círculo la respuesta o las respuestas elegidas.

*[Réponds aux questions suivantes en entourant d'un cercle la réponse ou les réponses choisies]*

Hombre – mujer

*[garçon – fille]*

1. ¿Cuál es tu lengua materna?

*[Quelle est ta langue maternelle?]*

**ESPAÑOL**

2. ¿Qué lenguas hablas o de qué lenguas tienes algún conocimiento?

*[Quelles langues tu parles ou de quelles langues tu possèdes certaines connaissances?]*

**Español**

**Inglés**

**Francés**

Otras (especificar cuáles):

3. Señala cada una de las lenguas que hablas (incluida la lengua materna), e indica a continuación en qué contextos la utilizas:

*[Signale chacune des langues que tu parles (langue maternelle comprise), et indique ensuite dans quels contextes tu t'utilises]*

Lengua: **ESPAÑOL**

*[langue]*

- uso habitual

*[usage habituel]*

-con mi familia

*[avec ma famille]*

**si** - no

*oui – non]*

-con los amigos

*[avec mes amis]*

**si** - no

-en las clases del instituto, con mis compañeros

*[dans les cours du lycée, avec mes amis]*

**si** - no

- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - no  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*
- para pensar (verbalización interior) **si** - no  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*
- otros (especificar : .....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* **si** - no
  
- uso esporádico  
*[usage sporadique]*
- en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- con algún extranjero **si** - no  
*[avec des étrangers, de temps en temps]*
- navegando por internet **si** - no  
*[en surfant sur le net]*
- escuchando música **si** - no  
*[en écoutant de la musique]*
- en lecturas personales **si** - no  
*[dans des lectures personnelles]*
- otros (especificar.....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* si - no

Lengua: **INGLÉS**

*[Langue]*

- uso habitual  
*[usage habituel]*
- con mi familia si - **no**  
*[avec ma famille oui - non]*
- con los amigos si - **no**  
*[avec mes amis]*
- en las clases del instituto, con mis compañeros si - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec mes copains]*
- en las clases del instituto, con el profesor si - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - no  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*
- para pensar (verbalización interior) si - **no**  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*
- otros (especificar.....)  
*[autres (ssigner lesquels)...]* si - no
  
- uso esporádico  
*[usage sporadique]*
- en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- con algún extranjero si - **no**

- [avec des étrangers, de temps en temps]*  
 -navegando por internet si - **no**  
*[en surfant sur le net]*  
 -escuchando música **si** - no  
*[en écoutant de la musique]*  
 -en lecturas personales si - **no**  
*[dans des lectures personnelles]*  
 -otros (especificar.....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* si - no

Lengua: **FRANCÉS**

*[Langue]*

- uso habitual

*[usage habituel]*

- con mi familia si - **no**  
*[avec ma famille]* oui – non]  
 -con los amigos si - **no**  
*[avec mes amis]*  
 -en las clases del instituto, con mis compañeros si - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec mes copains]*  
 -en las clases del instituto, con el profesor si - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*  
 -en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - no  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*  
 -para pensar (verbalización interior) si - **no**  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*  
 -otros (especificar.....)  
*[autres (ssignaler lesquels)...]* si - no

- uso esporádico

*[usage sporadique]*

- en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*  
 -en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*  
 -con algún extranjero si - **no**  
*[avec des étrangers, de temps en temps]*  
 -navegando por internet si - **no**  
*[en surfant sur le net]*  
 -escuchando música si - **no**  
*[en écoutant de la musique]*  
 -en lecturas personales si - **no**  
*[dans des lectures personnelles]*  
 -otros (especificar: .....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* si - no

**4. Señala en cada una de las lenguas que hablas (incluida la lengua materna) qué eres capaz de hacer con ella:**

*[Signale, dans chacune des langues que tu parles (langue maternelle comprise) ce dont tu es capable de faire]*

Lengua: **ESPAÑOL**

[langue]

- comunicarme con los demás: **si** - no  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: **si** - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: **si** - no  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura **si** - no  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,  
avec de la fluidité et de l'aisance]
- uso creativo (escribir poesías, relatos...) **si** - no  
[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]
- otros usos (.....) si - no  
[autres usages (.....)]

Lengua: **INGLÉS**

[langue]

- comunicarme con los demás: **si** - no  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: si - **no**  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: **si** - no  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura **si** - no  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,  
avec de la fluidité et de l'aisance]
- uso creativo (escribir poesías, relatos...) **si** - no  
[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]
- otros usos (.....) si - no  
[autres usages (.....)]

Lengua: **FRANCÉS**

[langue]

- comunicarme con los demás: **si** - no  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: si - **no**  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: si - **no**  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura si - **no**  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,

*avec de la fluidité et de l'aisance]*

- uso creativo (escribir poesías, relatos...)

si - **no**

*[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]*

- otros usos (.....)

si - no

*[autres usages (.....)]*

**5. ¿Tienes compañeros o conoces a algún vecino cuya lengua materna no sea el español?**

*[Est-ce que tu as des camarades ou bien est-ce que tu connais des voisins dont la langue maternelle n'est pas l'espagnol?]*

Si - **no**

*[oui – non ]*

En caso afirmativo, ¿en qué lengua hablas o has hablado con él?

*[En cas de réponse affirmative, dans quelle langue tu parles ou tu as parlé avec eux?]*

**-en español**

*[en espagnol]*

-en su lengua

*[dans leur propre langue]*

**6. ¿Has coincidido alguna vez con algún turista, algún emigrante extranjero?**

*[Est-ce que tu as coïncidé des fois avec des touristes, des émigrants étrangers?]*

**Si** – no

*[oui – non]*

En caso afirmativo, ¿qué lengua utilizaba? Si has hablado con él, ¿en qué lengua lo has hecho?

*[En cas affirmatif, quelle langue il/ils utilisaient? si tu as parlé avec lui/eux, en quelle langue tu l'as fait?]*

**EN INGLÉS.**

**7. ¿Has viajado a algún país extranjero? Indica cuáles, la duración de tu estancia, y el motivo (turismo, intercambio escolar, visita a algún familiar...):**

*[Est-ce que tu as voyagé à des pays étrangers? Indique lesquels, la durée du séjour et le motif (tourisme, échange scolaire, visite à un parent...)]*

País:

Duración:

Motivo:

*[pays]*

*durée*

*motif]*

País:

Duración:

Motivo:

País:

Duración:

Motivo:

País:

Duración:

Motivo:

**NO**

**8. En caso de respuesta afirmativa, tuviste ocasión de hablar la lengua del país (si has utilizado una lengua distinta de la lengua local, indícalo):**

*[En cas de réponse affirmative, as-tu eu l'occasion de parler la langue du pays]*

País: .....

*[pays]*

-ocasionalmente: si - no  
*[de temps en temps]*

-bastante: si - no  
*[assez]*

-continuamente: si - no  
*[de façon continue]*

País: .....

*[Pays]*

-ocasionalmente: si - no  
*[de temps en temps]*

-bastante: si - no  
*[assez]*

-continuamente: si - no  
*[de façon continue]*

**9. ¿En qué otras ocasiones has tenido la oportunidad de utilizar la lengua extranjera que aprendes, y con qué frecuencia?**

*[Dans quelles occasions tu as eu l'occasion d'utiliser la langue étrangère que tu apprends, et avec quelle fréquence?]*

**Inglés**

*[anglais]*

-en clase: **1 vez/semana** - 1 vez/mes - ocasionalmente  
*[en classe 1 fois/semaine – 1 fois/mois - de temps en temps]*

-viendo la tele: 1 vez/semana - 1 vez/mes - **ocasionalmente**  
*[en regardant la télé]*

-navegando por internet: 1 vez/semana - 1 vez/mes- **ocasionalmente**  
*[en surfant sur le net]*

-leyendo alguna revista o folleto: 1 vez/semana - 1 vez/mes - **ocasionalmente**  
*[en lisant un magazine ou prospectus]*

-otras (cuáles:.....): 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente  
*[autres (signaler lesquelles)]*

**Francés**

*[Français]*

-en clase: **1 vez/semana** - 1 vez/mes - ocasionalmente  
*[en classe 1 fois/semaine – 1 fois/mois - de temps en temps]*

-viendo la tele: 1 vez/semana - 1 vez/mes - **ocasionalmente**  
*[en regardant la télé]*

-navegando por internet: 1 vez/semana - 1 vez/mes- **ocasionalmente**  
*[en surfant sur le net]*

-leyendo alguna revista o folleto: 1 vez/semana - 1 vez/mes - **ocasionalmente**  
*[en lisant un magazine ou prospectus]*

-otras (cuáles:.....): 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente  
[autres (signaler lesquelles)]

## 10. Piensas que la lengua extranjera es necesaria, importante o indiferente para:

[Est-ce que penses que la langue étrangère est nécessaire, importante ou indifférente pour :]

### Inglés

[anglais]

- |   |  |
|---|--|
| -mejorar la capacidad intelectual<br>[améliorer la capacité intellectuelle]   | necesaria / importante / <b>indiferente</b><br>nécessaire/importante/indifférente] |
| -mejorar la agilidad mental<br>[améliorer la souplesse mentale]   | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -obtener información<br>[obtenir de l'information]  | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -viajar por el extranjero<br>[voyager à l'étranger]   | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -conocer otras gentes<br>[connaître d'autres gens]  | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -obtener trabajo<br>[obtenir un travail]  | <b>necesaria</b> / importante / indiferente  |
| -relacionarse con otras personas<br>[entrer en contact avec d'autres gens]  | <b>necesaria</b> / importante / indiferente  |
| -los estudios superiores<br>[faire des études supérieures]  | <b>necesaria</b> / importante / indiferente  |
| -desarrollar cualidades sociales<br>[développer des qualités sociales]  | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -desarrollar cualidades personales<br>(comunicación, expresión, fluidez)<br>[développer des qualités personnelles<br>(communication, expression, fluidité)] | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -mejorar el conocimiento de<br>la lengua materna<br>[améliorer la connaissance de la langue maternelle]   | necesaria / importante / <b>indiferente</b>  |
| -conocerse a sí mismo (saber<br>de que soy capaz)<br>[se connaître soi-même (savoir de quoi on est capable)]  | <b>necesaria</b> / importante / indiferente  |
| -otros (.....)<br>[autres (signaler.....)]  | necesaria / importante / indiferente   |

### Francés

[français]

- |   |  |
|---|--|
| -mejorar la capacidad intelectual<br>[améliorer la capacité intellectuelle] | necesaria / importante / <b>indiferente</b><br>nécessaire/importante/indifférente] |
| -mejorar la agilidad mental<br>[améliorer la souplesse mentale]             | <b>necesaria</b> / importante / indiferente  |
| -obtener información<br>[obtenir de l'information]                          | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -viajar por el extranjero<br>[voyager à l'étranger]                         | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |

- |   |  |
|---|--|
| -conocer otras gentes<br><i>[connaître d'autres gens]</i>   | necesaria / <b><u>importante</u></b> / indiferente |
| -obtener trabajo<br><i>[obtenir un travail]</i>   | <b><u>necesaria</u></b> / importante / indiferente |
| -relacionarse con otras personas<br><i>[entrer en contact avec d'autres gens]</i>   | <b><u>necesaria</u></b> / importante / indiferente |
| -los estudios superiores<br><i>[faire des études supérieures]</i>   | <b><u>necesaria</u></b> / importante / indiferente |
| -desarrollar cualidades sociales<br><i>[développer des qualités sociales]</i>   | necesaria / <b><u>importante</u></b> / indiferente |
| -desarrollar cualidades personales<br>(comunicación, expresión, fluidez)<br><i>[développer des qualités personnelles<br/>[communication, expression, fluidité]]</i> | necesaria / <b><u>importante</u></b> / indiferente |
| -mejorar el conocimiento de<br>la lengua materna<br><i>[améliorer la connaissance de la langue maternelle]</i>  | necesaria / importante / <b><u>indiferente</u></b> |
| -conocerse a sí mismo (saber<br>de que soy capaz)<br><i>[se connaître soi-même (savoir de quoi on est capable)]</i>   | <b><u>necesaria</u></b> / importante / indiferente |
| -otros (.....)<br><i>[autres (signaler.....)]</i>   | necesaria / importante / indiferente               |

**11. ¿Qué lenguas te gustaría aprender además? (posibilidad de varias respuestas)**

*[Quelles langues aimerais-tu apprendre aussi ? plusieurs réponses possibles]*

- |  |   |
|--|---|
| -alemán<br><i>[allemand]</i>               | -japonés<br><i>japonais</i>   |
| - <b><u>italiano</u></b><br><i>italien</i> | -chino<br><i>chinois</i>  |
| -árabe<br><i>arabe</i>                     | -ruso<br><i>russe</i>   |
| -catalán<br><i>catalan</i>                 | -portugués<br><i>portugais</i>  |
| -gallego<br><i>galicien</i>                | -otras (señala cuáles.....)<br><i>autres (signale lesquelles.....)]</i> |

**12. ¿Qué lenguas identificas/reconoces cuando las oyes? (posibilidad de varias respuestas)**

*[Quelles langues tu identifies ou tu reconnais quand tu les entends parler ? Plusieurs réponses possibles]*

- |  |   |
|--|---|
| -alemán<br><i>[allemand]</i>               | -japonés<br><i>japonais</i>   |
| - <b><u>italiano</u></b><br><i>italien</i> | -chino<br><i>chinois</i>  |
| -árabe<br><i>arabe</i>                     | -ruso<br><i>russe</i>   |
| - <b><u>catalán</u></b><br><i>catalan</i>  | -portugués<br><i>portugais</i>  |
| - <b><u>gallego</u></b><br><i>galicien</i> | -otras (señala cuáles.....)<br><i>autres (signale lesquelles.....)]</i> |

Rodea con un círculo la respuesta o las respuestas elegidas  
[Entoure à l'aide d'un cercle la réponse ou les réponses choisies]

**Hombre – mujer**  
[garçon - fille]

**1. Indica qué lenguas has estudiado en la escuela y estudias en el instituto y desde cuando las estás estudiando:**

[Indique quelles langues as-tu apprises à l'école, et celles que tu apprends au lycée, et depuis combien d'années]

Lengua: **INGLÉS** Años de aprendizaje: escuela: **9** instituto: **4**  
Lengua: **FRANCÉS** Años de aprendizaje: escuela: **0** instituto: **4**  
Lengua: Años de aprendizaje: escuela: instituto:

[Langue: années d'apprentissage: école: lycée: ]

**2. Para cada lengua que aprendes en el instituto, indica para qué la utilizas y cuánto tiempo por semana dedicas a cada actividad (en minutos, aproximadamente):**

[Pour chaque langue que tu apprends au lycée, indique dans quel but tu l'apprends, et combien de temps tu destines à chaque activité (en minutes, plus ou moins)]

**Lengua: inglés**

[Langue: anglais]

-para hablar con el profesor [pour parler avec le professeur]	<b>si</b> - no oui - non	duración: <b>50'</b> durée]
-para hablar con los compañeros [para parler avec les camarades]	si - <b>no</b>	duración:
-para escuchar textos orales grabados en el ordenador o en el video [pour écouter des textes oraux enregistrés dans l'ordinateur ou la vidéo]	<b>si</b> - no	duración: <b>10'</b>
-para escuchar canciones [pour écouter des chansons]	<b>si</b> - no	duración: <b>30'</b>
-para leer libros (novelas, aventuras, anécdotas) [pour lire des livres (romans, aventures, anecdotes)]	si - <b>no</b>	duración:
-para leer revistas (cómic)s [pour lire des revues (bandes dessinées)]	si - <b>no</b>	duración:

- para navegar por internet **si** – no duración: **10'**  
*[pour naviguer dans le web]*
- para hacer ejercicios escritos **si** – no duración: **40'**  
*[pour faire des exercices écrits]*
- otros (especificar): duración:  
*[autres]*

**Lengua: francés**

*[Langue: français]*

- para hablar con el profesor **si** - no duración: **30'**  
*[pour parler avec le professeur]*  
*oui – non durée]*
- para hablar con los compañeros si – **no** duración:  
*[para parler avec les camarades]*
- para escuchar textos orales grabados en el ordenador o en el video si – **no** duración:  
*[pour écouter des textes oraux enregistrés dans l'ordinateur ou la vidéo]*
- para escuchar canciones si – **no** duración:  
*[pour écouter des chansons]*
- para leer libros (novelas, aventuras, anécdotas) si – **no** duración:  
*[pour lire des livres (romans, aventures, anecdotes)]*
- para leer revistas (cómic) si – **no** duración:  
*[pour lire des revues (bandes dessinées)]*
- para navegar por internet **si** – no duración: **5'**  
*[pour naviguer dans le web]*
- para hacer ejercicios escritos **si** – no duración: **20'**  
*[pour faire des exercices écrits]*
- otros (especificar): duración:  
*[autres]*

**3. Para cada lengua que aprendes (en el instituto), ¿cuánto tiempo de trabajo personal le dedicas por semana en tu casa?**

*[Combien de temps de travail personnel tu destines - par semaine, à la maison - à chaque langue que tu apprends (au lycée)]*

**Inglés**

*[anglais]*

- a repasar lo visto en clase si – **no** tiempo:  
*[réviser ce qu'on a vu en classe]*  
*oui – non temps]*
- a hacer los ejercicios del libro señalados por el profesor **si** – no tiempo: **30'**  
*[faire les exercices du livre signalés par le professeur]*
- a estudiar vocabulario: si – **no** tiempo:  
*[apprendre du vocabulaire]*
- a estudiar gramáticas: si – **no** tiempo:  
*[apprendre de la grammaire]*
- a preparar la lección siguiente: si – **no** tiempo:  
*[préparer la leçon suivante]*
- a leer textos complementarios: **si** – no tiempo: 10'  
*[lire des textes complémentaires]*
- a buscar cosas en internet: si – **no** tiempo:  
*[chercher des choses dans le web]*
- otros (especificar.....) tiempo:  
*[autres (les signaler.....)]*

## Francés

[français]

-a repasar lo visto en clase

[réviser ce qu'on a vu en classe]

si – **no**

oui – non

tiempo:

temps]

-a hacer los ejercicios del libro

señalados por el profesor

[faire les exercices du livre signalés par le professeur]

**si** – no

tiempo: **30'**

-a estudiar vocabulario:

[apprendre du vocabulaire]

si – **no**

tiempo:

-a estudiar gramáticas:

[apprendre de la grammaire]

si – **no**

tiempo:

-a preparar la lección siguiente:

[préparer la leçon suivante]

si – **no**

tiempo:

-a leer textos complementarios:

[lire des textes complémentaires]

si – **no**

tiempo:

-a buscar cosas en internet:

[chercher des choses dans le web]

si – **no**

tiempo:

-otros (especificar.....)

[autres (les signaler.....)]

tiempo:

## 4. ¿Das clases particulares de alguna lengua, o vas a alguna academia?

[Est-ce que tu suis des cours particuliers, ou bien est-ce que vas à une académie de langues]

Si – **no**

oui – non

Lengua:

langue

En caso afirmativo, indica cuántas horas de clase semanales y cuanto tiempo de trabajo personal dedicas a cada una

[En cas de réponse affirmative, indique combien d'heures par semaine et combien de temps de travail personnel tu destines à chacune d'entre elles]

Horas de clase semanales:

[Heures de cours par semaine]

Tiempo de trabajo semanal:

[Temps de travail par semaine]

## 5. De las lenguas extranjeras que estudias, ¿cuál prefieres o cuál te gusta más?

[Quelle langue étrangère tu préfères, ou bien la quelle tu aimes le mieux, parmi celles que tu apprends?]

Francés – **inglés**

français- anglais

Por qué motivos:

Pour quelles raisons

-la gramática es más fácil

[la grammaire est plus facile]

si – **no**

-es más útil

[elle est plus utile]

**si** – no

- la pronunciación es más parecida al español si – **no**  
*[la prononciation est plus proche de celle de l'espagnol]*
- las clases con más participativas y activas **si** – no  
*[les classes sont plus participatives]*
- el libro de texto es más interesante si – **no**  
*[le manuel est plus intéressant]*
- el profesor propone actividades más amenas si – **no**  
*[le professeur propose des activités plus agréables]*
- otras (especificar: .....)

*[Par rapport aux autres matières, tu ne crois que les cours de langue étrangère:]*

**-las clases son más interesantes**

*[les cours sont plus intéressants]*

-hay que estudiar menos

*[il faut travailler moins]*

-lo que se aprende es más útil

*[ce qu'on apprend est plus utile]*

**-hay que estudiar de modo distinto**

*[il faut travailler d'une façon différente]*

-nos sirven para relacionarnos con los demás

*[elles nous servent à entrer en contact entre nous]*

-nos sirven para conocernos a nosotros mismos

*[elles nous servent à nous connaître nous-mêmes]*

-nos ayudan a superar la timidez, a hablar en público

*[elles nous aident à vaincre la timidité, à parler en public]*

-otras (especificar.....)

*[autres (les signaler...)]*

**7. ¿Te ocurre que mezclas las lenguas que sabes o estás aprendiendo?**

*[Est-ce qu'il t'arrive de mélanger les langues que tu connais ou bien que tu apprends?]*

-español con inglés si – **no**

*[espagnol – anglais]*

-español con francés si – **no**

*[espagnol-français]*

-inglés con francés **si** – no

*[anglais-français]*

-otras combinaciones (según las lenguas):

*[autres combinaisons (selon les langues)]*

**8. En caso afirmativo, qué tipo de mezclas se producen:**

*[En cas de réponse affirmative, il se produit quels types de mélanges]*

-palabras (significación): si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:

*[mots (signification)*

*oui – non    peux-tu donner des exemples]*

.....  
-ortografía si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:

*[orthographe]*

.....  
-pronunciación (palabras): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:

*[prononciation (mots)]*

**COMMUNICATION, TERMINACIONES EN “-TION”.**

-pronunciación (ritmo, entonación): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (rythme, intonation)]

.....  
-reglas de gramática: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[règles de grammaire]

.....  
-nomenclatura gramatical: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[nomenclature grammaticale]

.....  
-construcción de frases  
(orden de las palabras) : si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo ?:  
[construction de la phrase (ordre des mots)]

.....  
**9. Piensas que el conocimiento de una lengua o lo que aprendes en una lengua (materna o extranjera) te sirve aprender mejor otra lengua (materna o extranjera)**

*[Est-ce que tu penses que la connaissance d'une langue ou ce que tu apprends dans une langue (maternelle ou étrangère) te sert pour mieux apprendre une autre langue (maternelle ou étrangère)?]*

**Si** – no  
*oui – non*

En caso afirmativo, indica en qué campos te ayuda el conocimiento de otra lengua  
*[en cas de réponse affirmative, indique dans quels domaines la connaissance d'une autre langue est une aide pour toi]*

-palabras (adivinar la significación): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[mots (deviner la signification) *oui – non peux-tu en donner des exemples?*]

.....  
-ortografía si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[orthographe]

.....  
-pronunciación (fonemas): si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (phonèmes)]

.....  
-pronunciación (ritmo, entonación): si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (rythme, intonation)]

.....  
-entender las reglas de gramática: **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[comprendre les règles de grammaire]

.....  
-análisis gramatical: **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[analyse grammaticale]

.....  
-construcción de frases  
(orden de las palabras) : **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo ?:  
[construction des phrases (ordre des mots)]

**Cuestionario 1: Perfil lingüístico de los alumnos**

**ALUMNA N°12**

**1. Responde a las preguntas siguientes rodeando con un círculo la respuesta o las respuestas elegidas.**

*[Réponds aux questions suivantes en entourant d'un cercle la réponse ou les réponses choisies]*

Hombre – mujer  
*[garçon – fille]*

**1. ¿Cuál es tu lengua materna?**  
*[Quelle est ta langue maternelle?]*

**ESPAÑOL**

**2. ¿Qué lenguas hablas o de qué lenguas tienes algún conocimiento?**

*[Quelles langues tu parles ou de quelles langues tu possèdes certaines connaissances?]*

**Español**  
**Inglés**  
**Francés**

Otras (especificar cuáles):

**3. Señala cada una de las lenguas que hablas (incluida la lengua materna), e indica a continuación en qué contextos la utilizas:**

*[Signale chacune des langues que tu parles (langue maternelle comprise), et indique ensuite dans quels contextes tu t'utilises]*

Lengua: **ESPAÑOL**  
*[langue]*

- uso habitual  
*[usage habituel]*

-con mi familia  
*[avec ma famille]*

**si** - no  
*oui – non]*

-con los amigos  
*[avec mes amis]*

**si** - no

-en las clases del instituto, con mis compañeros  
*[dans les cours du lycée, avec mes amis]*

**si** - no

- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - no  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*
- para pensar (verbalización interior) **si** - no  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*
- otros (especificar : .....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* **si** - no
- uso esporádico  
*[usage sporadique]*
- en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- con algún extranjero **si** - no  
*[avec des étrangers, de temps en temps]*
- navegando por internet **si** - no  
*[en surfant sur le net]*
- escuchando música **si** - no  
*[en écoutant de la musique]*
- en lecturas personales **si** - no  
*[dans des lectures personnelles]*
- otros (especificar.....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* si - no

Lengua: **INGLÉS**

*[Langue]*

- uso habitual

*[usage habituel]*

- con mi familia si - **no**  
*[avec ma famille]*  
oui – non]
- con los amigos si - **no**  
*[avec mes amis]*
- en las clases del instituto, con mis compañeros si - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec mes copains]*
- en las clases del instituto, con el profesor si - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - no  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*
- para pensar (verbalización interior) si - **no**  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*
- otros (especificar.....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* si - no

- uso esporádico

*[usage sporadique]*

- en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- con algún extranjero si - **no**

- [avec des étrangers, de temps en temps]*  
-navegando por internet **si** - no  
*[en surfant sur le net]*  
-escuchando música **si** - no  
*[en écoutant de la musique]*  
-en lecturas personales **si** - no  
*[dans des lectures personnelles]*  
-otros (especificar.....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* si - no

Lengua: **FRANCÉS**

*[Langue]*

- uso habitual

*[usage habituel]*

- con mi familia **si** - **no**  
*[avec ma famille]* oui – non]  
-con los amigos **si** - **no**  
*[avec mes amis]*  
-en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec mes copains]*  
-en las clases del instituto, con el profesor **si** - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*  
-en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - no  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*  
-para pensar (verbalización interior) **si** - **no**  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*  
-otros (especificar.....)  
*[autres (ssignaler lesquels)...]* si - no

- uso esporádico

*[usage sporadique]*

- en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*  
-en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*  
-con algún extranjero **si** - **no**  
*[avec des étrangers, de temps en temps]*  
-navegando por internet **si** - no  
*[en surfant sur le net]*  
-escuchando música **si** - no  
*[en écoutant de la musique]*  
-en lecturas personales **si** - no  
*[dans des lectures personnelles]*  
-otros (especificar: .....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* si - no

**4. Señala en cada una de las lenguas que hablas (incluida la lengua materna) qué eres capaz de hacer con ella:**

*[Signale, dans chacune des langues que tu parles (langue maternelle comprise) ce dont tu es capable de faire]*

Lengua: **ESPAÑOL**

[langue]

- comunicarme con los demás: **si** - no  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: **si** - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: **si** - no  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura **si** - no  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,  
avec de la fluidité et de l'aisance]
- uso creativo (escribir poesías, relatos...) **si** - no  
[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]
- otros usos (.....) si - no  
[autres usages (.....)]

Lengua: **INGLÉS**

[langue]

- comunicarme con los demás: **si** - no  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: **si** - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: si - **no**  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura **si** - no  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,  
avec de la fluidité et de l'aisance]
- uso creativo (escribir poesías, relatos...) si - **no**  
[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]
- otros usos (.....) si - no  
[autres usages (.....)]

Lengua: **FRANCÉS**

[langue]

- comunicarme con los demás: **si** - no  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: si - **no**  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: si - **no**  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura si - **no**

*[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit, avec de la fluidité et de l'aisance]*

- uso creativo (escribir poesías, relatos...)

**si** - no

*[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]*

- otros usos (.....)

si - no

*[autres usages (.....)]*

**5. ¿Tienes compañeros o conoces a algún vecino cuya lengua materna no sea el español?**

*[Est-ce que tu as des camarades ou bien est-ce que tu connais des voisins dont la langue maternelle n'est pas l'espagnol?]*

Si - **no**

*[oui - non]*

En caso afirmativo, ¿en qué lengua hablas o has hablado con él?

*[En cas de réponse affirmative, dans quelle langue tu parles ou tu as parlé avec eux?]*

**-en español**

*[en espagnol]*

-en su lengua

*[dans leur propre langue]*

**6. ¿Has coincidido alguna vez con algún turista, algún emigrante extranjero?**

*[Est-ce que tu as coïncidé des fois avec des touristes, des émigrants étrangers?]*

**Si** - no

*[oui - non]*

En caso afirmativo, ¿qué lengua utilizaba? Si has hablado con él, ¿en qué lengua lo has hecho?

*[En cas affirmatif, quelle langue il/ils utilisaient? si tu as parlé avec lui/eux, en quelle langue tu l'as fait?]*

**EN INGLÉS.**

**7. ¿Has viajado a algún país extranjero? Indica cuáles, la duración de tu estancia, y el motivo (turismo, intercambio escolar, visita a algún familiar...):**

*[Est-ce que tu as voyagé à des pays étrangers? Indique lesquels, la durée du séjour et le motif (tourisme, échange scolaire, visite à un parent...)]*

País: **PORTUGAL**  
*[pays]*

Duración: **1 DÍA**  
*[durée]*

Motivo: **VACACIONES**  
*[motif]*

País:

Duración:

Motivo:

País:

Duración:

Motivo:

País:

Duración:

Motivo:

**NO**

**8. En caso de respuesta afirmativa, tuviste ocasión de hablar la lengua del país (si has utilizado una lengua distinta de la lengua local, indícalo):**

*[En cas de réponse affirmative, as-tu eu l'occasion de parler la langue du pays]*

País: **PORTUGAL**

*[pays]*

-ocasionalmente: si - **no**

*[de temps en temps]*

-bastante: si - **no**

*[assez]*

-continuamente: si - **no**

*[de façon continue]*

País: .....

*[Pays]*

-ocasionalmente: si - no

*[de temps en temps]*

-bastante: si - no

*[assez]*

-continuamente: si - no

*[de façon continue]*

**9. ¿En qué otras ocasiones has tenido la oportunidad de utilizar la lengua extranjera que aprendes, y con qué frecuencia?**

*[Dans quelles occasions tu as eu l'occasion d'utiliser la langue étrangère que tu apprends, et avec quelle fréquence?]*

**Inglés**

*[anglais]*

-en clase: **1 vez/semana** - 1 vez/mes - ocasionalmente  
*[en classe 1 fois/semaine – 1 fois/mois - de temps en temps]*

-viendo la tele: 1 vez/semana - 1 vez/mes - **ocasionalmente**  
*[en regardant la télé]*

-navegando por internet: 1 vez/semana - 1 vez/mes- **ocasionalmente**  
*[en surfant sur le net]*

-leyendo alguna revista o folleto: 1 vez/semana - 1 vez/mes - **ocasionalmente**  
*[en lisant un magazine ou prospectus]*

-otras (cuáles:.....): 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente  
*[autres (signaler lesquelles)]*

**Francés**

*[Français]*

-en clase: **1 vez/semana** - 1 vez/mes - ocasionalmente  
*[en classe 1 fois/semaine – 1 fois/mois - de temps en temps]*

-viendo la tele: 1 vez/semana - 1 vez/mes - **ocasionalmente**  
*[en regardant la télé]*

-navegando por internet: 1 vez/semana - 1 vez/mes- ocasionalmente  
*[en surfant sur le net]*

-leyendo alguna revista o folleto: 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente  
*[en lisant un magazine ou prospectus]*

-otras (cuáles:.....): 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente  
[autres (signaler lesquelles)]

**10. Piensas que la lengua extranjera es necesaria, importante o indiferente para:**

[Est-ce que penses que la langue étrangère est nécessaire, importante ou indifférente pour :]

**Inglés**

[anglais]

- |   |   |
|---|---|
| -mejorar la capacidad intelectual<br>[améliorer la capacité intellectuelle]   | <u>necesaria</u> / importante / indifferente<br>nécessaire/importante/indifférente] |
| -mejorar la agilidad mental<br>[améliorer la souplesse mentale]   | necesaria / <u>importante</u> / indifferente  |
| -obtener información<br>[obtenir de l'information]  | necesaria / <u>importante</u> / indifferente  |
| -viajar por el extranjero<br>[voyager à l'étranger]   | <u>necesaria</u> / importante / indifferente  |
| -conocer otras gentes<br>[connaître d'autres gens]  | <u>necesaria</u> / importante / indifferente  |
| -obtener trabajo<br>[obtenir un travail]  | necesaria / <u>importante</u> / indifferente  |
| -relacionarse con otras personas<br>[entrer en contact avec d'autres gens]  | necesaria / <u>importante</u> / indifferente  |
| -los estudios superiores<br>[faire des études supérieures]  | <u>necesaria</u> / importante / indifferente  |
| -desarrollar cualidades sociales<br>[développer des qualités sociales]  | necesaria / <u>importante</u> / indifferente  |
| -desarrollar cualidades personales<br>(comunicación, expresión, fluidez)<br>[développer des qualités personnelles<br>(communication, expression, fluidité)] | necesaria / <u>importante</u> / indifferente  |
| -mejorar el conocimiento de<br>la lengua materna<br>[améliorer la connaissance de la langue maternelle]   | necesaria / importante / <u>indifferente</u>  |
| -conocerse a sí mismo (saber<br>de que soy capaz)<br>[se connaître soi-même (savoir de quoi on est capable)]  | necesaria / importante / <u>indifferente</u>  |
| -otros (.....)<br>[autres (signaler.....)]  | necesaria / importante / indifferente   |

**Francés**

[français]

- |   |   |
|---|---|
| -mejorar la capacidad intelectual<br>[améliorer la capacité intellectuelle] | <u>necesaria</u> / importante / indifferente<br>nécessaire/importante/indifférente] |
| -mejorar la agilidad mental<br>[améliorer la souplesse mentale]             | necesaria / <u>importante</u> / indifferente  |
| -obtener información<br>[obtenir de l'information]                          | necesaria / <u>importante</u> / indifferente  |
| -viajar por el extranjero<br>[voyager à l'étranger]                         | <u>necesaria</u> / importante / indifferente  |

-conocer otras gentes <i>[connaître d'autres gens]</i>	necesaria / <b><u>importante</u></b> / indiferente
-obtener trabajo <i>[obtenir un travail]</i>	necesaria / <b><u>importante</u></b> / indiferente
-relacionarse con otras personas <i>[entrer en contact avec d'autres gens]</i>	necesaria / <b><u>importante</u></b> / indiferente
-los estudios superiores <i>[faire des études supérieures]</i>	<b><u>necesaria</u></b> / importante / indiferente
-desarrollar cualidades sociales <i>[développer des qualités sociales]</i>	necesaria / <b><u>importante</u></b> / indiferente
-desarrollar cualidades personales (comunicación, expresión, fluidez) <i>[développer des qualités personnelles [communication, expression, fluidité]]</i>	necesaria / <b><u>importante</u></b> / indiferente
-mejorar el conocimiento de la lengua materna <i>[améliorer la connaissance de la langue maternelle]</i>	necesaria / importante / <b><u>indiferente</u></b>
-conocerse a sí mismo (saber de que soy capaz) <i>[se connaître soi-même (savoir de quoi on est capable)]</i>	necesaria / importante / <b><u>indiferente</u></b>
-otros (.....) <i>[autres (signaler.....)]</i>	necesaria / importante / indiferente

### 11. ¿Qué lenguas te gustaría aprender además? (posibilidad de varias respuestas)

*[Quelles langues aimerais-tu apprendre aussi ? plusieurs réponses possibles]*

-alemán <i>[allemand]</i>	-japonés <i>japonais</i>
<b><u>-italiano</u></b> <i>italien</i>	-chino <i>chinois</i>
-árabe <i>arabe</i>	-ruso <i>russe</i>
-catalán <i>catalan</i>	-portugués <i>portugais</i>
-gallego <i>galicien</i>	-otras (señala cuáles.....) <i>autres (signale lesquelles.....)]</i>

### 12. ¿Qué lenguas identificas/reconoces cuando las oyes? (posibilidad de varias respuestas)

*[Quelles langues tu identifies ou tu reconnais quand tu les entends parler ? Plusieurs réponses possibles]*

-alemán <i>[allemand]</i>	-japonés <i>japonais</i>
<b><u>-italiano</u></b> <i>italien</i>	-chino <i>chinois</i>
<b><u>-árabe</u></b> <i>arabe</i>	-ruso <i>russe</i>
<b><u>-catalán</u></b> <i>catalan</i>	<b><u>-portugués</u></b> <i>portugais</i>
<b><u>-gallego</u></b> <i>galicien</i>	-otras (señala cuáles.....) <i>autres (signale lesquelles.....)]</i>

Rodea con un círculo la respuesta o las respuestas elegidas  
[Entoure à l'aide d'un cercle la réponse ou les réponses choisies]

**Hombre – mujer**

[garçon - fille]

**1. Indica qué lenguas has estudiado en la escuela y estudias en el instituto y desde cuando las estás estudiando:**

[Indique quelles langues as-tu apprises à l'école, et celles que tu apprends au lycée, et depuis combien d'années]

Lengua: **INGLÉS** Años de aprendizaje: escuela: **9** instituto: **4**

Lengua: **FRANCÉS** Años de aprendizaje: escuela: **0** instituto: **4**

Lengua: Años de aprendizaje: escuela: instituto:

[Langue: années d'apprentissage: école: lycée: ]

**2. Para cada lengua que aprendes en el instituto, indica para qué la utilizas y cuánto tiempo por semana dedicas a cada actividad (en minutos, aproximadamente):**

[Pour chaque langue que tu apprends au lycée, indique dans quel but tu l'apprends, et combien de temps tu destines à chaque activité (en minutes, plus ou moins)]

**Lengua: inglés**

[Langue: anglais]

-para hablar con el profesor **si** - no duración: **2h**  
[pour parler avec le professeur oui - non durée]

-para hablar con los compañeros **si** - **no** duración:  
[para parler avec les camarades]

-para escuchar textos orales grabados en el ordenador o en el video **si** - **no** duración:  
[pour écouter des textes oraux enregistrés dans l'ordinateur ou la vidéo]

-para escuchar canciones **si** - no duración: **10'**  
[pour écouter des chansons]

-para leer libros (novelas, aventuras, anécdotas) **si** - **no** duración:  
[pour lire des livres (romans, aventures, anecdotes)]

-para leer revistas (cómic) **si** - **no** duración:  
[pour lire des revues (bandes dessinées)]

- para navegar por internet si – **no** duración:  
*[pour naviguer dans le web]*
- para hacer ejercicios escritos **si** – no duración: **40'**  
*[pour faire des exercices écrits]*
- otros (especificar): duración:  
*[autres]*

**Lengua: francés**  
*[Langue: français]*

- para hablar con el profesor **si** - no duración: **2h**  
*[pour parler avec le professeur]* *oui – non* *durée]*
- para hablar con los compañeros si – **no** duración:  
*[para parler avec les camarades]*
- para escuchar textos orales grabados en el ordenador o en el video si – **no** duración:  
*[pour écouter des textes oraux enregistrés dans l'ordinateur ou la vidéo]*
- para escuchar canciones **si** – no duración: **10'**  
*[pour écouter des chansons]*
- para leer libros (novelas, aventuras, anécdotas) si – **no** duración:  
*[pour lire des livres (romans, aventures, anecdotes)]*
- para leer revistas (cómic) si – **no** duración:  
*[pour lire des revues (bandes dessinées)]*
- para navegar por internet si – **no** duración:  
*[pour naviguer dans le web]*
- para hacer ejercicios escritos **si** – no duración: **1h**  
*[pour faire des exercices écrits]*
- otros (especificar): duración:  
*[autres]*

**3. Para cada lengua que aprendes (en el instituto), ¿cuánto tiempo de trabajo personal le dedicas por semana en tu casa?**

*[Combien de temps de travail personnel tu destines - par semaine, à la maison - à chaque langue que tu apprends (au lycée)]*

**Inglés**  
*[anglais]*

- a repasar lo visto en clase si – **no** tiempo:  
*[réviser ce qu'on a vu en classe]* *oui – non* *temps]*
- a hacer los ejercicios del libro señalados por el profesor **si** – no tiempo: **30'**  
*[faire les exercices du livre signalés par le professeur]*
- a estudiar vocabulario: si – **no** tiempo:  
*[apprendre du vocabulaire]*
- a estudiar gramáticas: si – **no** tiempo:  
*[apprendre de la grammaire]*
- a preparar la lección siguiente: si – **no** tiempo:  
*[préparer la leçon suivante]*
- a leer textos complementarios: si – **no** tiempo:  
*[lire des textes complémentaires]*
- a buscar cosas en internet: si – **no** tiempo:  
*[chercher des choses dans le web]*
- otros (especificar.....) tiempo:  
*[autres (les signaler.....)]*

**Francés**

[français]

-a repasar lo visto en clase si – **no** tiempo:  
[réviser ce qu'on a vu en classe oui – non temps]

-a hacer los ejercicios del libro señalados por el profesor **si** – no tiempo: **30'**  
[faire les exercices du livre signalés par le professeur]

-a estudiar vocabulario: si – **no** tiempo:

-a estudiar gramáticas: si – **no** tiempo:

-a preparar la lección siguiente: si – **no** tiempo:

-a leer textos complementarios: si – **no** tiempo:

-a buscar cosas en internet: si – **no** tiempo:

-otros (especificar.....) tiempo:  
[autres (les signaler.....)]

**4. ¿Das clases particulares de alguna lengua, o vas a alguna academia?**

[Est-ce que tu suis des cours particuliers, ou bien est-ce que vas à une académie de langues]

Si – **no** Lengua:  
oui – non langue

En caso afirmativo, indica cuántas horas de clase semanales y cuanto tiempo de trabajo personal dedicas a cada una  
[En cas de réponse affirmative, indique combien d'heures par semaine et combien de temps de travail personnel tu destines à chacune d'entre elles]

Horas de clase semanales:  
[Heures de cours par semaine]

Tiempo de trabajo semanal:  
[Temps de travail par semaine]

**5. De las lenguas extranjeras que estudias, ¿cuál prefieres o cuál te gusta más?**

[Quelle langue étrangère tu préfères, ou bien la quelle tu aimes le mieux, parmi celles que tu apprends?]

Francés – **inglés**  
français- anglais

Por qué motivos:  
Pour quelles raisons

-la gramática es más fácil **si** – no  
[la grammaire est plus facile]

-es más útil **si** – no  
[elle est plus utile]

- la pronunciación es más parecida al español si – **no**  
[la prononciation est plus proche de celle de l'espagnol]
- las clases con más participativas y activas si – **no**  
[les classes sont plus participatives]
- el libro de texto es más interesante si – **no**  
[le manuel est plus intéressant]
- el profesor propone actividades más amenas si – **no**  
[le professeur propose des activités plus agréables]
- otras (especificar: .....)

[Par rapport aux autres matières, tu ne crois que les cours de langue étrangère:]

**-las clases son más interesantes**

[les cours sont plus intéressants]

**-hay que estudiar menos**

[il faut travailler moins]

-lo que se aprende es más útil

[ce qu'on apprend est plus utile]

**-hay que estudiar de modo distinto**

[il faut travailler d'une façon différente]

**-nos sirven para relacionarnos con los demás**

[elles nous servent à entrer en contact entre nous]

-nos sirven para conocernos a nosotros mismos

[elles nous servent à nous connaître nous-mêmes]

-nos ayudan a superar la timidez, a hablar en público

[elles nous aident à vaincre la timidité, à parler en public]

-otras (especificar.....)

[autres (les signaler...)]

**7. ¿Te ocurre que mezclas las lenguas que sabes o estás aprendiendo?**

[Est-ce qu'il t'arrive de mélanger les langues que tu connais ou bien que tu apprends?]

-español con inglés si – **no**

[espagnol – anglais]

-español con francés si – **no**

[espagnol-français]

-inglés con francés **si** – no

[anglais-français]

-otras combinaciones (según las lenguas):

[autres combinaisons (selon les langues)]

**8. En caso afirmativo, qué tipo de mezclas se producen:**

[En cas de réponse affirmative, il se produit quels types de mélanges]

-palabras (significación): si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:

[mots (signification)

oui – non    peux-tu donner des exemples]

.....  
-ortografía

si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:

[orthographe]

.....  
-pronunciación (palabras):

**si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:

[prononciation (mots)]

**TABLE.**

-pronunciación (ritmo, entonación): si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (rythme, intonation)]

.....  
-reglas de gramática: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[règles de grammaire]

.....  
-nomenclatura gramatical: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[nomenclature grammaticale]

.....  
-construcción de frases  
(orden de las palabras) : **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo ?:  
[construction de la phrase (ordre des mots)]

**9. Piensas que el conocimiento de una lengua o lo que aprendes en una lengua (materna o extranjera) te sirve aprender mejor otra lengua (materna o extranjera)**

*[Est-ce que tu penses que la connaissance d'une langue ou ce que tu apprends dans une langue (maternelle ou étrangère) te sert pour mieux apprendre une autre langue (maternelle ou étrangère)?]*

**Si** – no  
*oui – non*

En caso afirmativo, indica en qué campos te ayuda el conocimiento de otra lengua  
*[en cas de réponse affirmative, indique dans quels domaines la connaissance d'une autre langue est une aide pour toi]*

-palabras (adivinar la significación): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[mots (deviner la signification) *oui – non peux-tu en donner des exemples?*]

**COMMUNICATION.**

-ortografía si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[orthographe]

.....  
-pronunciación (fonemas): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (phonèmes)]

**TABLE.**

-pronunciación (ritmo, entonación): si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (rythme, intonation)]

.....  
-entender las reglas de gramática: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[comprendre les règles de grammaire]

.....  
-análisis gramatical: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[analyse grammaticale]

.....  
-construcción de frases  
(orden de las palabras) : **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[construction des phrases (ordre des mots)]

## Cuestionario 1: Perfil lingüístico de los alumnos

ALUMNA N°13

1. Responde a las preguntas siguientes rodeando con un círculo la respuesta o las respuestas elegidas.

*[Réponds aux questions suivantes en entourant d'un cercle la réponse ou les réponses choisies]*

Hombre – mujer

*[garçon – fille]*

1. ¿Cuál es tu lengua materna?

*[Quelle est ta langue maternelle?]*

ESPAÑOL

2. ¿Qué lenguas hablas o de qué lenguas tienes algún conocimiento?

*[Quelles langues tu parles ou de quelles langues tu possèdes certaines connaissances?]*

Español

Inglés

Francés

Otras (especificar cuáles):

3. Señala cada una de las lenguas que hablas (incluida la lengua materna), e indica a continuación en qué contextos la utilizas:

*[Signale chacune des langues que tu parles (langue maternelle comprise), et indique ensuite dans quels contextes tu t'utilises]*

Lengua: ESPAÑOL

*[langue]*

- uso habitual

*[usage habituel]*

-con mi familia

*[avec ma famille]*

si - no

*oui – non]*

-con los amigos

*[avec mes amis]*

si - no

-en las clases del instituto, con mis compañeros

*[dans les cours du lycée, avec mes amis]*

si - no

-en las clases del instituto, con el profesor

*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*

si - no

- en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - no  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*
- para pensar (verbalización interior) **si** - no  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*
- otros (especificar : .....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* **si** - no
  
- uso esporádico  
*[usage sporadique]*
- en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- con algún extranjero **si** - no  
*[avec des étrangers, de temps en temps]*
- navegando por internet **si** - no  
*[en surfant sur le net]*
- escuchando música **si** - no  
*[en écoutant de la musique]*
- en lecturas personales **si** - no  
*[dans des lectures personnelles]*
- otros (especificar.....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* si - no

Lengua: **INGLÉS**

*[Langue]*

- uso habitual

*[usage habituel]*

- con mi familia si - **no**  
*[avec ma famille]* oui - non]
- con los amigos si - **no**  
*[avec mes amis]*
- en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec mes copains]*
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - no  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*
- para pensar (verbalización interior) si - **no**  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*
- otros (especificar.....) si - no  
*[autres (signaler lesquels)...]*
  
- uso esporádico  
*[usage sporadique]*
- en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- con algún extranjero si - **no**  
*[avec des étrangers, de temps en temps]*
- navegando por internet si - **no**

- [en surfant sur le net]*  
-escuchando música **si** - no
- [en écoutant de la musique]*  
-en lecturas personales **si** - no
- [dans des lectures personnelles]*  
-otros (especificar.....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* si - no

Lengua: **FRANCÉS**

*[Langue]*

- uso habitual

*[usage habituel]*

- con mi familia **si** - **no**  
*[avec ma famille]* *oui – non]*
- con los amigos **si** - **no**  
*[avec mes amis]*
- en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec mes copains]*
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - **no**  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- en lecturas relacionadas con el trabajo escolar **si** - **no**  
*[dans des lectures en rapport au travail scolaire]*
- para pensar (verbalización interior) **si** - **no**  
*[pour penser (verbalisation intérieure)]*
- otros (especificar.....)  
*[autres (ssignaler lesquels)...]* si - no

- uso esporádico

*[usage sporadique]*

- en las clases del instituto, con mis compañeros **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec mes camarades]*
- en las clases del instituto, con el profesor **si** - no  
*[dans les cours du lycée, avec le professeur]*
- con algún extranjero **si** - **no**  
*[avec des étrangers, de temps en temps]*
- navegando por internet **si** - **no**  
*[en surfant sur le net]*
- escuchando música **si** - no  
*[en écoutant de la musique]*
- en lecturas personales **si** - **no**  
*[dans des lectures personnelles]*
- otros (especificar: .....)  
*[autres (signaler lesquels)...]* si - no

**4. Señala en cada una de las lenguas que hablas (incluida la lengua materna) qué eres capaz de hacer con ella:**

*[Signale, dans chacune des langues que tu parles (langue maternelle comprise) ce dont tu es capable de faire]*

Lengua: **ESPAÑOL**

[langue]

- comunicarme con los demás: **si** - no  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: **si** - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: **si** - no  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura **si** - no  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,  
avec de la fluidité et de l'aisance]
- uso creativo (escribir poesías, relatos...) **si** - no  
[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]
- otros usos (.....) si - no  
[autres usages (.....)]

Lengua: **INGLÉS**

[langue]

- comunicarme con los demás: **si** - no  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: **si** - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: si - **no**  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura **si** - no  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,  
avec de la fluidité et de l'aisance]
- uso creativo (escribir poesías, relatos...) **si** - no  
[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]
- otros usos (.....) si - no  
[autres usages (.....)]

Lengua: **FRANCÉS**

[langue]

- comunicarme con los demás: **si** - no  
[me communiquer avec les autres] (oui – non)
- entender mensajes en la TV o la radio: **si** - no  
[comprendre des messages à la télé ou à la radio]
- entender palabras sueltas (canciones, mensajes en la TV): **si** - no  
[comprendre des mots (chansons, messages à la télé)]
- entender lo suficiente para navegar por internet: si - **no**  
[comprendre assez pour surfer sur le net]
- expresar cualquier idea, oralmente y por escrito,  
con fluidez y soltura si - **no**  
[exprimer n'importe quelle idée, par oral et par écrit,  
avec de la fluidité et de l'aisance]

- uso creativo (escribir poesías, relatos...) si - **no**  
*[usage créatif (écrire des poésies, des récits...)]*
- otros usos (.....) si - no  
*[autres usages (.....)]*

**5. ¿Tienes compañeros o conoces a algún vecino cuya lengua materna no sea el español?**

*[Est-ce que tu as des camarades ou bien est-ce que tu connais des voisins dont la langue maternelle n'est pas l'espagnol?]*

**Si** - no  
*[oui – non ]*

En caso afirmativo, ¿en qué lengua hablas o has hablado con él?  
*[En cas de réponse affirmative, dans quelle langue tu parles ou tu as parlé avec eux?]*

- en español**  
*[en espagnol]*
- en su lengua  
*[dans leur propre langue]*

**6. ¿Has coincidido alguna vez con algún turista, algún emigrante extranjero?**

*[Est-ce que tu as coïncidé des fois avec des touristes, des émigrants étrangers?]*

**Si** – no  
*[oui – non]*

En caso afirmativo, ¿qué lengua utilizaba? Si has hablado con él, ¿en qué lengua lo has hecho?  
*[En cas affirmatif, quelle langue il/ils utilisaient? si tu as parlé avec lui/eux, en quelle langue tu l'as fait?]*

**EN INGLÉS.**

**7. ¿Has viajado a algún país extranjero? Indica cuáles, la duración de tu estancia, y el motivo (turismo, intercambio escolar, visita a algún familiar...):**

*[Est-ce que tu as voyagé à des pays étrangers? Indique lesquels, la durée du séjour et le motif (tourisme, échange scolaire, visite à un parent...)]*

País: <i>[pays]</i>	Duración: <i>durée</i>	Motivo: <i>motif]</i>
País:	Duración:	Motivo:
País:	Duración:	Motivo:
País:	Duración:	Motivo:

**NO**

**8. En caso de respuesta afirmativa, tuviste ocasión de hablar la lengua del país (si has utilizado una lengua distinta de la lengua local, indícalo):**

[En cas de réponse affirmative, as-tu eu l'occasion de parler la langue du pays]

País:

[pays]

-ocasionalmente: si - no

[de temps en temps]

-bastante: si - no

[assez]

-continuamente: si - no

[de façon continue]

País: .....

[Pays]

-ocasionalmente: si - no

[de temps en temps]

-bastante: si - no

[assez]

-continuamente: si - no

[de façon continue]

### 9. ¿En qué otras ocasiones has tenido la oportunidad de utilizar la lengua extranjera que aprendes, y con qué frecuencia?

[Dans quelles occasions tu as eu l'occasion d'utiliser la langue étrangère que tu apprends, et avec quelle fréquence?]

#### Inglés

[anglais]

-en clase: **1 vez/semana** - 1 vez/mes - ocasionalmente

[en classe] 1 fois/semaine - 1 fois/mois - de temps en temps]

-viendo la tele: 1 vez/semana - 1 vez/mes - **ocasionalmente**

[en regardant la télé]

-navegando por internet: 1 vez/semana - 1 vez/mes- **ocasionalmente**

[en surfant sur le net]

-leyendo alguna revista o folleto: 1 vez/semana - 1 vez/mes - **ocasionalmente**

[en lisant un magazine ou prospectus]

-otras (cuáles:.....): 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente

[autres (signaler lesquelles)]

#### Francés

[Français]

-en clase: **1 vez/semana** - 1 vez/mes - ocasionalmente

[en classe] 1 fois/semaine - 1 fois/mois - de temps en temps]

-viendo la tele: 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente

[en regardant la télé]

-navegando por internet: 1 vez/semana - 1 vez/mes- **ocasionalmente**

[en surfant sur le net]

-leyendo alguna revista o folleto: 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente

[en lisant un magazine ou prospectus]

-otras (cuáles:.....): 1 vez/semana - 1 vez/mes - ocasionalmente

[autres (signaler lesquelles)]

## 10. Piensas que la lengua extranjera es necesaria, importante o indiferente para:

[Est-ce que penses que la langue étrangère est nécessaire, importante ou indifférente pour :]

### Inglés

[anglais]

- |   |  |
|---|--|
| -mejorar la capacidad intelectual<br>[améliorer la capacité intellectuelle]   | <b>necesaria</b> / importante / indiferente<br><i>nécessaire/importante/indifférente</i> |
| -mejorar la agilidad mental<br>[améliorer la souplesse mentale]   | <b>necesaria</b> / importante / indiferente  |
| -obtener información<br>[obtenir de l'information]  | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -viajar por el extranjero<br>[voyager à l'étranger]   | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -conocer otras gentes<br>[connaître d'autres gens]  | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -obtener trabajo<br>[obtenir un travail]  | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -relacionarse con otras personas<br>[entrer en contact avec d'autres gens]  | <b>necesaria</b> / importante / indiferente  |
| -los estudios superiores<br>[faire des études supérieures]  | <b>necesaria</b> / importante / indiferente  |
| -desarrollar cualidades sociales<br>[développer des qualités sociales]  | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -desarrollar cualidades personales<br>(comunicación, expresión, fluidez)<br>[développer des qualités personnelles<br>(communication, expression, fluidité)] | necesaria / importante / <b>indiferente</b>  |
| -mejorar el conocimiento de<br>la lengua materna<br>[améliorer la connaissance de la langue maternelle]   | necesaria / importante / <b>indiferente</b>  |
| -conocerse a sí mismo (saber<br>de que soy capaz)<br>[se connaître soi-même (savoir de quoi on est capable)]  | necesaria / importante / <b>indiferente</b>  |
| -otros (.....)<br>[autres (signaler.....)]  | necesaria / importante / indiferente   |

### Francés

[français]

- |   |  |
|---|--|
| -mejorar la capacidad intelectual<br>[améliorer la capacité intellectuelle] | necesaria / <b>importante</b> / indiferente<br><i>nécessaire/importante/indifférente</i> |
| -mejorar la agilidad mental<br>[améliorer la souplesse mentale]             | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -obtener información<br>[obtenir de l'information]                          | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -viajar por el extranjero<br>[voyager à l'étranger]                         | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -conocer otras gentes<br>[connaître d'autres gens]                          | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |
| -obtener trabajo  | necesaria / <b>importante</b> / indiferente  |

[obtenir un travail]

-relacionarse con otras personas      necesaria / **importante** / indiferente

[entrer en contact avec d'autres gens]

-los estudios superiores      necesaria / **importante** / indiferente

[faire des études supérieures]

-desarrollar cualidades sociales      **necesaria** / importante / indiferente

[développer des qualités sociales]

-desarrollar cualidades personales  
(comunicación, expresión, fluidez)      necesaria / **importante** / indiferente

[développer des qualités personnelles

[communication, expression, fluidité]]

-mejorar el conocimiento de  
la lengua materna      necesaria / importante / **indiferente**

[améliorer la connaissance de la langue maternelle]

-conocerse a sí mismo (saber  
de que soy capaz)      necesaria / importante / indiferente

[se connaître soi-même (savoir de quoi on est capable)]

-otros (.....)      necesaria / importante / indiferente

[autres (signaler.....)]

### 11. ¿Qué lenguas te gustaría aprender además? (posibilidad de varias respuestas)

[Quelles langues aimerais-tu apprendre aussi ? plusieurs réponses possibles]

-alemán

[allemand

**-italiano**

italien

-árabe

arabe

-catalán

catalan

-gallego

galicien

**-japonés**

japonais

-chino

chinois

-ruso

russe

-portugués

portugais

-otras (señala cuáles.....)

autres (signale lesquelles.....)]

### 12. ¿Qué lenguas identificas/reconoces cuando las oyes? (posibilidad de varias respuestas)

[Quelles langues tu identifies ou tu reconnais quand tu les entends parler ? Plusieurs réponses possibles]

-alemán

[allemand

**-italiano**

italien

-árabe

arabe

-catalán

catalan

**-gallego**

galicien

-japonés

japonais

-chino

chinois

-ruso

russe

**-portugués**

portugais

-otras (señala cuáles.....)

autres (signale lesquelles.....)]

Rodea con un círculo la respuesta o las respuestas elegidas  
[Entoure à l'aide d'un cercle la réponse ou les réponses choisies]

**Hombre – mujer**  
[garçon - fille]

**1. Indica qué lenguas has estudiado en la escuela y estudias en el instituto y desde cuando las estás estudiando:**

[Indique quelles langues as-tu apprises à l'école, et celles que tu apprends au lycée, et depuis combien d'années]

Lengua: **INGLÉS** Años de aprendizaje: escuela: 9 instituto: 4  
Lengua: **FRANCÉS** Años de aprendizaje: escuela: 0 instituto: 4  
Lengua: Años de aprendizaje: escuela: instituto:

[Langue: années d'apprentissage: école: lycée: ]

**2. Para cada lengua que aprendes en el instituto, indica para qué la utilizas y cuánto tiempo por semana dedicas a cada actividad (en minutos, aproximadamente):**

[Pour chaque langue que tu apprends au lycée, indique dans quel but tu l'apprends, et combien de temps tu destines à chaque activité (en minutes, plus ou moins)]

**Lengua: inglés**

[Langue: anglais]

-para hablar con el profesor [pour parler avec le professeur]	<u>si</u> - no oui - non	duración: <b>3h</b> durée]
-para hablar con los compañeros [para parler avec les camarades]	si - <u>no</u>	duración:
-para escuchar textos orales grabados en el ordenador o en el video [pour écouter des textes oraux enregistrés dans l'ordinateur ou la vidéo]	si - <u>no</u>	duración:
-para escuchar canciones [pour écouter des chansons]	<u>si</u> - no	duración: <b>1h</b>
-para leer libros (novelas, aventuras, anécdotas) [pour lire des livres (romans, aventures, anecdotes)]	si - <u>no</u>	duración:
-para leer revistas (cómic)s [pour lire des revues (bandes dessinées)]	si - <u>no</u>	duración:

- para navegar por internet *[pour naviguer dans le web]* si – **no** duración:
- para hacer ejercicios escritos *[pour faire des exercices écrits]* **si** – no duración: **2h**
- otros (especificar): *[autres]* duración:

**Lengua: francés**

*[Langue: français]*

- para hablar con el profesor *[pour parler avec le professeur]* **si** - no duración: **2h**  
*oui – non durée]*
- para hablar con los compañeros *[para parler avec les camarades]* si – **no** duración:
- para escuchar textos orales grabados en el ordenador o en el video *[pour écouter des textes oraux enregistrés dans l'ordinateur ou la vidéo]* si – **no** duración:
- para escuchar canciones *[pour écouter des chansons]* **si** – no duración: **10'**
- para leer libros (novelas, aventuras, anécdotas) *[pour lire des livres (romans, aventures, anecdotes)]* si – **no** duración:
- para leer revistas (cómic) *[pour lire des revues (bandes dessinées)]* si – **no** duración:
- para navegar por internet *[pour naviguer dans le web]* si – **no** duración:
- para hacer ejercicios escritos *[pour faire des exercices écrits]* **si** – no duración: **1h**
- otros (especificar): *[autres]* duración:

**3. Para cada lengua que aprendes (en el instituto), ¿cuánto tiempo de trabajo personal le dedicas por semana en tu casa?**

*[Combien de temps de travail personnel tu destines - par semaine, à la maison - à chaque langue que tu apprends (au lycée)]*

**Inglés**

*[anglais]*

- a repasar lo visto en clase *[réviser ce qu'on a vu en classe]* si – **no** tiempo:  
*oui – non temps]*
- a hacer los ejercicios del libro señalados por el profesor *[faire les exercices du livre signalés par le professeur]* **si** – no tiempo: **30'**
- a estudiar vocabulario: *[apprendre du vocabulaire]* si – **no** tiempo:
- a estudiar gramáticas: *[apprendre de la grammaire]* si – **no** tiempo:
- a preparar la lección siguiente: *[préparer la leçon suivante]* si – **no** tiempo:
- a leer textos complementarios: *[lire des textes complémentaires]* si – **no** tiempo:
- a buscar cosas en internet: *[chercher des choses dans le web]* si – **no** tiempo:
- otros (especificar.....) *[autres (les signaler.....)]* tiempo:

## Francés

[français]

-a repasar lo visto en clase

[réviser ce qu'on a vu en classe]

si – **no**

oui – non

tiempo:

temps]

-a hacer los ejercicios del libro

señalados por el profesor

[faire les exercices du livre signalés par le professeur]

**si** – no

tiempo: **30'**

-a estudiar vocabulario:

[apprendre du vocabulaire]

si – **no**

tiempo:

-a estudiar gramáticas:

[apprendre de la grammaire]

si – **no**

tiempo:

-a preparar la lección siguiente:

[préparer la leçon suivante]

si – **no**

tiempo:

-a leer textos complementarios:

[lire des textes complémentaires]

si – **no**

tiempo:

-a buscar cosas en internet:

[chercher des choses dans le web]

si – **no**

tiempo:

-otros (especificar.....)

[autres (les signaler.....)]

tiempo:

## 4. ¿Das clases particulares de alguna lengua, o vas a alguna academia?

[Est-ce que tu suis des cours particuliers, ou bien est-ce que vas à une académie de langues]

Si – **no**

oui – non

Lengua:

langue

En caso afirmativo, indica cuántas horas de clase semanales y cuanto tiempo de trabajo personal dedicas a cada una

[En cas de réponse affirmative, indique combien d'heures par semaine et combien de temps de travail personnel tu destines à chacune d'entre elles]

Horas de clase semanales:

[Heures de cours par semaine]

Tiempo de trabajo semanal:

[Temps de travail par semaine]

## 5. De las lenguas extranjeras que estudias, ¿cuál prefieres o cuál te gusta más?

[Quelle langue étrangère tu préfères, ou bien la quelle tu aimes le mieux, parmi celles que tu apprends?]

**Francés** – inglés

français- anglais

Por qué motivos:

Pour quelles raisons

-la gramática es más fácil

[la grammaire est plus facile]

**si** – no

-es más útil

[elle est plus utile]

si – **no**

- la pronunciación es más parecida al español **si** – no  
*[la prononciation est plus proche de celle de l'espagnol]*
- las clases con más participativas y activas si – **no**  
*[les classes sont plus participatives]*
- el libro de texto es más interesante si – **no**  
*[le manuel est plus intéressant]*
- el profesor propone actividades más amenas si – no  
*[le professeur propose des activités plus agréables]*
- otras (especificar: .....)

*[Par rapport aux autres matières, tu ne crois que les cours de langue étrangère:]*

**-las clases son más interesantes**

*[les cours sont plus intéressants]*

**-hay que estudiar menos**

*[il faut travailler moins]*

-lo que se aprende es más útil

*[ce qu'on apprend est plus utile]*

**-hay que estudiar de modo distinto**

*[il faut travailler d'une façon différente]*

**-nos sirven para relacionarnos con los demás**

*[elles nous servent à entrer en contact entre nous]*

-nos sirven para conocernos a nosotros mismos

*[elles nous servent à nous connaître nous-mêmes]*

-nos ayudan a superar la timidez, a hablar en público

*[elles nous aident à vaincre la timidité, à parler en public]*

-otras (especificar.....)

*[autres (les signaler...)]*

**7. ¿Te ocurre que mezclas las lenguas que sabes o estás aprendiendo?**

*[Est-ce qu'il t'arrive de mélanger les langues que tu connais ou bien que tu apprends?]*

-español con inglés si – **no**

*[espagnol – anglais]*

-español con francés si – **no**

*[espagnol-français]*

-inglés con francés **si** – no

*[anglais-français]*

-otras combinaciones (según las lenguas):

*[autres combinaisons (selon les langues)]*

**8. En caso afirmativo, qué tipo de mezclas se producen:**

*[En cas de réponse affirmative, il se produit quels types de mélanges]*

-palabras (significación): si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:

*[mots (signification)]*

*[oui – non peux-tu donner des exemples]*

.....  
-ortografía

si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:

*[orthographe]*

.....  
-pronunciación (palabras):

**si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:

*[prononciation (mots)]*

**TABLE.**

-pronunciación (ritmo, entonación): si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (rythme, intonation)]

.....  
-reglas de gramática: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[règles de grammaire]

.....  
-nomenclatura gramatical: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[nomenclature grammaticale]

.....  
-construcción de frases  
(orden de las palabras) : **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo ? :  
[construction de la phrase (ordre des mots)]

9. Piensas que el conocimiento de una lengua o lo que aprendes en una lengua (materna o extranjera) te sirve aprender mejor otra lengua (materna o extranjera)

[Est-ce que tu penses que la connaissance d'une langue ou ce que tu apprends dans une langue (maternelle ou étrangère) te sert pour mieux apprendre une autre langue (maternelle ou étrangère)?]

**Si** – no  
oui – non

En caso afirmativo, indica en qué campos te ayuda el conocimiento de otra lengua

[en cas de réponse affirmative, indique dans quels domaines la connaissance d'une autre langue est une aide pour toi]

-palabras (adivinar la significación): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[mots (deviner la signification) oui – non peux-tu en donner des exemples?]

**COMMUNICATION.**

-ortografía si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[orthographe]

.....  
-pronunciación (fonemas): **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (phonèmes)]

**TABLE.**

-pronunciación (ritmo, entonación): si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[prononciation (rythme, intonation)]

.....  
-entender las reglas de gramática: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[comprendre les règles de grammaire]

.....  
-análisis gramatical: si - **no** ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[analyse grammaticale]

.....  
-construcción de frases  
(orden de las palabras) : **si** - no ¿puedes dar algún ejemplo?:  
[construction des phrases (ordre des mots)]



## ANEXO 7: PROTOCOLO PADRES ALUMNADO

### Proyecto de Investigación:

#### **“Langue française, diversité culturelle et linguistique: culture d’enseignement, culture d’apprentissage”**

(« Lengua francesa, diversidad cultural y lingüística: cultura de enseñanza, cultura de aprendizaje”)

El equipo de profesores que va a realizar esta investigación (equipo español) está formado por cinco profesores: dos de ellos son profesores en la Universidad de Granada (M<sup>a</sup> Eugenia Fdez. Fraile, Javier Suso López); otras cuatro profesoras imparten clase en Institutos de Educación Secundaria en Andalucía (M<sup>a</sup> Elena de la Viña, Élyse Fayard, Sofía Morales) y en Castilla- La Mancha (María Maldonado Lara). El profesor-coordinador de esta investigación es Javier Suso López.

La motivación de nuestro equipo viene dada por la pasión por nuestra profesión, ya que el fin último de esta investigación es mejorar la práctica en la enseñanza del francés Lengua Extranjera en nuestras aulas. Aspectos tan importantes como la diversidad cultural, el plurilingüismo y la interculturalidad sustentan la base de nuestro proyecto.

Para la realización de esta investigación, el equipo de España colabora, a su vez, con equipos de otros treinta países, siendo coordinados, todos, por organismos internacionales franceses tan prestigiosos como C.R.A.P.E.L.<sup>73</sup> (*Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques En Langues*), A.U.F.<sup>74</sup> (*Agence Universitaire de la Francophonie*), F.I.P.F.<sup>75</sup> (*Fédération Internationale de Professeurs Français*), F.M.E.F.<sup>76</sup> (*Fonds Mondial pour l'Enseignement du Français*) y C.E.L.V.<sup>77</sup> (*Centre*

---

<sup>73</sup> Centro de Investigación y de Aplicaciones Pedagógicas en Lenguas

<sup>74</sup> Agencia Universitaria de la Francofonía

<sup>75</sup> Federación Internacional de Profesores de Francés

<sup>76</sup> Fondos Mundiales para la Enseñanza del Francés

<sup>77</sup> Centro Europeo de Lenguas Modernas

*Européen de Langues Vivantes*). La duración de este proyecto abarca desde enero de 2007 hasta julio de 2008, fecha, ésta última, en la que serán expuestas las conclusiones de nuestras investigaciones en un congreso que tendrá lugar en Quebec (Canadá).

Algunos de los aspectos más relevantes que serán observados y analizados en nuestro trabajo son los siguientes:

- Importancia de la lengua francesa oral (aspecto comunicativo de la lengua) frente a la lengua francesa escrita: utilización de materiales auténticos, manuales de texto, canciones, videos, grabaciones de radio o de televisión...
- El papel del profesorado de francés y del alumnado en clase.
- Estudio exhaustivo de los manuales de texto utilizado por el alumnado.
- Etnografía de la sala de clase: estilos de aprendizaje y de enseñanza.

La recogida de datos para nuestra investigación se realizará a través de la observación directa de cuestionarios elaborados por el equipo español y por grabaciones realizadas por el/la profesor/a responsable de la clase de francés. Estas grabaciones son material **ESTRÍCTAMENTE PEDAGÓGICO**, que será utilizado para el análisis y la obtención de conclusiones por parte del equipo español (utilización interna al proyecto o en reuniones de trabajo). Dichas grabaciones constarán de breves sesiones de clase (en el aula), o bien, de entrevistas preparadas con preguntas previamente establecidas por los miembros del equipo. Para dotar de veracidad a nuestras investigaciones, dicho material será llevado a las sedes de las **INSTITUCIONES OFICIALES FRANCESAS**, responsables del proyecto. Estos videos **SÓLO** sirven de soporte pedagógico para nuestro proyecto.

**Fdo:   MARÍA MALDONADO LARA**

**Jefa del Departamento de Francés (I.E.S.  
Peñalba)**

**Miembro del equipo de investigación de la  
Universidad de Granada**