



MÁSTERES de la UAM

Facultad de Formación de
Profesorado y Educación /12-13

Máster en formación de
profesorado de educación
secundaria y bachillerato



**Enseñanza y
aprendizaje de aspectos
socio-culturales
franceses/españoles
a través de un enfoque
lúdico-creativo y del
trabajo cooperativo.
4º de E.S.O en clase de
FLE**

Elena Moreno Gil



“Sería ideal que el objetivo máximo de la educación fuera la felicidad, y entonces el juego tendría un papel predominante”

Delgado, 1991.

AGRADECIMIENTOS

Por el camino recorrido para llegar hasta este proyecto, he de dar gracias a los que con sus grandes y pequeños granos de arena han hecho que haya conseguido llegar hasta aquí y que esté a un paso de poder realizar mi sueño, ser profesora de Francés.

Gracias a la Universidad Autónoma de Madrid, por formar a grandes profesionales con una educación innovadora y de calidad. A las profesoras del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en especialidad de Francés, Beatriz Mangada y Gema Sanz, al igual que a los profesores del módulo genérico. Y a mis compañeras del Máster, en especial, a ti, Elena Muñoz.

GRACIAS, en especial, a mi mentora la Dra. Marta Tordesillas Colado por confiar en mí todos estos años. Sin ella, mi formación y dedicación hubiese sido muy diferente.
Gracias Marta.

Al I.E.S. Valdebernardo y a su profesor de Francés, Fabián, por haberme acogido tan amablemente en sus clases y por haberme dejado trabajar con sus alumnos. A ellos, que sin su alegría y esfuerzo no hubiese podido realizar este proyecto, *merci beaucoup mes élèves* de 4º de E.S.O.

A vosotros, **mi familia**, por estar ahí, por apostar todo por mí, por entregarme lo que necesito y por no fallarme en ningún momento. Papá y mamá, gracias. Rebeca, hermanita, ya lo sabes, de mayor quiero ser como tú. Os quiero.

A Lola, no hay palabras para agradecerte todo lo que has hecho por mí. Me siento muy afortunada de conocerte y de ser tu amiga.

A Bea y María, que por muchos kilómetros que haya entre nosotras, siempre están presentes en mí. Tan lejos y a la vez tan cerca...

A Carmen y Cristina por todo el cariño y amistad que me ofrecen. Sois increíbles.

Y a ti “rubiales”, por apoyarme desde el primer momento y ser capaz de luchar por mí a 250 km de distancia. Te quiero Jose.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE PROGRADO

MÁSTER DE FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO
Especialidad – Francés

Autora: Elena Moreno Gil
Tutora: Dra. Marta Tordesillas Colado
Fecha: Junio 2013

*Enseñanza y aprendizaje de aspectos socioculturales
franceses/españoles a través de un enfoque lúdico-creativo y del
trabajo cooperativo*

4º de E.S.O. en clase de FLE

Abstract: Siendo conscientes de la necesidad de innovación docente que se plantea en las aulas de Francés Lengua Extranjera, presentamos en este trabajo una investigación en acción sobre la enseñanza y aprendizaje de aspectos socioculturales franceses y españoles a través de un enfoque lúdico-creativo y del trabajo cooperativo. Con ello buscamos que el alumno aprenda no sólo el código de comunicación de una sociedad específica, en este caso, francés, sino que vayan más allá, descubriendo aquello que lo rodea: los aspectos socioculturales, trabajados mediante otros métodos que no sean a los que están acostumbrados. Gracias a la proyección de nuestra metodología en el aula, al esfuerzo de los estudiantes y a la recogida de datos, hemos llegado a una reflexión positiva sobre nuestro estudio, no obstante dejamos las puertas abiertas a nuevas propuestas de mejora para aquello que no se ha desarrollado como esperábamos y para futuros estudios e investigaciones docentes.

Palabras clave: Aspectos socioculturales, enfoque lúdico-creativo, trabajo cooperativo, equipo, acción, tarea.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1 Motivaciones personales	5
1.2 Objetivos planteados	6
1.3 Estructura del trabajo	7
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1 Estatus del Francés como segunda lengua extranjera	8
2.1.1 El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas(MCER)	8
2.1.2 Normativa y legislación. Francés como optativa. Segunda lengua	10
2.2 Estudios previos. Enseñanza y aprendizaje de aspectos socioculturales en clase de Lengua extranjera.....	11
2.3 Concepto del trabajo cooperativo.....	14
2.4 Los enfoques.....	14
3. METODOLOGÍA APLICADA. DESCRIPCIÓN Y ACTIVIDADES REALIZADAS	17
3.1 Contexto.....	17
3.1.1 El grupo-clase.....	18
3.1.2 El profesor.....	20
3.1.3 Los alumnos y sus clases de Francés. Estadio cero.....	22
3.1.4 Concepción y desarrollo de nuestra propuesta metodológica.....	23
3.2 Búsqueda de datos previos.....	29
3.3 Preparación del proyecto.....	29
3.4 Desarrollo del proyecto.....	31
3.5 Evaluación de contenidos y del proyecto metodológico.....	36
3.6 Final del proyecto. Autoevaluación.....	36
4. ANÁLISIS DE DATOS. RESULTADOS	37
4.1 Análisis: perfil personal, académico y emocional.....	37
4.2 Análisis: opinión de las clases de FLE previas y finales.....	41
4.3 Análisis: la exposición: autoevaluación y valoración.....	42
4.4 Análisis: contenidos socioculturales previos y finales.....	44
4.5 Análisis: autoevaluación final.....	51
5. CONCLUSIONES	53
6. BIBLIOGRAFÍA	54
- CUADERNILLO ADJUNTO: ANEXOS Y GRÁFICAS	
- DOSSIER ADJUNTO	
- CD ADJUNTO: TFM, GRABACIONES Y FOTOGRAFÍAS	

1. INTRODUCCIÓN

Con el objetivo de innovar en el aula y proponer nuevos caminos didácticos para mejorar la calidad de la enseñanza, desplegamos en el presente trabajo nuestra propuesta metodológica buscando un cambio en la enseñanza y en el aprendizaje en las clases de Francés Lengua Extranjera (FLE). Les invitamos a la lectura de este proyecto esperando que sea de su agrado y del cual puedan recoger ideas para la mejora docente, con el fin de conseguir una enseñanza, como acabamos de decir, de calidad.

Para comenzar, en la primera parte de introducción (1.1) vamos a describir las motivaciones personales que nos han llevado a realizar este trabajo de investigación sobre el aprendizaje de aspectos socioculturales franceses y españoles a través de un enfoque lúdico-creativo y del trabajo cooperativo. Todo ello basado en un enfoque orientado a la acción y por lo tanto, por tareas, en un contexto comunicativo. En segundo lugar (1.2) expondremos los objetivos que queremos alcanzar con este proyecto y para terminar, en la tercera parte (1.3) describiremos la estructura del trabajo y lo que encontraremos en cada punto del mismo.

1.1 Motivaciones personales

Desde la experiencia como estudiantes de lenguas extranjeras (en nuestro caso de FLE) en Educación Secundaria Obligatoria, siempre hemos observado que la gran mayoría de los profesores basaban su enseñanza en la competencia lingüística y prácticamente nunca en la sociocultural. Somos muy conscientes de la importancia que tiene la semántica, la pragmática, los procesos de argumentación y enunciación y la comunicación, en definitiva, todo lo que engloba la Lingüística, siendo la base de aprendizaje de una lengua extranjera. Éstos son conceptos “clave” que contempla el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Aunque estas nociones no son en las que nos vamos a centrar exclusivamente en nuestro trabajo, ya que se trata de un trabajo de enseñanza y aprendizaje de aspectos socioculturales, no nos queríamos adentrar en nuestro proyecto sin citar a autores tan importantes, esenciales y que tanto han contribuido a la evolución de la lingüística como F. de Saussure, O. Ducrot, J-C. Ascombe, J. Moeschler, E. Benveniste o P. Charaudeau, entre otros. Con esto pretendemos mostrar, que aunque asentemos nuestro TFM en la competencia sociocultural siempre debemos tener presente la Lingüística, siendo la base del aprendizaje de una lengua extranjera.

Continuando con nuestras motivaciones, señalamos que casi siempre se ha considerado más importante saber cómo era la conjugación de un verbo que saber cuáles eran los países donde se hablaba la lengua que se está aprendiendo o saber la capital y la bandera de dichos países, sin darnos cuenta de que ambas, lengua y cultura, van intrínsecamente ligadas. Como señala Alicia Esteban en su Trabajo Fin de Máster¹ (2011-2012) *“la lengua es la manera que tiene una sociedad de expresar su visión del mundo, es decir, expresar su cultura”*. Normalmente, los aspectos socioculturales se han trabajado indirectamente a través de ejercicios propuestos en clase por el docente o por el propio método que se esté empleando, pero no una sesión o unidad didáctica completa dedicada a la enseñanza y aprendizaje de dichos contenidos.

¹ Desde este momento nos referiremos al Trabajo Fin de Máster con las nomenclaturas TFM.

Algunas de las explicaciones por las que no se enseñaba o se enseña esta competencia (las cuales hemos podido corroborar durante el período de prácticas) hacen referencia a: “*la falta de tiempo*”, “*los aspectos socioculturales no son tan importantes como la gramática*”, “*debemos acabar la programación y si vemos la cultura no nos da tiempo...*”, “*hay que darle prioridad a la gramática...*”, etc.

Estuvimos en contacto con la realidad educativa en el I.E.S. Valdebernardo de Madrid durante dos semanas en noviembre del año 2012. Tras este primer periodo de prácticas del Máster de Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la Universidad Autónoma de Madrid, pudimos observar cuál era la mayor problemática que mostraban los alumnos de 4º de Educación Secundaria Obligatoria: el aprendizaje de los aspectos socioculturales franceses, ya que en otras competencias, como la lingüística, los alumnos ya estaban en proceso de adquisición de un nivel A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, pero en lo que se refiere a la competencia sociocultural, el nivel era muy inferior. Para afianzar esta observación, durante el segundo periodo de prácticas se llevó a cabo la propia investigación y a través de una recogida de datos confirmamos lo que nos planteábamos al inicio de esta introducción: la enseñanza y el aprendizaje de la competencia sociocultural aún no está completamente integrada en el aula.

Para realizar el trabajo de esta competencia, la sociocultural, nos dimos cuenta de que otro de los aspectos que debíamos trabajar era un cambio en de la metodología que seguían los alumnos habitualmente en clase con su profesor titular. De esta manera comprobaríamos si cambiando este aspecto los alumnos estarían aún más motivados en clase y más receptivos a la asignatura de Francés. Al constatar estas necesidades nos surgieron varios interrogantes: ¿Qué metodología debíamos seguir? ¿Qué contenidos socioculturales trabajar? ¿Qué enfoques podíamos darle a la clase de FLE? Tras las primeras investigaciones y recogidas de datos diseñamos la metodología más apropiada a las necesidades de los alumnos y alumnas de 4º de E.S.O. con los que decidimos trabajar.

Para ello empleamos un enfoque lúdico-creativo y el trabajo/aprendizaje cooperativo, haciendo que los alumnos trabajasen por equipos ya que nunca habían trabajado de esta manera en clase de FLE. Todo ello englobado por un enfoque comunicativo orientado a la acción.

1.2 Objetivos planteados

Los objetivos planteados para esta investigación en acción han sido los siguientes:

- Objetivo general:
 - Identificar y describir los aspectos socioculturales más significativos de Francia y establecer ciertas relaciones socioculturales con su propia cultura española a través del trabajo cooperativo y de un enfoque lúdico-creativo.
- Objetivos específicos:
 - Incorporar los contenidos socioculturales en el aula para lograr una competencia comunicativa más rentable y eficaz.

- Emplear el juego como método de aprendizaje.
- Fomentar el trabajo cooperativo.

1.3 Estructura del trabajo

La estructura a seguir será la siguiente: comenzaremos en el segundo apartado con el Marco Teórico, donde expondremos la relación que tiene nuestro objeto de trabajo con el MCER y la ley de Educación española actual, más concretamente con la de la Comunidad de Madrid. También profundizaremos en los grandes estudios y teorías realizados sobre los puntos que vamos a tratar en nuestro proyecto. A continuación, veremos con detalle en el tercer punto, la metodología empleada para cumplir con nuestro propósito, analizaremos cada una de las sesiones hasta llegar a la evaluación de las mismas. Tras este desarrollo pasaremos al “Análisis de Datos” en el cuarto apartado, donde recogeremos todos los datos sacados de los cuestionarios contestados por los alumnos, para hacer así una comparación entre el antes y el después de nuestra intervención.

2. MARCO TEÓRICO

Antes de iniciar este apartado comenzaremos realizando una breve descripción de los contenidos que más adelante se detallan.

Primero enmarcaremos el nivel con el que hemos trabajado, 4º de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas y en la actual legislación de educación española.

Tras haber contextualizado el sistema educativo en relación al grupo elegido, abordaremos los estudios que se han hecho sobre el aprendizaje de la competencia con la que hemos llevado a cabo nuestra investigación, la competencia sociocultural en clase de lengua extranjera. Para finalizar este segundo apartado de nuestro Trabajo de Fin de Máster (TFM), profundizaremos en los estudios existentes sobre los enfoques con los que hemos trabajado: el enfoque orientado a la acción y el enfoque lúdico-creativo, siendo proyectados a través del trabajo cooperativo.

Con este punto, el Marco Teórico, pretendemos analizar qué es y qué importancia tiene la competencia sociocultural en clase de lengua extranjera, en nuestro caso, la francesa, y cómo se podría trabajar dicha competencia en el aula para despertar el interés de los alumnos y mostrarles que el aprendizaje de una lengua extranjera no es sólo la gramática y actividades, sino que es necesario aprender los aspectos socioculturales de la lengua estudiada para poder comprender el contexto de la misma. Hemos de tener en cuenta, como propone Hughes² que *para iniciar el estudio de otra cultura primero se han de concienciar los alumnos de la propia cultura*, en este caso, la española.

² HUGHES, G.H. 1986. “An argument for cultural analysis in Second Language Classroom”. En Merrill Valdés, J. (ed) Culture Bound. C.U.P.

2.1 Estatus del Francés como segunda lengua extranjera.

Ya hemos avanzado en líneas anteriores que nuestro proyecto ha sido realizado con los alumnos de 4º de E.S.O. que estudian Francés como optativa y como segunda lengua extranjera. Para situar la enseñanza del Francés como segunda lengua extranjera, es necesario hacer referencia a varios documentos imprescindibles de nuestro sistema educativo español:

2.1.1 El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

El aprendizaje de lenguas extranjeras se ha convertido, y cada vez más, en una necesidad básica a la hora de estudiar, conseguir un trabajo, viajar o relacionarse con gente de diferentes culturas que debemos conocer para poder acercarnos más a la lengua que se está adquiriendo y facilitar así la cooperación cultural. Dicho aprendizaje hace que nuestra formación crezca y que nuestras relaciones interpersonales sean mayores, lo cual nos lleva a ser individuos más racionales y tolerantes. Para que esto sea posible, el Consejo de Europa ha trabajado desde 1991, y lo sigue haciendo, en un documento de política lingüística, con el fin de favorecer el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras: el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. El objetivo que busca el Consejo Europeo con la creación de este documento es “conseguir una mayor unicidad entre sus miembros”, es decir, unificar las directrices de aprendizaje y enseñanza de lenguas creando una base común europea para todos los países integrantes de la Unión Europea.

El MCER describe de *forma integradora lo que tienen que aprender los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tiene que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua* (Centro Virtual Cervantes³).

Para trabajar el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, el MCER propone un enfoque orientado a la acción debido a que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua extranjera como agentes sociales que tienen que realizar tareas⁴ en un entorno determinado, con unas características concretas y en el interior de un contexto específico de comunicación teniendo en cuenta tanto los recursos lingüísticos cognitivos, así como emocionales y las capacidades específicas de cada individuo como agente social. A partir de este enfoque del cual se hará una descripción más amplia en el apartado 2.4, debemos tener en cuenta lo que se propone en la página 129 del MCER (2001), para saber cómo definir los objetivos que nos hemos propuesto para la realización de nuestro proyecto:

“Las afirmaciones respecto a los fines y a los objetivos del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas deberían fundamentarse en la apreciación de necesidades de los alumnos y de la sociedad, en las tareas, las actividades y los procesos lingüísticos que los alumnos tienen que llevar a cabo para satisfacer esas necesidades y en las competencias y estrategias que deben desarrollar para conseguirlo.”

(MCER, 2001)

³ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_01.htm

⁴ “tareas en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para seguir un resultado concreto” (MCER, 2001. pp 9)

Estas líneas nos han orientado a la hora de poner en marcha nuestra investigación en acción: buscar e investigar cuáles eran las necesidades básicas de los alumnos con los que íbamos a trabajar para cubrir esas carencias y que pudiesen continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso, la demanda de los alumnos era el aprendizaje de aspectos socioculturales franceses, y según el MCER en lo que corresponde al saber sociocultural, que lo sitúa fuera de las competencias relativas a la lengua, apunta que *“el conocimiento de la sociedad y de la cultura de las comunidades que hablan una lengua es uno de los aspectos del conocimiento del mundo. Sin embargo, es importante concederle una atención particular ya que, al contrario de lo que sucede con otros muchos aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos”*.

Como ya hemos mencionado anteriormente el saber sociocultural se encuentra a un lado de las competencias relativas a la lengua ya que el MCER incluye la competencia sociocultural entre las competencias generales de la persona, las cuales aparecen divididas en cuatro apartados:

- Saber (conocimiento del mundo, conocimiento sociocultural y toma de conciencia intercultural).
- Saber hacer (aptitudes y saberes interculturales).
- Saber ser (actitudes interculturales).
- Saber aprender.

Además el MCER establece siete características relevantes de una sociedad que puede ser objeto del conocimiento sociocultural: la vida cotidiana, las condiciones de vida, las relaciones interpersonales, los valores, creencias y actitudes en relaciones a factores como la clase social, el lenguaje corporal, saber vivir y el comportamiento ritual en ámbitos como las prácticas religiosas y ritos.

Con esto pretendemos hacer ver al alumno (empleamos el genérico “alumno” para referirnos a alumno/alumna) que en Francia no sólo se comen “croissants” y que no sólo existe París “la ciudad del amor”, sino que dentro de este gran país se encuentra una cultura y unas costumbres dignas de conocer y admirar.

Cuestión importante es que el MCER propone un modelo lingüístico con seis niveles de aprendizaje de una lengua: A1- A2 (usuario básico) en el que se encuentra el grupo de alumnos con los que hemos trabajado, B1-B2 (usuario independiente) y C1-C2 (usuario competente). En cada nivel se describe aquello que debe aprender el alumno para conseguir sus objetivos en el aprendizaje de una lengua extranjera, siendo el más importante, la comunicación, como propone el MCER. A raíz de esto, mencionar el enfoque samántico-comunicativo, que atiende a la construcción del significado (semántica) y el empleo del acto de comunicación e interacción (comunicativo) como objeto de trabajo.

No debemos olvidar que todo lo mencionado hasta el momento es una breve descripción del MCER ya que nos hemos querido ceñir a los elementos más pertinentes para nuestra investigación, pero apuntar que el contenido del MCER es mucho más amplio y de gran utilidad para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras.

2.1.2 Normativa y legislación. Francés como optativa. Segunda lengua.

La actual legislación española tiene como referencia el MCER en lo que se refiere a la enseñanza de segundas lenguas: “por ello, el Consejo de Europa en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación, establece directrices en las diferentes lenguas de un hablante. Estas pautas han sido un referente clave en este currículo”⁵.

Para el desarrollo de este proyecto era oportuno tener en cuenta la Ley Orgánica de Educación (LOE)⁶, pero también el Decreto 23/2007⁷ de la Comunidad de Madrid al tratar con exhaustividad los contenidos y objetivos que los alumnos de la Comunidad de Madrid deben adquirir durante la Educación Secundaria Obligatoria. Si nuestros objetivos no fuesen establecidos en dichos documentos, nuestra propuesta no sería factible para su realización.

En este documento, el Decreto, aparecen las materias que deben cursar los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y divide cada una de ellas en cursos que a su vez se subdividen en contenidos y criterios de evaluación. Los contenidos se dividen en cuatro bloques con diferentes contenidos que los alumnos de esta materia, Lengua Extranjera-Francés, deben adquirir:

- Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar.
- Bloque 2. Leer y escribir.
- Bloque 3. Conocimientos de la lengua.
- Bloque 4. Aspectos socioculturales y conciencia intercultural.

Este último bloque, el cuarto, será en el que nos centremos ya que estos aspectos 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, acrecentando el interés por las diferentes realidades sociales y culturales⁸.

Si analizamos este bloque dentro del cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria comprobamos que los alumnos de dicho nivel deben adquirir los siguientes contenidos⁹:

1. Valoración de la importancia de la lengua extranjera en las relaciones internacionales.
2. Identificación, conocimiento y valoración crítica de las costumbres, normas, actitudes y valores de la sociedad cuya lengua se estudia, y respeto a patrones culturales distintos a los propios.
3. Profundización en el conocimiento de los elementos culturales más relevantes de los países donde se habla la lengua extranjera, obteniendo la información por diferentes medios.

⁵ Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre. BOE, núm 5. 5 enero 2007. pp 741).

⁶ <http://www.mecd.gob.es/dctm/mecu/loe.pdf?documentId=0901e72b80909144>

⁷ http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/curriculo_secundaria_madrid.pdf

⁸ B.O.C.M nº 126 29 mayo 2007. Pag. 103.

⁹ B.O.C.M nº 126 29 mayo 2007. Pag. 116.

4. Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos con hablantes o aprendices de la lengua extranjera, utilizando soporte papel o medios digitales.
5. Uso apropiado de fórmulas lingüísticas asociadas a situaciones concretas de comunicación: cortesía, acuerdo, discrepancia, etc.
6. Valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con personas pertenecientes a otras culturas.
7. Respeto a las diferencias de opinión sobre temas de interés y comprensión de distintas perspectivas socioculturales.

De todos estos puntos, nos centraremos en el 1, 2, 3 y 7 que son los más pertinentes a nuestro objeto de estudio. Además, apuntar que el último criterio de evaluación, el octavo, es: “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, valorando críticamente la propia cultura” siendo éste el que más se aproxima a nuestro objetivo de la investigación y del cual hemos partido para llevar a cabo nuestro TFM.

Hemos de añadir que aunque el TFM está centrado en la enseñanza y el aprendizaje de los aspectos socioculturales, perseguimos también que el alumno emplee estrategias comunicativas a través del trabajo cooperativo desde un enfoque lúdico-creativo y orientado a la acción, demostrándoles que es tan importante el aprendizaje lingüístico como el sociocultural y que ambos van intrínsecamente ligados.

2.2 Estudios previos. Enseñanza y aprendizaje de aspectos socioculturales en clase de lengua extranjera.

Como hemos podido comprobar en el MCER y en la legislación española, los aspectos socioculturales se deben trabajar como una competencia más, como la que es, la competencia sociocultural.

Con motivo de nuestro proyecto, nos planteamos la cuestión siguiente: ¿Es realmente importante la enseñanza de la competencia sociocultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras? A través de un profundo estudio sobre esta cuestión hemos podido sacar las siguientes reflexiones:

Comencemos con el concepto de “competencia”, definida por la RAE como: “pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”. Sin embargo en plural, “competencias” significa “poseer ciertas características personales (conocimientos, habilidades, desempeño o consecuciones, etc.) que conducen a un resultado, adaptándose a una situación concreta en un ambiente determinado.”

Habitualmente, una persona competente es aquella que sabe afrontar situaciones complejas o resolver problemas utilizando sus conocimientos y su capacidad de “saber cómo”. Una actividad calificada de competente no se limita a habilidades de carácter

práctico, sino que incluye también conocimientos comprensivos de las mismas, que las justifican y dan sentido. En definitiva, un “saber” al lado de un “saber hacer”¹⁰.

A partir de esto, es necesario continuar con el concepto propuesto por Noam Chomsky en los años 70 sobre la “competencia lingüística” para poder llegar a entender lo que es la “competencia sociocultural”¹¹. Según Chomsky la competencia lingüística es *la competencia que engloba el saber lingüístico que todo hablante y oyente tiene de su propia lengua y que les permite combinar léxico, morfología y sintaxis para producir y comprender oraciones con sentido* (N. CHOMSKY, 1965:6).

A raíz de este concepto propuesto por Chomsky, como apunta Mar Galindo (2005), el autor D. Hymes (1971), propone la noción de “competencia comunicativa”, incluyendo ya no sólo la lingüística como tal, sino también el contexto, prestando atención a la pragmática de la comunicación. Después de muchos estudios junto a J. Gumperz, esta competencia pasaría a ser conocida como “enfoque comunicativo”. Dado este nuevo concepto, lingüistas y antropólogos, como Malinowski, Boas o Sapir, se interesaron en el estudio de los pueblos y se integraron en ellos con el fin de conocer sus patrones sociales y culturales, de ahí que los lingüistas y antropólogos llegasen a la conclusión de que la lengua está integrada en la realidad social y cultural de las comunidades, es decir, es necesario saber utilizar la gramática, el léxico, etc., pero también y aún más importante el uso de la lengua en su contexto real.

En 1980, M. Canale y M. Swain, trabajan a partir del concepto de “competencia comunicativa” y hablan de cuatro subcompetencias de la misma: competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica, de las cuales se han hecho muchos estudios y se han ido ampliando en contenido con el paso del tiempo. Sin ir más lejos, como vimos en el apartado del MCER, éste hace referencia a la sociolingüística y a la pragmática. Sin embargo, Oliveras (2000:25) apunta que los autores, Canale y Swain, consideraban que los componentes socioculturales debían considerarse con posterioridad a las gramáticas en la enseñanza de lenguas extranjeras, haciendo que esto se volviese contradictorio ya que ellos *reconocieron la importancia del contexto y lo incluyeron en las reglas socioculturales para el uso en el componente lingüístico*¹².

Debido a esto, diversos autores como J. Van Ek (1986) insisten en diferenciar entre competencia sociolingüística, competencia sociocultural y competencial social, las cuales serían añadidas a las subcompetencias de Canale y Swain. Con esto, Van Ek señala que la competencia sociocultural abarcaría tres grandes áreas:

- referentes culturales generales geográficos, históricos, políticos, artísticos, etc.,
- rutinas y usos convencionales de la lengua,
- comportamientos ritualizados no verbales,

¹⁰ http://catedu.es/compclave/03_Concepto_competencia.pdf

¹¹ GALINDO MERINO, M. (2005) *La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas*. En *Interlingüística* pp. 431-441.

¹² OLIVERAS A. (2000) *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Barcelona, Edinumen, p. 25.

y que dicha competencia debería estar presente desde los primeros niveles en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras¹³.

Para Van Ek, la competencia sociocultural incluye cierto saber del tipo general (geográfico, histórico, político, económico, religioso) que se aproxima a nuestro objeto de trabajo.

Por otra parte, haciendo referencia a H. Douglas Brown (1986) el aprendizaje de una lengua extranjera requiere simultáneamente la adquisición de una nueva identidad. Es decir, el aprendizaje de una nueva cultura hace que se produzca una reorientación del pensar y del sentir, aparte de una nueva forma de comunicación. Además, este mismo autor, propone que para iniciar el estudio de otra cultura primero se han de concienciar a los alumnos de la propia cultura, reflexión que llevaremos a la práctica en la metodología propuesta en nuestro TFM. No olvidarnos de H. N. Seelye que apunta que aprender una lengua extranjera y aplicarla en un contexto de comunicación, no supone que piense como un hablante de lengua extranjera ya que necesita el aporte del conocimiento cultural (relaciones familiares, horarios, espacios, tiempo, etc.). Esto hace que conocer otra cultura nos suponga una nueva estructura de nuestras actitudes, modos de pensar y de ver el mundo, al igual que esto producirá la sensibilización del alumno hacia su propia cultura. Abrirá las puertas de aceptación y valoración a otra cultura.

Como señala el último autor citado hasta el momento, es necesario seguir tres pasos iniciales para enseñar conceptos socioculturales¹⁴, los cuales los hemos llevado a la práctica en el desarrollo de nuestro proyecto:

1. Identificación por parte del profesor de las destrezas requeridas para la comunicación transcultural y para el entendimiento que se ha de propiciar en clase.
2. Establecimiento de los objetivos de actuación del estudiante relacionándolos con los anteriores.
3. Diseñar y estructurar actividades de aprendizaje coherentes con los objetivos.

Con estos estudios previos sobre la competencia a trabajar, hemos pretendido dar respuesta a la cuestión planteada al inicio de este punto: ¿Es realmente importante la enseñanza de la competencia sociocultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras? Consideramos que es de gran importancia la enseñanza y el aprendizaje de dicha competencia en clase de lengua extranjera, no sólo por lo que apuntan los autores nombrados, sino que concebir una lengua desde otra competencia, la sociocultural, hace que marque un antes y un después en el aprendizaje del alumno y en la enseñanza del docente. Hacemos que el aprendiente siga su camino no sólo desde el ámbito puramente lingüístico, sino desde otra competencia que les cambiará su visión del mundo, formando personas más tolerantes y abiertas a nueva cultura.

¹³ CANO MARTÍN, M^a Victoria. (2009) “Análisis de los contenidos socioculturales y sociolingüísticos de seis manuales de ELE editados en Francia”. E-Excellence. Biblioteca de recursos electrónicas de humanidades. Publicación electrónica.

¹⁴ SCHEU LOTTGEN, D. “La integración de aspectos socioculturales en la enseñanza de una lengua extranjera”. Universidad de Murcia. RESLA, 11. (1996), pp. 213-224

2.3 Concepto del trabajo cooperativo.

Durante el periodo de observación de la primera parte de prácticas, pudimos darnos cuenta de que las clases de FLE del grupo con el que hemos trabajado se basaban en el trabajo individual y personal. El trabajo en equipo no se contemplaba en la metodología del profesor y gracias a esto, nosotros nos propusimos trabajar a partir del aprendizaje cooperativo con el fin de probar si los alumnos mejoraban su aprendizaje a través de este planteamiento. Según la RAE, “cooperar” significa “obrar juntamente con otro u otros para un mismo fin” y esto es precisamente lo que vamos a llevar a cabo con nuestro presente proyecto.

Normalmente las actividades que se realizan en clase tienden hacia el individualismo. Esto hace que los alumnos actúen de manera competitiva moviéndose únicamente por conseguir el mayor éxito posible. Si tenemos que diferenciar “competición” de “cooperación” es necesario decir que “competición” es discriminatoria (los mejores alumnos tienen éxito) y sin embargo “cooperación” es integradora, los logros son compartidos y no individuales¹⁵.

“El concepto de “cooperación” aplicado a la enseñanza surge a mediados del siglo XX como uno de los principios de la Pedagogía Activa, aunque el término “aprendizaje cooperativo” se acuñó en los Estados Unidos para describir las prácticas docentes que, además de favorecer el aprendizaje de la materia objeto de estudio, pretendían mejorar las relaciones humanas en clases multiétnicas”. (Masats, 2010)

Por eso, es oportuno hacer que los grupos sean lo más heterogéneos posible, en todos los sentidos, con el fin de promover la interacción social. Este tipo de aprendizaje, el cooperativo, es muy importante en la enseñanza y aprendizaje de idiomas ya que a través de este trabajo surgen actividades de tipo discursivo que no se trabajan de forma individual.

El planteamiento de trabajo para llevar a cabo nuestro proyecto, nos pareció muy pertinente realizarlo a través del trabajo cooperativo en el aula ya que el tema a tratar era la competencia sociocultural y con ello intentamos que el alumno se vuelva más tolerante hacia otra cultura a la vez que intercambia sensaciones y opiniones con sus compañeros. Para ello, hemos incorporado el trabajo cooperativo, porque con él, el estudiante aprende a cooperar, es decir, a mejorar las relaciones sociales con los compañeros.

2.4 Los enfoques.

En primer lugar, como señala el MCER, a la hora de trabajar en el aula de una lengua extranjera es necesario seguir el enfoque orientado a la acción, es decir, un enfoque que a partir de la teoría trabajada en clase hay que acercar al alumno a la realidad y emplear “tareas”/actividades para utilizar la lengua en un contexto real.

« La perspective actionnelle est centrée sur la notion de tâche et 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 donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier ». (CECR, 2001, p.15)

¹⁵ MASATS, M^aDolors. (2010) “La gestión de la comunicación en el aula” en “Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria”. SÍNTESIS EDUCACIÓN (pp.183)

Este tipo de enfoque centrado en la acción, considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales (miembros de una sociedad) que tienen tareas, considerando éstas en la medida en que las acciones las realizan uno o varios individuos utilizando estratégicamente las competencias específicas para conseguir un resultado concreto. Esto implica que el estudiante sea el protagonista de su aprendizaje y el que experimente nuevas necesidades a las cuales hay que dar una respuesta. Las prácticas sociales e interactivas hacen que el aprendizaje orientado a la acción se fundamente en el desarrollo humano haciendo uso real de la lengua en un contexto determinado.

Para poder desarrollar este enfoque estamos obligados a no olvidarnos del filósofo contemporáneo del lenguaje que impulsó esta noción de “acción” a través del concepto “acto del habla” (1962): John Austin. Él mismo propone que las palabras que pronunciamos determinan una acción. Esta teoría la emplearía también su discípulo Searle llegando a la hipótesis de que *la Lengua no necesariamente constata, ni describe la realidad, sino que fundamentalmente la Lengua actúa*¹⁶.

El alumno, con este enfoque, está obligado a tomar decisiones y dar solución a problemas utilizando de forma correcta y pertinente al contexto, la lengua que se está aprendiendo.

En segundo lugar, hemos elegido un enfoque lúdico-creativo por dos motivos diferentes:

1. Querer trabajar mediante tareas lúdicas, como por ejemplo, el juego.
2. Potenciar la creatividad de los alumnos.

Por una parte, si nos centramos en el concepto de “lúdico”, observamos que la RAE propone como significado del mismo, lo siguiente: “Pertenece o relativo al juego”. Estudios hechos sobre el empleo de lo lúdico en clase de lengua extranjera, afirman que lo lúdico tiene *una larga tradición en la enseñanza*¹⁷.

Atienza fundamenta en su artículo, que la enseñanza y aprendizaje a través de lo lúdico aunque sea muy antigua (remontándola al siglo XVI con el pedagogo Comenius) actualmente no se ha logrado imponer como un tipo de aprendizaje y enseñanza fundamental en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que se sigue percibiendo el concepto de “lúdico” como complemento de distracción, de entretenerse, de motivación, etc., pero no como un complemento de formación para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Por eso con nuestro proyecto del TFM pretendemos hacer ver que con lo lúdico no sólo se puede distraer y entretener al alumno sino que también se puede utilizar como recurso para su aprendizaje.

Cuando somos pequeños dedicamos la mayor parte del tiempo al juego y con éste somos capaces de expresar pensamientos y emociones, tanto positivos como negativos y desarrolla a la persona tanto en aspectos físicos, como emocionales, sociales e

¹⁶ TORDESILLAS, M., (2008) “La enunciación: fundamentos de lenguaje, principios de lengua, perspectiva docente” en HISPANISMO, volume 2, Estudios de Linguagens. pp.86-112.

¹⁷ ATIENZA, J. Luis. “Las tareas lúdicas como una forma de investigación en el aula” Universidad de Oviedo. pp. 11.

intelectuales. Enriquece la observación, la reflexión, el vocabulario y fortalece la autoestima y la creatividad¹⁸.

Para nuestro TFM hemos tomado como referencia lo que expone Zully Vega (1991) sobre la recreación. Éste considera que la recreación puede ser:

- Activa: el individuo como participante activo.
- Pasiva: el individuo como observador de la actividad recreativa.

De este modo, hemos introducido los dos tipos de recreación en nuestra metodología inculcando al alumno el turno de palabra, el saber esperar y el estar atento cuando a un grupo o alumno le toca jugar y a otro no.

Como hemos apuntado en líneas anteriores, el juego se introduce en nuestras vidas de forma natural desde que somos pequeños. Lo que pretendemos es hacer lo mismo a la hora de enseñar una lengua extranjera, que el juego se introduzca en el aula de forma natural para llevar a cabo la enseñanza de un idioma y fortalecer la personalidad del alumno. No obstante, es necesario decir que hay que prestar mucha atención a la puesta en práctica de lo lúdico en el aula ya que debe de estar adaptado al alumno y ser conscientes de que se emplea con el fin de enseñar y aprender, porque si se expone como manera única de recreación, el objetivo de aprendizaje pierde valor y hace que la actividad sólo sirva de distracción. No olvidemos que “lúdico” como tal ya lleva implícito los conceptos de distracción y entretenimiento, por eso consideramos importante enfocarlo como método de aprendizaje y así los alumnos serán conscientes de que están aprendiendo a través de un nuevo enfoque, el lúdico.

Por otra parte, hacemos alusión a la “creatividad” porque pensamos que durante la etapa de la adolescencia, en la cual se sitúan los estudiantes con los que hemos trabajado, es una etapa llena de complicaciones para el alumno. Se produce el paso de la infancia a la madurez acompañado de cambios físicos, mentales y emocionales. Por eso, creemos que es de gran necesidad que cada alumno potencie sus cualidades durante esta etapa con el fin de darles las oportunidades que se merecen, expresando opiniones y emociones, transmitiendo motivación y entusiasmo.

“Los adolescentes necesitan dar salida a sus intereses y a sus deseos por expresarse. Constantemente deben adaptarse a la sociedad, lo que les exige inevitable esfuerzo y tensión. Necesitan muy de veras la música, la plástica, el drama, la literatura. En éstas, lo mismo que en las ciencias, deben distinguirse claramente entre los pocos, para quienes alguna de estas materias resulta una especialidad de sus predilecciones, y los muchos, para quienes los mismos temas sólo son tantos medios de autoexpresión. El objeto del trabajo debe ser promover de un recurso a los que carecen de talento especial para expresarse” (Cole, 1950, p. 69)¹⁹

A continuación recogemos en dos cuadros las características más relevantes de la creatividad, propuestos por Marina, J. Antonio²⁰.

¹⁸ MURILLO ROJAS, M. “La metodología lúdico-creativa: una alternativa de educación no formal” Ponencia presentada en el Congreso de Cartagena de Indias. Julio 1996.

¹⁹ En MERODIO, I., GUTIÉRREZ, T., DÍAZ-OBREGÓN, R., GARCÍA-OLIVEROS, E., ÁVILA, N., (2007) “Juegos artísticos en educación secundaria” en H. BELVER, M. y ULLÁN, Ana M. “La creatividad a través del arte”. Amarú Ediciones

²⁰ En MARINA, J. Antonio. “La creatividad” en BERNABEU, N. y GOLDSTEIN, A. “Creatividad y aprendizaje (el juego como herramienta pedagógica)”.

LA CREATIVIDAD EN EL AULA	
CREATIVIDAD	TRABAJO <ol style="list-style-type: none"> 1. Construcción de habilidades básicas 2. Adquisición de conocimiento 3. Aprendizaje interactivo
MOTIVACIÓN INTRÍNSECA: APOYO A LA PERICIA Y AL PROPIO ENTENDIMIENTO	CONDUCTA LÚDICA <ol style="list-style-type: none"> 1. Estimulación de la curiosidad 2. Oportunidades de elección y descubrimiento 3. Exploración a través de todos los sentidos 4. Equilibrio entre desafíos y habilidades
FOMENTO DE LA LIBERTAD DE ACCIÓN Y DEL AUTOCONTROL	NUEVAS ACTITUDES <ol style="list-style-type: none"> 1. Respeto a los métodos de enseñanza 2. En la conducta del profesor 3. En el clima del aula, entre los compañeros

ACTITUDES QUE MATAN LA CREATIVIDAD
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de libertad. • Exceso de crítica y de autocrítica. <ul style="list-style-type: none"> • Temor al ridículo. • Ideas estereotipadas. • Bloqueo en la expresión de emociones, ideas o sentimientos. <ul style="list-style-type: none"> • Falta de empatía. • Desconfianza. • Falta de autenticidad. • Falta de respeto.

3. METODOLOGÍA APLICADA.

DESCRIPCIÓN Y ACTIVIDADES REALIZADAS

En este nuevo apartado os invitamos a profundizar en nuestra experiencia metodológica, comenzando por situarnos en el tiempo y el espacio, continuando con la descripción del grupo-clase y acabando con un recorrido detallado de cada una de las sesiones realizadas.

3.1 Contexto

Con motivo de la realización del Máster de Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (MESOB) con especialidad en Francés, de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), hemos llevado a cabo dos periodos de prácticas, cada uno de ellos con diferentes características y objetivos. Gracias al primer periodo, el de observación, en noviembre de 2012, pudimos intuir cuáles eran las carencias que los diferentes grupos tenían y así elegir el curso en el que proyectar

nuestra investigación. Con el segundo pusimos en práctica nuestros objetivos, concretamente en abril de 2013.

El Centro donde hemos trabajado, I.E.S. Valdebernardo, se trata de un centro público de la Comunidad de Madrid donde se imparte Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, situado en el Distrito de Vicálvaro (suroeste de Madrid). En cuanto a los recursos materiales con los que cuenta el Centro, hemos de decir que está muy bien equipado con pizarras digitales en casi todas las aulas y con equipos audiovisuales, lo que nos ha permitido poder realizar una de las actividades propuestas en nuestra metodología.

3.1.1 El grupo-clase

Después de una exhaustiva y laboriosa observación, finalmente el grupo elegido fue el de 4º de E.S.O. ya que como es el último, en teoría, debería de recoger todos los contenidos vistos durante la E.S.O. en la asignatura de Francés y así llegar a los objetivos y contenidos que propone el Decreto, como señalamos en el Marco Teórico, para cerrar una etapa completada y abrir una nueva. En este curso, la asignatura de Francés se imparte como optativa con tres sesiones de 50 minutos semanales, divididas en: los lunes de 11.35-12.25h, los martes de 9.20-10.15h y los miércoles de 13.20-14.15h, lo que hace que desde el miércoles hasta el lunes siguiente no tengan contacto con el Francés.

Esta clase está formada por dos grupos: 4º de E.S.O. –B y C. En total 25 alumnos, de los cuales 15 de ellos chicas y 10 chicos. Es bastante heterogénea, no sólo por la variedad de chicos y chicas sino por las edades, nacionalidades, trayectorias académicas, niveles de francés, motivaciones personales, etc. Todo esto ha podido ser analizado gracias a dos cuestionarios iniciales-personales (ANEXO 1²¹), entregados al comienzo de nuestra puesta en práctica. Sus edades están comprendidas entre los 15 y 17 años, ya que tres de los estudiantes son repetidores. En cuanto a sus nacionalidades, cinco tienen nacionalidad extranjera: peruana, rumana, paraguaya, nicaragüense y ucraniana, y por lo tanto con una cultura diferente a la española. Como comentamos en el apartado del Marco Teórico, para poder enseñar y aprender una nueva cultura, es esencial ser conscientes primeramente de la nuestra propia, en este caso la española, con esto, queremos decir, que para llevar a cabo el objeto de estudio, era oportuno no incluir a estos cinco alumnos con nacionalidad extranjera en nuestro análisis para que los resultados no se vieran alterados debido a posibles confusiones entre las diferentes culturas. No hemos incluido tampoco a cuatro alumnos que faltaron en alguna de las

²¹ Para la realización de este cuestionario hemos tenido como referencia el cuestionario de Laura Romera Gallardo de su TFM “Una experiencia del enfoque por proyectos en el aprendizaje del francés segunda lengua extranjera en 3º de ESO y su impacto en la motivación de los alumnos”. Junio 2012. UAM, ya que nos parecían muy pertinentes algunas de las preguntas que se reflejan en el mismo.

sesiones, por lo que finalmente son 25 alumnos con los que hemos trabajado pero 16 alumnos analizados²²⁻²³.

Por otra parte, si nos centramos en el nivel de francés del grupo, hemos de decir que a pesar de las diferencias tanto personales como académicas que hay entre los estudiantes, y los años que llevan aprendiendo este idioma (entre tres y cinco), el nivel en el que se encuentran según el Marco Común Europeo de Referencia, es el A2 en proceso de adquisición. Además, nos interesamos en saber si alguno de ellos tenía contacto con esta lengua fuera del Instituto y los resultados fueron los siguientes:

- Dos de los 16 alumnos tienen contacto con un familiar francófono, pero no suelen hablar en francés con ellos.
- Ninguno ha vivido en un país francófono, pero casi la mitad (7/16) han estado de intercambio con el I.E.S. en Rennes (Francia) durante una semana y esto ha hecho que los estudiantes tengan contacto con amigos franceses a través de las redes sociales.
- Ninguno toma clases extraescolares de Francés fuera del Centro.

Con esto hacemos ver que prácticamente todos los alumnos siguen el mismo proceso de aprendizaje, pero señalar que los 7 alumnos del intercambio tienen ciertas nociones de aspectos socioculturales (como de gastronomía, por ejemplo) que el resto no tiene, debido a que se han sumergido durante una semana en un país que no es el suyo y han captado información sociocultural tras su experiencia allí, día a día.

En cuanto al resto de lenguas que aprenden en el I.E.S., comentar que según sus calificaciones, podemos decir que es un grupo que tiene mayor dificultad con Lengua Castellana que con Inglés o Francés (clase en la que más a gusto se sienten), es más, 4/16 habían suspendido la segunda evaluación de Lengua Castellana frente a dos suspensos en Inglés y uno en Francés.

Nos llamaba la atención saber cómo se consideran los alumnos en cuanto a su personalidad, y los resultados de la mayoría, aunque a simple vista se podía observar en clase, han sido los siguientes: se consideran personas alegres, sociables y nerviosas a la vez. Se caracterizan por ser creativos, con imaginación y bastante activos. También creen que dan lo mejor de ellos para terminar los trabajos a tiempo, siendo constantes y puntuales. A todos (16/16) les gusta ser “el líder” del equipo cuando están en grupo y prefieren hablar antes que escuchar al resto y tener todo bien organizado. Sin embargo, suelen perder la concentración con facilidad a la hora de trabajar (15/16) y aunque a primera vista parecen alumnos muy duros, “pasotas” y con carácter, según la encuesta, a la mayoría de los estudiantes (10/16) les afectan fácilmente las emociones, al igual que se ponen nerviosos ante un hecho importante, como por ejemplo un examen o una presentación (12/16) y les preocupa mucho caer bien a los demás (15/16). Un punto

²² A partir de ahora los resultados de los que hablemos serán de los 16 alumnos analizados.

²³ Lista de alumnos-ANEXO 23.

importante, que nos afecta en nuestro objeto de estudio es la forma de trabajar, a la que la mayoría han reconocido que les gusta trabajar con varias personas y no individualmente (15/16).

3.1.2 El profesor

En cuanto al profesor (joven, nativo de francés y Jefe de Departamento de Francés en el I.E.S. Valderbernardo), hemos de decir que lleva dos años en este Instituto²⁴, que nos acogió muy bien en el Centro y que siempre ha estado dispuesto a colaborar en aquello que necesitásemos.

Si nos centramos en su metodología, nos tenemos que remontar a la primera fase de prácticas que tuvimos en noviembre de 2012, donde pudimos observar cómo era cada una de sus clases y qué tipo de metodología utilizaba para la enseñanza del Francés Lengua Extranjera. Esto nos llevó a distinguir la metodología de la E.S.O. a la de Bachillerato ya que este último tenía más horas (cuatro) y no utilizaba un método específico, por lo que es el profesor el que preparaba cada clase con diversos materiales. Sin embargo en la E.S.O. utilizaba la misma dinámica para todos los niveles, 1º, 2º, 3º y 4º. El método que utiliza en 4º de E.S.O., es “*Essentiel et plus... 4. Méthode de français*” de Santillana français. El profesor hacía uso en todas sus clases del libro y la dinámica de la clase es la siguiente:

1. El profesor pregunta la fecha a un alumno y éste contesta.
2. Un alumno al azar explica en francés lo que han hecho en la sesión anterior.
3. Continúan con el temario: leen un texto entre varios alumnos y seguidamente lo traducen otros alumnos diferentes a los que han leído.
4. En relación al texto el profesor explica el punto de gramática pertinente.
5. Para repasar el punto de gramática, el profesor hace preguntas orales a los alumnos y éstos responden.
6. Al finalizar la clase, no suele mandar deberes, pero algún día manda traducir el siguiente texto del libro para la próxima sesión.
7. En ciertas ocasiones, si los alumnos han trabajado bien, reproduce una canción en el ordenador para que los alumnos canten.

Como observamos, no hacen nunca ejercicios del libro de actividades en clase porque el profesor prefiere que los hagan en su casa durante toda la evaluación y en el último examen del trimestre, los alumnos se lo deben entregar al profesor, el cual los corrige y se los devuelve, sin hacer una puesta en común de los fallos, lo que hace que los estudiantes no sean conscientes de sus necesidades gramaticales y de los errores que comenten.

²⁴ Sin plaza fija. Pendiente de traslado.

Las explicaciones del profesor son tanto en francés como en español, predominando el primero. El profesor y los alumnos están activos en la clase, pero la metodología tiende a ser más expositiva por parte del profesor y los estudiantes participan cuando el docente es el que se lo pide. Este tipo de metodología suele tender hacia la *tradicional* y el profesor nos reconoció que le gustaría probar caminos nuevos para su dinámica de la clase, pero considera que no es fácil innovar en el aula porque: *“Cada grupo es diferente y responde de manera distinta. Cada profesor tiene un estilo al que se acoplan los alumnos y al revés. Innovar suele implicar mucho trabajo detrás que no se ve y a veces no da frutos. Innovar implica tener un enfoque didáctico moderno y actualizado y los profesores somos un colectivo reacio a los cambios”*²⁵.

Gracias al cuestionario inicial que le propusimos al profesor (ANEXO 2) hemos podido ampliar nuestra reflexión sobre su metodología y sus preferencias a la hora de impartir clase. Nos explicó que no trabaja nunca por parejas o en equipos por falta de tiempo, considera que es una buena metodología, pero para él su mayor prioridad es la gramática, la expresión y comprensión oral y escrita, la pronunciación y prefiere trabajarlo individualmente. Además nos comentó que no realizan exposiciones o presentaciones orales porque hasta ahora no tenían recursos audiovisuales.

Centrándonos en nuestro objeto de estudio, concretamente en los aspectos socioculturales, el docente nos explicó que no trabaja este tipo de contenidos en clase de FLE, debido a la falta de tiempo y a la prioridad que le da al resto de contenidos, pero aun así, él es consciente de la importancia que tiene la enseñanza de lo sociocultural. Nos comenta que sus alumnos no están formados en esta competencia y que sería importante formarlos en este aspecto. Además le preguntamos si emplea el enfoque lúdico-creativo en clase y su respuesta fue negativa, pero sabe que los alumnos estarían más motivados con su asignatura si lo emplease. En cuanto a la evaluación, señalamos que a los exámenes se les da una gran importancia, dividiendo la nota en los siguientes porcentajes²⁶:

- 70% examen escrito (con tres partes: traducción de frases, redacción y comprensión de un texto),
- 10% examen oral (lectura de un texto que han visto en clase durante la evaluación),
- 10% trabajo en clase,
- 10% actitud en el aula.

Observamos que con estos porcentajes los alumnos se “juegan” prácticamente toda su calificación en los exámenes y hace que los alumnos se preocupen mucho por el examen y su contenido más que por lo que están aprendiendo. Como ya nos comentó el profesor, los contenidos socioculturales no aparecen ni en el proceso de enseñanza ni en la evaluación.

²⁵ Respuestas del profesor en el cuestionario inicial (ANEXO 2).

²⁶ Establecidos por el Departamento de Francés del I.E.S. Valdebernardo.

3.1.3 Los alumnos y sus clases de Francés. Estadio cero.

En un segundo cuestionario inicial (ANEXO 3) pudimos investigar cuáles eran las opiniones de los alumnos en cuanto a la asignatura de Francés y cómo les gustaría que fueran. Si nos centramos en las preguntas más específicas en lo que se refiere a nuestro objeto de trabajo: FLE, aspectos socioculturales, trabajo en equipo y enfoque lúdico-creativo, descubrimos que sus clases actuales de FLE son interesantes (11/16) y que lo que más les gusta hacer es escribir (6/16). A la mayoría les gusta el Francés (15/16) y a 13/16 les gusta aprender idiomas, despuntando el Francés como el preferido entre los alumnos (11/16) frente a 5/16 que prefieren el Inglés. A pesar de gustarles el Francés, consideran que no estudian todo lo que deberían para los exámenes (10/16).

Al preguntarles sobre su método de trabajo en clase, se les tuvo que explicar a lo que nos referíamos, porque consideraban que trabajar en pareja o en equipo era simplemente preguntar una duda al compañero de al lado. Una vez explicado, la mayoría nos contestó (12/16) que trabajaban individualmente en clase de FLE. Se sienten a gusto trabajando así pero sin embargo consideran (12/16) que aprenderían más trabajando en parejas o en equipo, e incluso sería más divertido (14/16) y participarían más (13/16). Además nos interesamos por la opinión de los alumnos en cuanto al aprendizaje mediante el juego, y tras contestarnos que no trabajan mediante él en el aula nos señalaron que les gustaría hacerlo (13/16). Algo que hemos tenido muy en cuenta, es cómo les gusta aprender y qué método de estudio prefieren, siendo “mediante imágenes” la respuesta más señalada, es decir, a través de un aprendizaje visual (10/16). Por lo que hemos ligado el juego y el aprendizaje visual durante nuestro proceso. Por último, en cuanto a la forma de dar la clase, les gusta que el profesor imparta la clase en francés (9/16) y opinan que lo que más les motiva de él, es la cercanía al alumno y la forma de explicar (6/16) pero desde otra perspectiva hay tres alumnos a los que no les motiva nada este profesor.

Para detectar sus gustos y saber cómo enfocar nuestro proyecto les propusimos una serie de actividades de las cuales debían elegir las que más les gustasen para trabajar en clase, siendo la proyección de vídeos (14/16), la expresión oral (10/16), las nuevas tecnologías (9/16) y los juegos (8/16) los que despuntaban en cuanto a preferencias. Como ya nos comentó el profesor, no hacen exposiciones ni murales de temas que les gusten (16/16), y al proponer si les gustaría hacerlo, nueve de ellos nos contestaron que sí y el resto (7/16) no quería por vergüenza, por miedo a equivocarse, porque les aburre y porque hay que dedicarle tiempo para estudiarlo. Los estudiantes piensan (9/16) que no trabajan aspectos socioculturales en clase aunque siete de ellos creen que sí, debido a que no sabían muy bien qué eran los contenidos socioculturales ya que no se les explicó nada antes del cuestionario, para que los resultados no sufrieran alteraciones.

Como propuestas de mejora para las clases de Francés, a los alumnos les gustaría:

- trabajar mediante juegos (15/16),
- que las clases fueran más activas (10/16) y dinámicas (8/16),

- que se trabajaran aspectos socioculturales (15/16), a través de exposiciones (12/16) y juegos (6/16).
- y que su profesor propusiera actividades por pareja o en equipo (9/16).

Tras estas apreciaciones, hablando con alumnos y profesor y dándonos sus aprobaciones, llegamos al acuerdo de trabajar en este proyecto de Trabajo de Fin de Máster, para darle un giro a la metodología y a los contenidos que se proponen habitualmente en el aula de FLE, de este grupo de 4º de E.S.O.

3.1.4 Concepción y desarrollo de nuestra propuesta metodológica.

Como ya hemos explicado, nuestra propuesta se basa en la enseñanza y aprendizaje de contenidos socioculturales franceses, en este caso nos centraremos en aspectos geográficos, gastronómicos y culturales (como fiestas u ocio) ya que son los contenidos pertinentes a este nivel, a través una metodología diferente a la que están acostumbrados, favoreciendo así la creatividad, la motivación y el compañerismo de los estudiantes. Con esto, también pretendemos potenciar el aprendizaje significativo ya que los estudiantes deben incluir los contenidos que van adquiriendo a los que ya tenían, de una manera activa y participativa en el aula. Sin olvidar que todo el proceso está enfocado a la acción haciendo que los alumnos sean los protagonistas de cada sesión de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la evaluación, no buscamos que el alumno utilice un francés perfecto para comunicarse en clase, ni vamos a centrarnos en el uso lingüístico directamente. Nos centraremos más en el contenido y en lo que verdaderamente han aprendido en lo que se refiere a aspectos socioculturales. Hemos utilizado el francés como código de comunicación pero no se les evaluará por su uso, aunque siempre se les tendrá en cuenta el esfuerzo realizado a la hora de expresarse esta lengua que no es la suya materna.

El objetivo de este proceso era llevar a cabo una serie de tareas con el fin de poner en práctica los contenidos socioculturales aprendidos y así plasmarlos en esta última actividad lúdica-creativa, en el juego de “QUESTION-FLE” creado por los alumnos de 4º de E.S.O. y la profesora de prácticas, con la que han realizado dicho proyecto.

A continuación vamos a presentar cómo se desarrolló este proyecto, pero primero es necesario comentar que durante el primer periodo de prácticas de observación (noviembre 2012), el profesor de Francés nos propuso una serie de sesiones en las cuales podríamos llevar a cabo la investigación de nuestro TFM. Éstas fueron las siguientes:

SESIONES PREVISTAS	FECHAS
SESIÓN 0	Miércoles 3 de abril 2013
SESIÓN 1	Miércoles 10 de abril 2013
SESIÓN 2	Miércoles 17 de abril 2013
SESIÓN 3	Miércoles 24 de abril 2013
SESIÓN 4	Miércoles 8 de mayo 2013

Sin embargo, por diferentes motivos (ausencia del profesor por cuestiones personales, por gustarle el proyecto, por ver a los alumnos motivados, etc.) el profesor nos otorgó tres sesiones más con el fin de poder terminar de atar cabos y recoger los datos necesarios para nuestro trabajo. Finalmente, las sesiones realizadas han sido las siguientes:

SESIONES REALIZADAS	FECHAS
SESIÓN 0	Martes 2 de abril 2013
SESIÓN 1	Miércoles 3 de abril 2013
SESIÓN 2	Miércoles 10 de abril 2013
SESIÓN 3	Lunes 15 de abril 2013
SESIÓN 4	Miércoles 17 de abril 2013
SESIÓN 5	Miércoles 24 de abril 2013
SESIÓN 6	Martes 30 de abril 2013
SESIÓN 7	Martes 7 de mayo 2013
SESIÓN 8	Miércoles 8 de mayo 2013

Os exponemos en la siguiente tabla, cómo se concibió y desarrolló nuestra propuesta metodológica, señalando las diferentes etapas, sesiones y fases, al igual que las actividades que se han ido realizando para cumplir nuestros objetivos:

SESIONES	FECHAS	ACTIVIDADES	TIPO DE ACTIVIDAD	MATERIALES Y RECURSOS
SESIÓN 0 (30 minutos)	Martes 2/4/2013	<p style="text-align: center;">BÚSQUEDA DE DATOS PREVIOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación al grupo. Explicación de por qué vamos a trabajar con ellos y por qué hemos elegido el grupo de 4º de E.S.O. para llevar a cabo nuestro proyecto. • Asignamos un número a cada alumno para no nombrarlos en el trabajo. A partir de entonces se les conocerá a cada estudiante como “alumno 1, alumno 2, alumno 3, etc...”. • Cuestionario inicial a los alumnos, en el que se incluyen: datos del alumno (tanto personales como académicos), datos sobre sus clases de Francés, propuestas y mejoras para dichas clases y motivaciones e intereses. • Cuestionario inicial de contenidos de aspectos socioculturales franceses. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recogida de datos 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario personal • Cuestionario contenidos • Lista de alumnos
SESIÓN 1 (50 minutos)	Miércoles 3/4/2013	<p style="text-align: center;">PREPARACIÓN DEL PROYECTO :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicación al grupo: qué (aspectos socioculturales) y cómo (trabajo en equipo – enfoque lúdico-creativo) vamos a trabajar. Propuesta didáctica. • Acuerdo de trabajo entre profesora y alumnos. Para formalizar este acuerdo, tanto profesora como alumnos firman un “Contrato de Trabajo”. • Organización de los equipos. Son los estudiantes quienes eligen hacer ellos mismos los equipos, siempre con la cláusula propuesta por parte de la profesora de hacer equipos mixtos (tanto chicas como chicos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicativa / expositiva (por parte de alumnos y profesora en prácticas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Contrato de trabajo • Tabla de clasificación

		<ul style="list-style-type: none"> • Explicación de la “Liga de Fútbol francesa” que vamos a organizar. Cada uno de los equipos será un equipo de fútbol francés que ellos elijan. • Explicación de la clasificación que se hará según vayan trabajando los equipos. 		
SESIÓN 2 (50 minutos)	Miércoles 10/4/2014	<p style="text-align: center;">EJECUCIÓN/DESARROLLO DEL PROYECTO I :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizados por equipos (5 en total), cada equipo elige uno de los equipos de la liga Francesa a través de la lista de los equipos que están actualmente jugando en la liga francesa. • Repaso de las regiones y ciudades de Francia. • Creación de una ficha técnica. Repartición de roles dentro de cada equipo. Creación de la equipación. • Repartición de puntos a los diferentes equipos en la tabla de clasificación, según los escudos bien situados en el mapa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo cooperativo • Actividad creativa (equipación) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de los equipos y escudos franceses • Ficha con la organización de equipos • Mapas • Equipación • Tabla de clasificación de la “Liga” (puntuaciones)
SESIÓN 3 (50 minutos)	Lunes 15/4/2013	<p style="text-align: center;">EJECUCIÓN/DESARROLLO DEL PROYECTO II:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicación del dossier creado por la profesora sobre aspectos socioculturales franceses. Trabajamos a través de preguntas-respuestas y son los propios alumnos los que interpretan el dossier. La profesora se centra en hacer preguntas, y los estudiantes interpretan el dossier para poder responder. • Toma de contacto con material auténtico: “la prensa francesa”. La profesora distribuye entre los equipos diferentes periódicos y revistas francesas para que puedan tocarlos, observarlos y compararlos con los españoles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deductiva • Aprendizaje visual • Explicativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Dossier • Prensa francesa (revistas y periódicos)

		<ul style="list-style-type: none"> • Explicación de la preparación en casa de preguntas sobre Francia (contenidos del dossier), para crear las tarjetas del juego final del proyecto. Envío de preguntas al perfil de Facebook “La France FLE” donde los estudiantes podrán obtener información de aspectos socioculturales franceses. 		
SESIÓN 4 (50 minutos)	Miércoles 17/4/2013	<p style="text-align: center;">EJECUCIÓN/DESARROLLO DEL PROYECTO III</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión escrita de un artículo sobre “la prensa francesa” • Explicación de lo que deben hacer los alumnos para la siguiente sesión: una exposición sobre contenidos socioculturales de España. Toda esta información se reparte a los alumnos en una ficha “¿Qué debemos hacer?”, para que no haya confusiones. • Recordatorio de entregar las preguntas a través de Facebook. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión escrita (individual pero con corrección grupal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto y actividades de la comprensión escrita • Ficha explicativa del trabajo que se debe llevar a cabo en casa
SESIÓN 5 (50 minutos)	Miércoles 24/4/2013	<p style="text-align: center;">EJECUCIÓN/DESARROLLO DEL PROYECTO IV</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposiciones de los cinco equipos. • Autoevaluación y evaluación grupal por parte de los estudiantes al finalizar las exposiciones. • Evaluación individual y grupal por parte de la profesora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo cooperativo • Expositiva (alumnos) • Creativa • Autoevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposiciones (en cartulinas y PowerPoint) • Fichas de autoevaluación de los estudiantes • Fichas de evaluación de la profesora

SESIÓN 6 (50 minutos)	Martes 30/4/2013	EJECUCIÓN/DESARROLLO DEL PROYECTO V <ul style="list-style-type: none"> • El juego “QUESTION FLE” 	<ul style="list-style-type: none"> • Lúdica-creativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Tablero, fichas, reglas, dado, ...
SESIÓN 7 (50 minutos)	Martes 7/5/2013	EVALUACIÓN DEL PROCESO PEDAGÓGICO <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de los contenidos (cuestionario final pero igual que el inicial) • Evaluación del proceso por parte de los alumnos y del profesor 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de evaluación de contenidos • Cuestionario de evaluación del proceso metodológico
SESIÓN 8 (50 minutos)	Miércoles 8/5/2013	FINAL DEL PROYECTO <ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación de los alumnos • Despedida con los alumnos y contraste de opiniones sobre el proceso llevado a cabo • Regalo a los alumnos por su ayuda para la realización de nuestro TFM 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Test de autoevaluación

Proseguimos con la explicación detallada de las fases/sesiones y de las actividades propuestas para cada una de ellas:

3.2 BÚSQUEDA DE DATOS PREVIOS.

SESIÓN 0 (30 minutos)

Para comenzar esta sesión, lo primero que hicimos fue presentarnos al grupo, aunque ya nos conocían del primer periodo de prácticas. Les explicamos el motivo de por qué estábamos allí en su I.E.S. más concretamente en su aula y por qué les habíamos elegido a ellos. En ningún momento se les planteó que íbamos a trabajar con ellos sobre los aspectos socioculturales, el enfoque lúdico-creativo y que iban a trabajar por equipos, porque si lo hubiésemos hecho, seguramente se hubiesen visto alterados los resultados de los cuestionarios. Para poder iniciar nuestro proyecto, lo primero que hicimos fue asignar un número a cada estudiante para no utilizar su nombre real, por eso, a partir de este momento nos referiremos a dichos estudiantes como: Alumno 1, Alumno 2, Alumno 3, etc....

A continuación, para poder diseñar nuestro proyecto con detalle hicimos una recogida de datos. Era importante saber el estado de los alumnos en el plano emocional, psicológico, académico, etc., (ANEXO 1) y qué sabían sobre aquello que queríamos trabajar, es decir, los aspectos socioculturales franceses. Para ello diseñamos un cuestionario con lo más relevante de la geografía (incluyendo la capital, París), la gastronomía y la cultura (fiestas y ocio) francesa (ANEXO 4) y así descubriríamos las necesidades concretas de los estudiantes.

Es de gran importancia y utilidad entregar estos cuestionarios a los alumnos para poder diseñar nuestra unidad didáctica y saber qué enfoque darle. Así también contamos con la opinión y sugerencias de los estudiantes para plasmar sus peticiones en el desarrollo de nuestro TFM, con el fin de hacerles ver que su opinión cuenta y motivarles hacia el aprendizaje deseado. Gracias a esta recogida de datos pudimos dar un salto hacia el siguiente paso: la preparación del propio proyecto.

3.3 PREPARACIÓN DEL PROYECTO

Una vez que los alumnos ya habían rellenado sus cuestionarios y éramos conscientes de la situación en la que se encontraban...

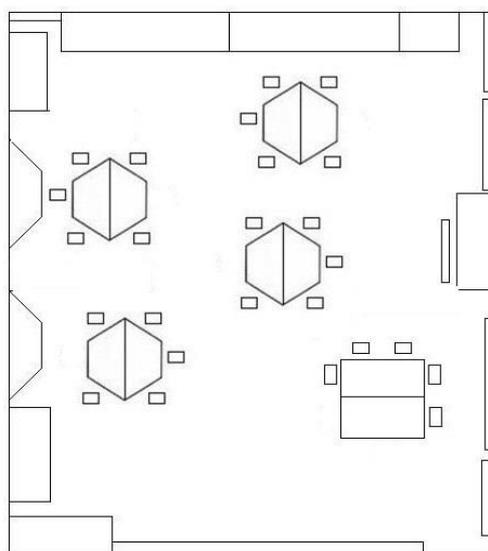
SESIÓN 1 (50 minutos)

...comenzamos por explicarles en qué iba a consistir nuestro proyecto y la importancia que tenían ellos en el mismo, que iban a trabajar por primera vez aspectos socioculturales franceses y que lo harían mediante el trabajo en equipo dándole un enfoque orientado a la acción y lúdico-creativo.

Para que estos estudiantes se tomasen en serio este proyecto y vieran que éste conllevaría grandes beneficios para ellos, les propusimos firmar un "Contrato de

Trabajo²⁷ (ANEXO 5), para regular todas aquellas acciones provenientes de los estudiantes y de la profesora. Leímos entre todos el contrato, y una vez aceptadas las cláusulas, los estudiantes y profesora firmaron y nos lo entregaron para poder guardarlos y utilizarlos en caso de que alguien incumpliese alguna cláusula del mismo. Llegado a este consenso, avanzamos al siguiente paso, que era la creación de equipos.

Al oír “creación de equipos”, rápidamente los estudiantes nos pidieron si podían hacer ellos los grupos. Como intuíamos que esto podría ocurrir, durante los primeros días observamos si el grupo se llevaba bien y si no había problemas entre los compañeros. Tras esta observación, vimos que el ambiente era bueno y se relacionaban entre todos, dentro y fuera del aula. Además como el nivel del grupo era prácticamente el mismo, les dejamos que hicieran ellos los grupos, (5 grupos con 5 alumnos cada uno), pero con la condición de que todos los grupos fuesen mixtos (chicos-chicas). Una vez organizados y distribuidos en la clase de la siguiente manera^{28/29} les explicamos cómo íbamos a trabajar:



Liga de Fútbol francesa:

Una de nuestras grandes aficiones ha sido siempre el fútbol y durante el periodo de observación, nos dimos cuenta de que los alumnos, tanto chicas como chicos, nos comentaban cómo había ido el partido del fin de semana, si había ganado su equipo favorito o no y este deporte siempre era tema de conversación, por lo que pensamos crear una “Liga de Fútbol francesa” para así asignar un rol al trabajo en equipo y poder dar nombre a cada uno de los alumnos. Esta asignación se desarrolla en la siguiente sesión.

²⁷ El concepto de “contrato didáctico” fue propuesto por Brousseau (1980), definiéndolo como: “*esos hábitos del profesor esperados por parte del alumno y esos comportamientos del alumno esperados por parte del profesor*”. Brousseau. *L'échec et le contrat*. (1980:180)

²⁸ Plano modificado de:

<http://grupo1lediubub.blogspot.com.es/2012/05/aula-3-educacion-infantil-venerables.html>

²⁹ A partir de este momento, en cada sesión los alumnos deberán situarse de la misma manera para poder llevar a cabo nuestro proyecto.

Explicación de la evaluación a los estudiantes:

Era muy importante dejar claro a los alumnos cómo iban a ser evaluados y si su trabajo se vería recompensado. Como nos comentó su profesor, él tendría en cuenta el esfuerzo realizado por los alumnos y lo valoraría en la calificación final de la evaluación (señalado en el “Contrato de Trabajo”).

El trabajo diario era el motivo de evaluación y se plasmaría en una clasificación (ANEXO 6), como se hace en cualquier liga de fútbol. Día a día cada equipo iría metiendo goles³⁰ (positivos) con las actividades que hiciesen y esto llevaría a que los equipos subiesen o bajasen en la clasificación. Serían los propios alumnos quienes darían positivos a unos o a otros, lo que les enseñaría a los estudiantes a evaluar a sus compañeros con libertad pero con respeto al mismo tiempo. Además, con la creación del juego final, los estudiantes podrían llevar a la práctica lo aprendido y así de esta manera repasarían el contenido a la vez que jugarían con sus compañeros. Para que este juego se pudiera realizar, era necesario programar adecuadamente las sesiones, relacionando los objetivos con los contenidos para llegar a nuestra finalidad que era jugar con: “QUESTION-FLE”.

En la penúltima sesión se les haría el mismo cuestionario de contenidos que el inicial, de lo que no fueron avisados para que no se aprendiesen las preguntas de memoria, y así se vería si había habido una evolución en el aprendizaje o si no había cambiado el estado del estudiante. Y por último, una autoevaluación para ver cómo se sentían ellos después de este proceso de enseñanza/aprendizaje.

3.4 DESARROLLO DEL PROYECTO

SESIÓN 2 (50 minutos)

Como en la sesión anterior organizamos el número de equipos y los miembros de cada uno, en esta ocasión era oportuno que cada grupo eligiese un equipo de fútbol para defenderlo desde el inicio hasta el final del proceso. Pero para que esto no se quedase en una simple elección, decidimos hacer una actividad en equipo para repasar la geografía francesa a la vez que seleccionaban el equipo que querían defender. Para ello:

- Repartimos al inicio una ficha con los diferentes equipos que juegan actualmente en la Liga Francesa (ANEXO 7). Y entre los 5 alumnos de cada equipo debían elegir el que más les gustase.
- A continuación les repartimos un mapa mudo de Francia con el fin de observar si los alumnos sabían situar las regiones y ciudades a las que pertenecían los equipos elegidos de este país (5 equipos de los 5 grupos que había) (ANEXO 8).
- Una vez situados, les entregamos otro mapa pero con los nombres de los equipos de fútbol en la región adecuada (ANEXO 9). Con esto no pretendíamos que se aprendiesen todas las regiones y ciudades de Francia, sino las más características y las que ellos habían elegido. Que al menos supiesen situar París ya que en el cuestionario la mayoría no supo dónde se encontraba la capital. Al compararlo, cada grupo se dio cuenta de dónde habían fallado, los errores y

³⁰ Nos referimos a “goles” en el sentido de que los positivos serán llamados así: goles, que es lo que les hace subir y bajar en la clasificación, como cualquier partido de fútbol.

aciertos fueron los que sumaban o restaban puntos en la tabla de clasificación. Una vez más son los alumnos los que se autoevalúan, siendo conscientes de sus propios errores.

- Para acabar esta sesión, les propusimos a los equipos hacer una ficha técnica para repartir un rol a cada uno de los integrantes de los equipos (ANEXO 10) y además potenciar su creatividad durante los 10 últimos minutos que nos quedaban de sesión a través de la creación de una equipación de fútbol³¹ adecuada para su equipo. Les entregamos una equipación en blanco (ANEXO 11) la cual debían diseñar entre todo el equipo. Una vez que todos los equipos habían terminado su trabajo, debían colocar las equipaciones en un mapa de Francia diseñado por la profesora de prácticas (ANEXO 12). Los alumnos debían votar la mejor equipación lo que sumaba o restaba puntos en la clasificación.

SESIÓN 3 (50 minutos)

Teniendo a todos los equipos organizados, en esta sesión profundizamos en una de las grades actividades: la interpretación de un dossier creado por la profesora de prácticas, donde se incluían aquellos contenidos en los que habían fallado en el cuestionario inicial con el fin de solventar dudas y cubrir las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Este dossier (ANEXO EXTERNO- Dossier “Bonjour la France”), fue creado a través de imágenes ya que como señalaron en el cuestionario personal, su método preferido para estudiar era el aprendizaje visual. Se le entregó uno a cada alumno para que pudieran disfrutar de su propio documento e incluso por si querían hacer anotaciones. Como podemos observar en el dossier, en cada fotografía³² hay una palabra que la identifica, de este modo, no sólo aprenden los aspectos socioculturales, sino que también hacen un repaso del vocabulario.

Con este dossier queríamos que los estudiantes fuesen los autores de su aprendizaje, que ellos dedujesen el concepto (aprendizaje deductivo). Esto se llevó a cabo a través de preguntas-respuestas por parte de la profesora a los alumnos y viceversa. Cuando un equipo contestaba bien a las preguntas se les iba sumando puntos para la clasificación, pero si fallaban, también se les restaba. El diseño creativo del dossier hizo que a los alumnos les llamase la atención y estuviesen más pendientes del contenido para contestar a las preguntas. Es un dossier que pueden utilizar de consulta, siempre que lo necesiten. En él incluimos: geografía (incluyendo lo más básico de París), las actividades de ocio más características junto a las fiestas de Francia (cultura) y la gastronomía más característica de algunas de las regiones francesas.

Una vez que el dossier fue interpretado por todos, les mostramos a los alumnos cómo es la “prensa francesa” con materiales auténticos (periódicos, revistas, etc...) (ANEXO 13) que hemos estado recopilando durante toda nuestra trayectoria académica, con el objetivo de que estuvieran en contacto con la realidad y pudiesen tocarlos, mirarlos, leerlos, compararlos con la prensa española, etc., en definitiva, manipularlos. Observamos que lo que más les llamaba la atención eran las revistas de “prensa rosa” ya

³¹ Idea modificada de una de las actividades propuestas en la Programación Didáctica de nuestra compañera Alexandra Juárez Fernández para el módulo específico del Máster de Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la UAM. 2012/2013.

³² Todas las fotografías son sacadas de páginas de Internet.

que les resultaba extraño ver una revista de estas características en lengua francesa. Esta tarea no sólo nos sirve de toma de contacto con la realidad, sino que nos facilita el desarrollo de una actividad propuesta en la siguiente sesión.

En los últimos diez minutos, les explicamos la actividad que debían hacer para casa: crear preguntas en francés del dossier que habíamos trabajado sobre los aspectos socioculturales franceses. Y es aquí cuando vemos la importancia que tenía asignar un rol a cada miembro del grupo:

- Como el dossier estaba dividido en diferentes categorías, pensamos que estas categorías se las podían repartir entre los diferentes miembros del equipo. Así desde este momento cada uno tendría que saber en qué trabajar (pero siempre supervisando el trabajo de los compañeros, mostrando ayuda en caso de que fuese necesario y cooperando junto a ellos en todas las actividades).
- Las categorías en las que dividimos el dossier para distribuirlas entre los alumnos fueron:
 - Geografía
 - El ocio
 - Las fiestas
 - La gastronomía
 - París

Como los grupos tenían 5 miembros (presidente, entrenador, capitán, portavoz y aficionado), cada una de las categorías anteriores debían ser repartidas entre los estudiantes, quedando la distribución de la siguiente manera:

- Presidente – Geografía
- Entrenador – Ocio
- Capitán - Fiestas
- Portavoz- Gastronomía
- Aficionado - París

La formulación de estas preguntas sería el comienzo de la creación de nuestro juego final: QUESTION-FLE.

Por falta de tiempo les propusimos a los alumnos que nos enviaran sus preguntas a través de un perfil de Facebook ya que sería más sencillo de hacerlas llegar a tiempo y además así lo harían a través de algo que les motiva mucho: las redes sociales. Este perfil de Facebook³³ fue creado para el envío de dichas preguntas pero además para ir subiendo sus creaciones, sus trabajos y la clasificación. También hemos ido actualizando con aspectos socioculturales franceses que les podían llamar la atención. Desde un principio les dejamos claro que este perfil no se utilizaría nunca para investigar sobre su vida personal ni tampoco para colgar fotos de ellos, simplemente es un sitio web para compartir nuestra propuesta metodológica. Es más, se les propuso a los alumnos que si no tenían Facebook, podrían enviar las preguntas mediante un compañero o bien un familiar, sin ningún tipo de problema. Se les dio una semana como fecha máxima para entregar las preguntas.

³³ <https://www.facebook.com/lafrance.fle.1?fref=ts>

SESIÓN 4 (50 minutos)

Como mencionamos en la sesión anterior, el haber puesto en contacto a los estudiantes con la prensa francesa nos llevó a proponerles una actividad de comprensión escrita sobre la prensa (ANEXO 14). Con esto pretendíamos que los conocimientos que iban adquiriendo los pusieran en práctica.

Primero presentamos la actividad para que supiesen lo que tenían que hacer, puesto que casi nunca habían hecho una actividad de estas características en clase de FLE. Seguidamente llevaron a cabo su realización y al finalizar les propusimos que entre sus miembros del grupo se intercambiasen las hojas con el objetivo de que se evaluaran entre ellos. Una vez corregidos se devolvieron al autor de cada documento para que se concienzassen de sus fallos y preguntaran las dudas convenientes. Al finalizar, nos devolvieron los documentos para poder analizarlos al finalizar el proyecto.

A continuación, les explicamos a los alumnos cuál iba a ser el trabajo cooperativo “estrella” que debían hacer para dentro de una semana: una presentación/exposición sobre los “aspectos socioculturales españoles”. Les llamó bastante la atención (positivamente) cuando les dijimos “españoles” y nuestra explicación de por qué “españoles” fue la siguiente: como ya comentamos en el Marco Teórico, para poder aprender una nueva cultura, primero hay que concienciarse de la nuestra propia, por eso, como ya les habíamos explicado los aspectos socioculturales franceses, queríamos que fuesen ellos los protagonistas y nos explicasen, siguiendo las mismas categorías propuestas en el dossier de Francia, cuáles eran las características más importantes de España, y cómo lo explicarían si se las tuviesen que enseñar a un francófono.

Lo que más les inquietaba era la realización de la prueba oral, por ello, les tranquilizamos y les hicimos ver que todo el esfuerzo realizado sería valorado positivamente por la profesora y no penalizado. Como ya aclaramos anteriormente, no se les evaluaría por la forma sino por el contenido. Nos centraríamos mucho más en los contenidos que propusieran, la creatividad y originalidad y la forma de explicarlo.

Todo esto quedó recogido en una ficha explicativa para que no hubiese confusiones y además en ella incluimos un pequeño recordatorio sobre las preguntas que debían enviar para la creación del juego (con las penalizaciones que podrían tener en caso de no entregarlas). Ellos crearían esas preguntas sobre Francia y nosotros formularíamos preguntas sobre España a raíz de lo que ellos expusieran, así el juego ya tendría los contenidos adecuados para llevar a cabo su creación (ANEXO 15)³⁴.

SESIÓN 5 (50 minutos)

En esta sesión se presentaron las exposiciones de cada equipo, sorprendiéndonos bastante por su esfuerzo y su trabajo³⁵. La metodología que podían seguir era libre, pero se les pedía imaginación, creatividad y claridad. Muchos siguieron el modelo del

³⁴ Esta ficha está en español para que no hubiese malentendidos y surgiesen contratiempos a última hora. De esta manera quedaría todo mucho más claro que si lo hubiésemos entregado en francés.

³⁵ Todas las exposiciones están grabadas en vídeo (ADJUNTAS EN CD), con la autorización de los padres y tutores de los alumnos (ANEXO 16), con el fin de poder llevar un mejor análisis una vez realizada la presentación.

dossier pero en formato PowerPoint y un equipo prefirió hacer murales con cartulinas³⁶. Todas las exposiciones estuvieron muy bien, pero con la última, la del equipo número 5 hubo problemas para proyectar su PowerPoint ya que el formato en el que lo habían guardado no lo podía leer el ordenador del Centro. Pero consiguieron salir adelante con el trabajo gracias a que cada miembro del grupo había hecho una copia de seguridad en su cuenta de correo electrónico y desde allí pudieron reproducir cada uno su parte. Les dijimos que no se preocupasen por este altercado, porque siempre suele pasar con las nuevas tecnologías, por eso, siempre es bueno tener un “plan B”, como en este caso. Los compañeros estaban bastante atentos a los equipos que presentaban aunque de vez en cuando tendían a hablar con algún compañero. La profesora de prácticas estuvo atenta durante todo el proceso tomando notas de cada equipo en una ficha de evaluación y también de cada alumno individualmente (ANEXO 17) para su posterior análisis. Los alumnos respetaron los tiempos y se ciñeron a los contenidos propuestos, cuestión que nos sorprendió bastante ya que era la primera vez que hacían una actividad de este tipo en clase de FLE.

Antes de finalizar la sesión, les entregamos a los alumnos una autoevaluación relacionada con las exposiciones, para que evaluaran tanto a su equipo como a ellos mismos (ANEXO 18). Además ellos debían elegir la exposición que más les había gustado y esto haría que los equipos avanzasen o retrocediesen en la tabla clasificatoria. Hubo un empate y los equipos ganadores fueron el 1 y el 3.

SESIÓN 6 (50 minutos)

Para finalizar esta parte de “Desarrollo del proyecto” dedicamos esta sesión a jugar con “QUESTION-FLE”, un juego creado entre todos, profesora y alumnos con el fin de repasar todos los contenidos vistos en clase y el trabajo fuera del aula. El juego estaba basado en el juego del Trivial, pero en este caso con preguntas de:

- | | |
|-----------------|------------------|
| - FRANCIA: | - ESPAÑA: |
| GEOGRAFÍA-PARÍS | GEOGRAFÍA-MADRID |
| OCIO-FIESTA | OCIO-FIESTAS |
| GASTRONOMÍA | GASTRONOMÍA |

El tablero estaba dividido en seis partes, tres dedicadas a Francia y otras tres a España³⁷. Este juego tenía como finalidad repasar y aprender mediante una actividad lúdica, sin embargo, todas nuestras expectativas no salieron como pensábamos. Al inicio del juego los alumnos se sorprendieron por lo llamativo y creativo que era el tablero y los complementos añadidos pero seguidamente estuvieron un tanto reacios (raro en este grupo ya que son muy participativos), y nos costó mucho que jugaran de manera dinámica y divertida. No entendíamos el porqué de esta situación. Hablamos con ellos para recordarles que se habían comprometido a llevar a cabo este proyecto y que esta actividad era de las más importantes de nuestro TFM. Una vez hablado esto con ellos, los estudiantes cambiaron el ritmo de la sesión involucrándose en el juego con el fin de demostrar los contenidos aprendidos. Pero al finalizar la clase nos dimos cuenta que los alumnos corrían a colocar sus mesas y a dejar separaciones entre unas y otras, lo que nos dio a entender que a continuación iban a tener un examen. Esto fue así.

³⁶ Fotos de los murales adjuntadas en el CD.

³⁷ Explicación detallada sobre el juego en el ANEXO 19.

Nos acercamos a varios alumnos y les preguntamos si tenían examen y la respuesta fue: “*Sí, y de Física...súper difícil...*”. Esto nos llevó a reflexionar que es necesario saber cuándo proponer una actividad y cómo está el grupo ese día tanto emocional como académicamente. El juego no salió como pretendíamos porque no habíamos tenido en cuenta que después de la sesión podrían tener un examen y eso influiría mucho en la manera de trabajar de los alumnos ya que no estaban centrados en el juego, sino en el examen que tenían después de nuestra sesión.

Aportar que durante esta sesión se motivó al alumnado de tal manera que aceptasen tanto la victoria de los compañeros como la suya propia, o los aciertos y errores que se tuvieron durante la misma ya que como veremos en el apartado de “Análisis de Datos” a los alumnos de este grupo les molesta perder en el juego (12/16).

3.5 EVALUACIÓN DE CONTENIDOS Y DEL PROCESO METODOLÓGICO

SESIÓN 7 (50 minutos)

Para esta penúltima sesión les propusimos hacer la evaluación final de los contenidos, mismo cuestionario que el inicial (ANEXO 4) aunque cambiando algún detalle como los escudos del mapa, en la pregunta número 9, que pasaron a ser los que ellos eligieron para trabajar en clase.

Con este cuestionario veríamos si ha habido un desarrollo y una evolución en el aprendizaje de los estudiantes de FLE.

También entregamos una valoración/evaluación sobre el proceso metodológico que habíamos seguido y sobre la profesora en prácticas para saber qué podemos mejorar y qué ha dado buenos resultados (ANEXO 20). El profesor de FLE también intervino en esta valoración/evaluación mediante otro cuestionario (ANEXO 21).

3.6 FINAL DEL PROYECTO. AUTOEVALUACIÓN.

SESIÓN 8 (50 minutos)

Para finalizar nuestro proyecto se les pasó a los alumnos en esta última sesión una autoevaluación para ver cómo se sentían después de este proceso de enseñanza/aprendizaje (ANEXO 22)³⁸. Una vez terminado, la profesora en prácticas se despidió de los alumnos contrastando opiniones y agradeciéndoles todo el esfuerzo que habían realizado para llevar a cabo nuestro TFM. Como gratificación les ofrecimos una caja de bombones MERCI. Divertida y creativa manera para darles las gracias en francés y endulzarles la vida.

Tras esta puesta en práctica de la metodología que propusimos para nuestro estudio, hemos comprobado que prácticamente todas las sesiones se han desarrollado como esperábamos, aunque nos han sorprendido en la sesión de las exposiciones y en la del juego. En la de las exposiciones, porque pensábamos que iban a esforzarse mucho menos, ya que normalmente los alumnos temen las presentaciones orales por miedo al

³⁸ Señalar que todos los cuestionarios están en español para que no hubiese errores a la hora de comprender lo que se preguntaba.

error o vergüenza y sin embargo la que era nuestra actividad más llamativa y pensábamos que se llevaría a cabo con una actitud muy positiva por parte de los alumnos no fue así, como hemos explicado en párrafos anteriores. En cuanto al resto de actividades, es oportuno decir que estamos satisfechos con el dossier que les entregamos a los alumnos, porque gracias a él, éstos han podido tener una visión rápida de lo más característico de Francia. Como comenzábamos nuestro dossier: “una imagen vale más que mil palabras”, y gracias al documento entregado, los estudiantes no sólo aprendían el concepto, sino que le asignaban una imagen y ellos mismos consideran que era mucho más fácil para aprenderse que no mediante otro tipo de documento con más texto y teoría. Nos hubiese gustado agregar un apartado de música francesa en el dossier y por lo tanto en la metodología, pero por falta de espacio y tiempo no ha podido ser, dejando este aspecto para próximos estudios e investigaciones.

Nos encontramos satisfechos con el trabajo realizado y las investigaciones que se han hecho, porque no sólo se nos ha dado la oportunidad de sumergirnos directamente en una clase de FLE, sino también la de formarnos en todos los aspectos. Si tuviésemos que calificar nuestra experiencia, la consideraríamos como una experiencia constructiva de la cual hemos aprovechado tanto lo positivo como lo negativo porque de ambas hemos aprendido para futuros estudios y para nuestra propia formación.

4. ANÁLISIS DE DATOS. RESULTADOS

En este cuarto punto, os mostramos un estudio detallado de los datos recogidos más relevantes durante nuestra estancia en el Centro³⁹. Para llevar a cabo este análisis, hemos seleccionado 16 alumnos para ser investigados como comentamos al inicio del tercer apartado (Metodología). Los datos reunidos aparecen en los siguientes cuestionarios entregados a los alumnos:

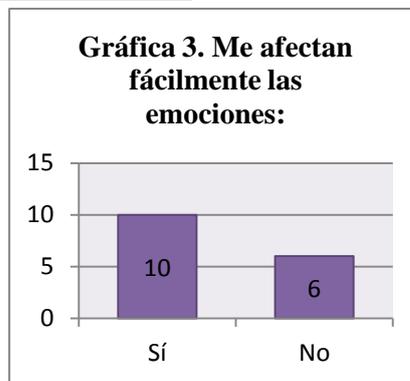
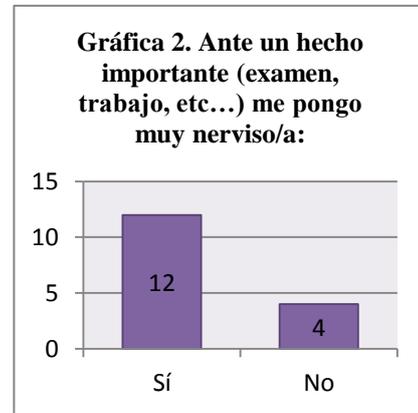
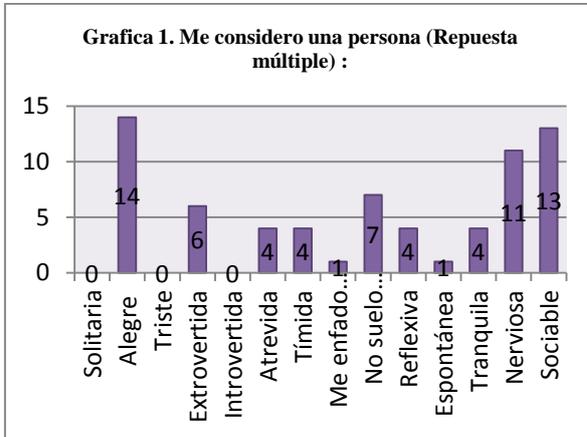
- Perfil personal: académico y emocional (ANEXO 1).
- Opiniones sobre sus clases de FLE habituales y propuestas metodológicas (ANEXO 3) frente a las respuestas recibidas sobre nuestro proyecto y nuestra intervención en su aula de FLE (ANEXO 20).
- Autoevaluación de la exposición por parte de los alumnos (ANEXO 18) frente a la valoración de la profesora (ANEXO 17).
- Resultados de los contenidos socioculturales franceses previos y finales (ANEXO 4).
- Autoevaluación final (ANEXO 22).

4.1 Análisis: perfil personal, académico y emocional.

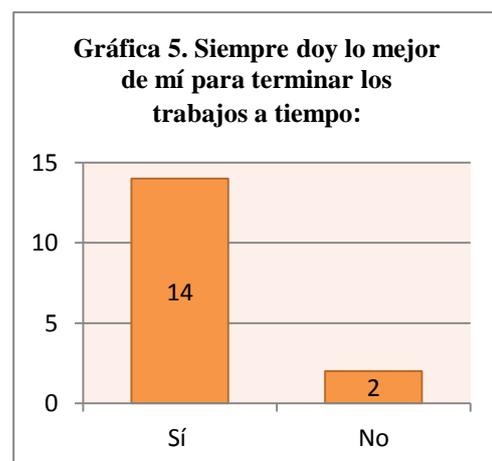
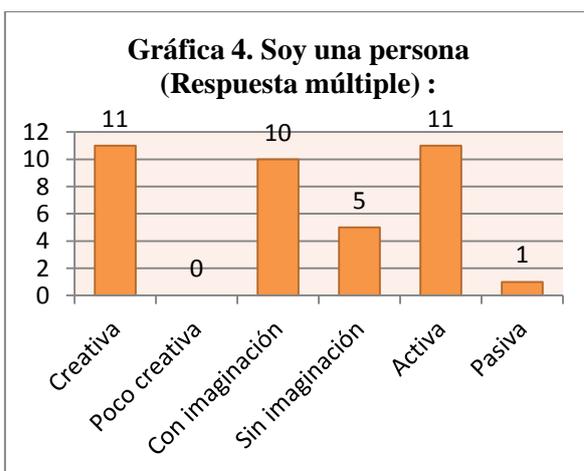
Aunque estos datos fueron explicados en nuestra propuesta metodológica, mostramos en este punto los grandes rasgos del alumnado tanto en los aspectos personales, como académicos y emocionales. Este análisis nos ha permitido adaptar nuestro proyecto a las necesidades de los alumnos para que éste fuese satisfactorio ya que con los resultados obteníamos apreciaciones sobre cómo se sentían los estudiantes en su aprendizaje, en su desarrollo personal-académico y además lo que esperaban de la enseñanza y el aprendizaje de FLE.

³⁹ Todos los datos (GRÁFICAS) están recogidos en un cuadernillo externo junto a los ANEXOS.

Si nos centramos en los datos más importantes, hemos de decir que en este grupo, los alumnos se consideran personas alegres, sociables y nerviosas, lo que hace que haya una actitud positiva en el aula, pero ante un hecho importante, como un examen o una exposición, tienden a ponerse nerviosos y hay que tenerlo en cuenta a la hora de evaluarlos. Además son personas sensibles que les afectan fácilmente las emociones.



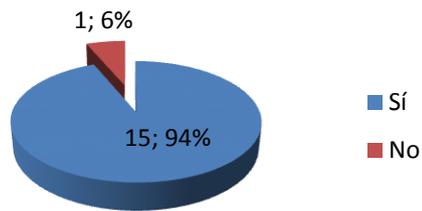
Nos interesamos en saber cómo eran a la hora de trabajar, y para nuestro enfoque pedagógico, este resultado fue muy positivo ya que consideraban que eran creativos, con imaginación y bastante activos. Y les gusta tener los trabajos terminados a tiempo.



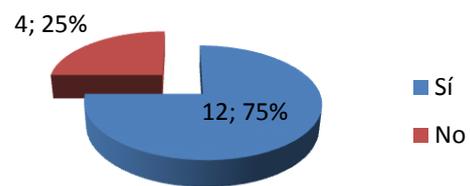
⁴⁰ Cuando decimos “Respuesta múltiple” nos referimos a que los alumnos podían elegir entre varias respuestas.

Como nuestro proyecto se basa en el trabajo cooperativo/equipo, nos importaba saber cómo se sentían los alumnos entre la multitud y trabajando con más compañeros, a lo que los estudiantes han respondido, que les gusta trabajar con más personas aunque cuatro alumnos no se sienten cómodos entre la multitud. A todos les gusta ser los líderes del equipo y a la mayoría les preocupa caer bien a los demás. Los temas que más les gustan son: la música, el deporte y las nuevas tecnologías. Estos dos últimos han sido tomados en cuenta para nuestro proyecto. Un dato interesante para nuestra propuesta, es que a la mayoría de los estudiantes, les molesta perder en el juego, considerando oportuno reforzar al alumnado en esta cuestión durante el desarrollo del mismo.

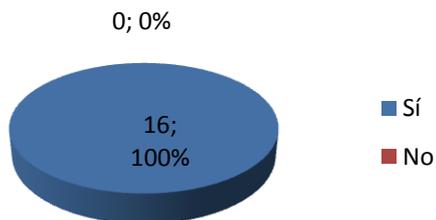
Gráfica 6. Me gusta trabajar con varias personas:



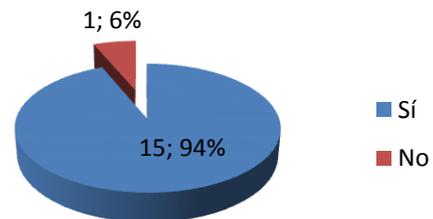
Gráfica 7. Me siento cómodo/a entre la multitud:



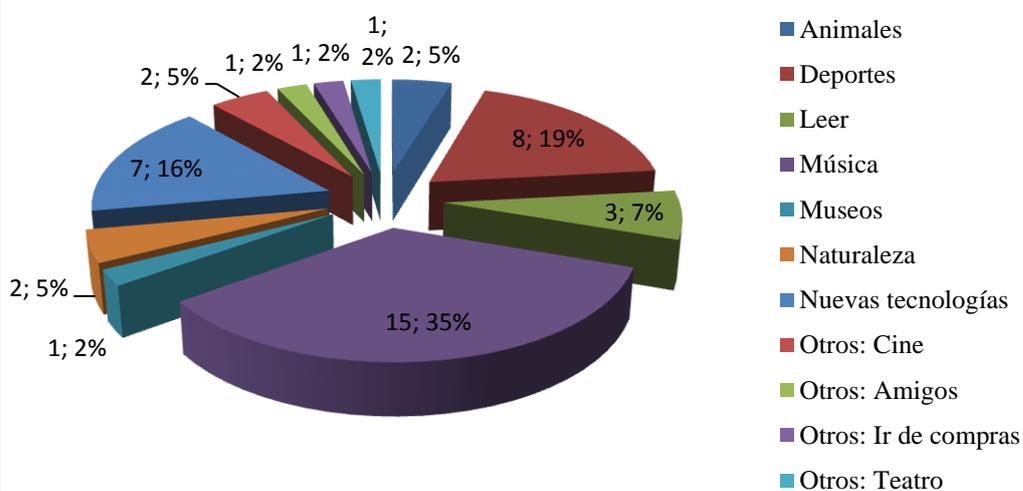
Gráfica 8. Cuando estoy con mucha gente me gusta ser el/la líder del equipo:

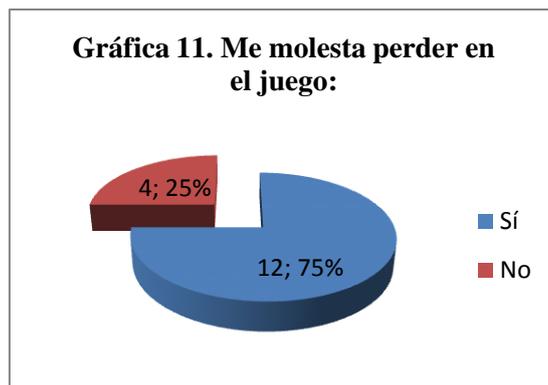


Gráfica 9. Me preocupa mucho caer bien a los demás:

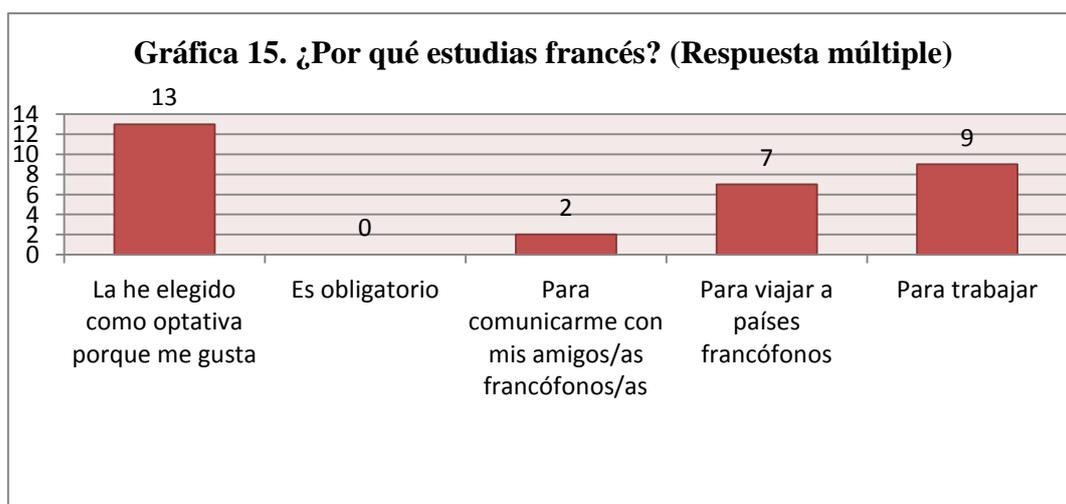
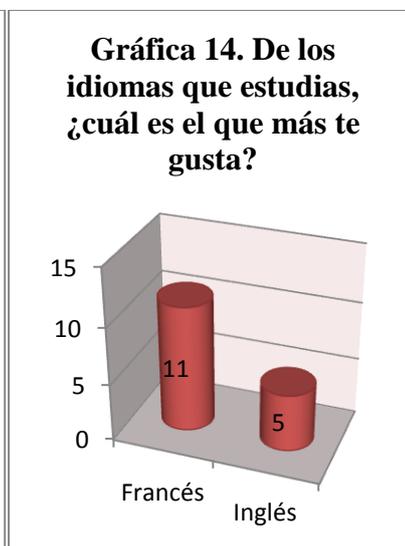
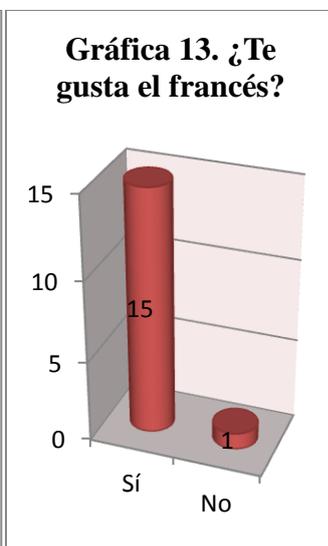
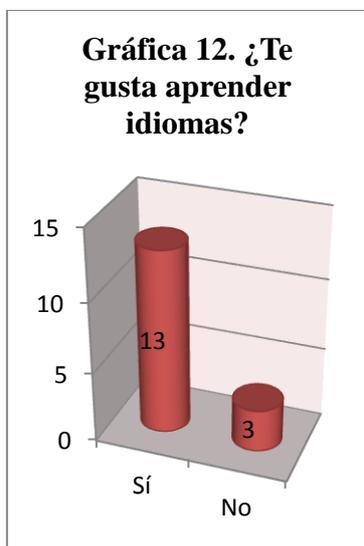


Gráfica 10. ¿Cuáles son tus temas de ocio preferidos? (Respuesta múltiple)





Analizados los datos más relevantes del perfil de personalidad que muestran los estudiantes de este grupo, vamos a ver qué piensan sobre el aprendizaje de idiomas y más concretamente del Francés.



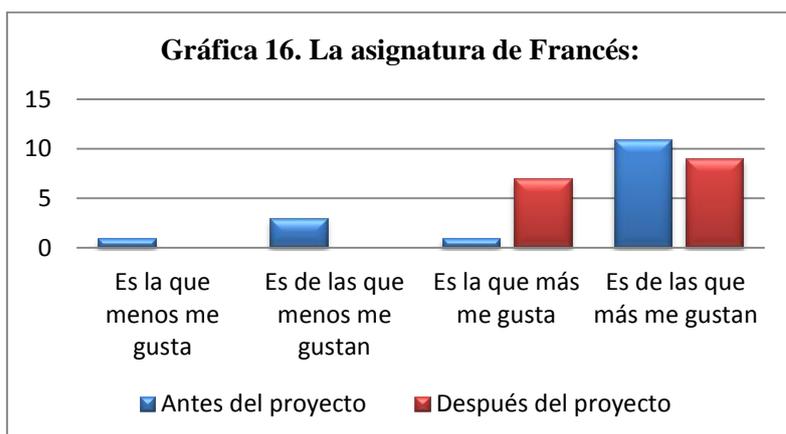
Como observamos a 13 de los 16 alumnos les gusta estudiar idiomas, pero si preguntamos solamente por Francés, la mayoría de la clase, 15 alumnos, responden que les gusta estudiar esta lengua y si ceñimos dicha pregunta a qué prefieren, Inglés o

Francés, 11 alumnos de la clase frente a 5 dicen que prefieren Francés antes que Inglés. Esto demuestra que los alumnos no son muy reacios al idioma con el que trabajamos, pero queríamos saber el porqué de su aprendizaje, a lo que los estudiantes nos han señalado que lo estudian porque es una optativa que les gusta y por su futuro laboral.

4.2 Análisis: opinión de las clases de FLE previas y finales

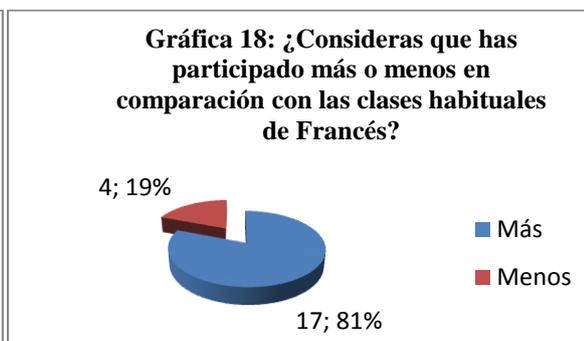
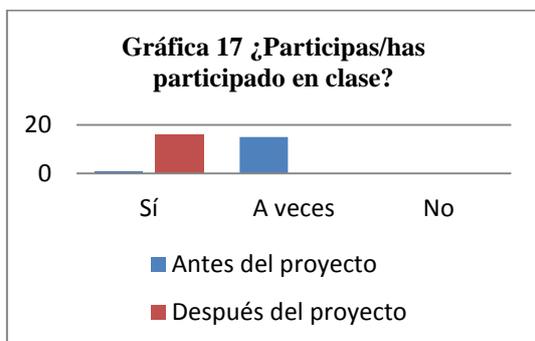
Tras este análisis más individual/personal vamos a continuar con la opinión que tienen los estudiantes sobre sus clases de FLE habituales comparándola con la opinión de las sesiones que hemos llevado a cabo con ellos para nuestro proyecto.

Como ya explicamos en el apartado 3.1.3, los alumnos tenían ciertas preferencias metodológicas que les gustaría que se llevasen a cabo en el aula. Estas preferencias fueron puestas en práctica y obtuvimos la idea de que es esencial tener en cuenta los gustos y preferencias de los alumnos para que las clases puedan ser de más provecho y que éstos estén más motivados en clase sabiendo que se cuenta con su opinión. Como podemos observar en las siguientes gráficas, ha habido una evolución positiva en las opiniones de los alumnos en cuanto a sus clases habituales de Francés y la nueva metodología propuesta.

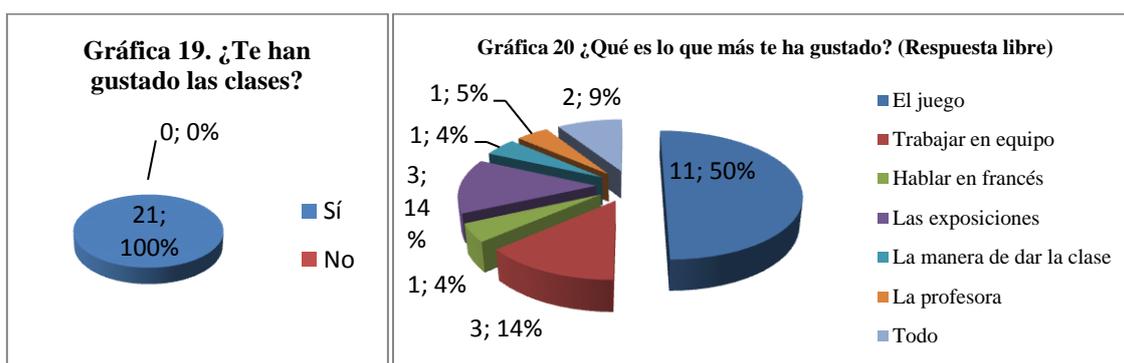


En esta gráfica vemos que el gusto por esta asignatura ha cambiado. Apreciamos que los cuatro alumnos que la valoraban negativamente han pasado a valorarla de manera positiva.

En cuanto a la participación, reparamos en cómo ha aumentado la misma durante el proceso. Al inicio los alumnos señalaban que participan a veces, cuando el profesor se lo pedía, pero mediante nuestra sugerencia metodológica, los estudiantes, de una manera u otra han participado ya que la participación está implícita en el trabajado cooperativo donde todos deben participar e involucrarse en el trabajo.

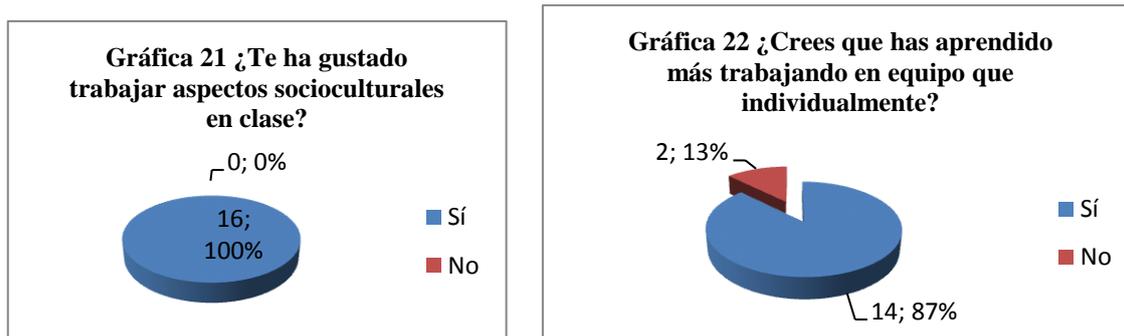


Respecto a nuestra propuesta metodológica, se ha considerado lo siguiente:



Nos resulta curioso ver que lo que mejor valoran es el juego ya que la práctica no fue del todo adecuada por las circunstancias, esto quiere decir, que simplemente por ser un nuevo método de aprender y repasar contenidos ya gusta a los alumnos.

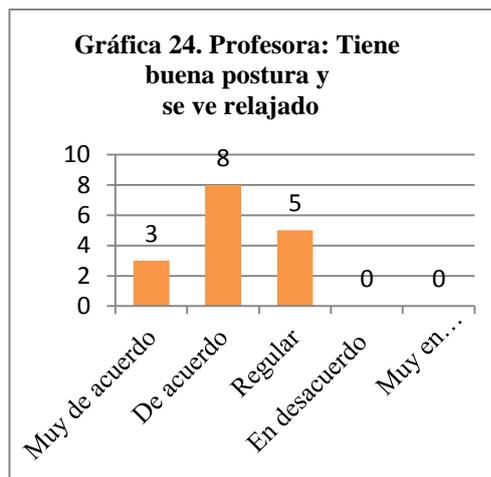
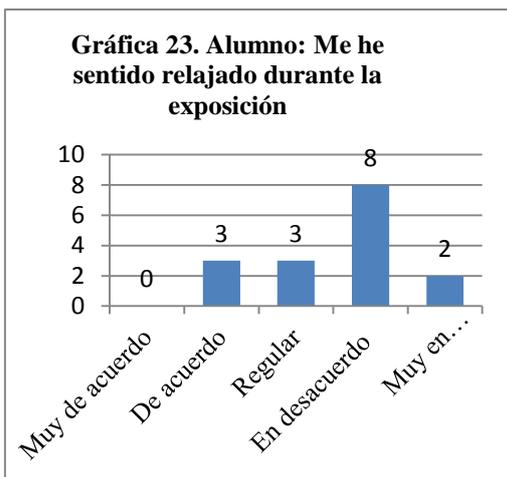
Como ya sabemos, habitualmente no se imparte clases de aspectos socioculturales en clase de FLE de este grupo y por lo tanto nos gustaría saber qué piensan sobre este aprendizaje y si creen que trabajando en equipo han aprendido más:



Por falta de espacio, les remitimos que pueden ver el resto de resultados en las gráficas adjuntadas en el cuadernillo de ANEXOS Y GRÁFICAS.

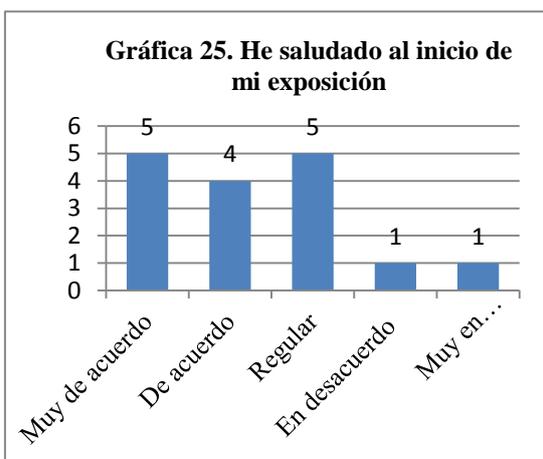
4.3 Análisis: La exposición: autoevaluación y valoración

Si hacemos un análisis comparativo entre la autoevaluación de los alumnos y la valoración/evaluación de la profesora en prácticas, respecto a la actividad de la exposición, hemos de ceñiros a preguntas y respuestas “clave” que varían mucho en cuanto a la opinión de los estudiantes frente a la de la profesora. Por ejemplo, en el apartado de “expresividad y postura” según la mayoría de los alumnos (13/16) no consideran que estuviesen relajados durante la exposición y que mantuviesen una buena postura, haciéndonos ver justamente lo contrario. Hemos sentido que los alumnos no estaban demasiado nerviosos y por lo tanto mantenían la calma (11/16). Esto nos hace reflexionar que muchas veces podemos creer que los alumnos están tranquilos o nerviosos y puede ser todo lo contrario, lo cual debemos tener en cuenta en el desarrollo de cualquier actividad, ya que consideramos que cualquier alumno debe sentirse cómodo ante el proceso de aprendizaje para que éste pueda tener frutos.



En cuanto a la “voz y entonación”, los resultados contemplados en el ANEXO de GRÁFICAS, nos transmiten que tanto la valoración de los estudiantes como la de la profesora, son similares y no se aprecian grandes contrastes. En cambio, en el “discurso oral” hay tres valoraciones importantes a tener en cuenta:

1. Los estudiantes consideran (9/16) que al inicio de la exposición han saludado y se han presentado, pero según nuestra observación, consideramos que 12 de los 16 alumnos no se han presentado.



2. Si nos centramos en la conclusión de la exposición de cada uno, directamente ninguno de ellos la han hecho aunque 6 alumnos consideran que sí.
3. Al igual ocurre con la despedida al finalizar, 13/16 alumnos están de acuerdo en que se han despedido, pero tras nuestro análisis de cada exposición hemos estimado que ninguno de ellos se despide.

Con este análisis nos damos cuenta de que es necesario dar una serie de pautas y estrategias a estudiantes con el fin de que hagan una presentación adecuada y vean la importancia que tiene presentarse, hacer una introducción, un desarrollo, una buena conclusión, despedirse, etc. Como no lo hicimos antes porque queríamos ver cómo se desenvolvían ante una actividad como ésta, lo hicimos al finalizar todas las exposiciones para que en próximas ocasiones tengan una mejora en la estructura de la presentación.

Aunque no nos hayamos basado en este proyecto en la competencia lingüística concretamente, queríamos hacer un pequeño guiño a la misma debido al gran esfuerzo lingüístico que han hecho los alumnos. Respecto a las evaluaciones, son prácticamente iguales las de los alumnos como las de la profesora en prácticas (ver ANEXO-GRÁFICAS), pero si analizamos la “expresión oral” según la profesora en prácticas, a groso modo, vemos que prácticamente todos (15/16) se expresan con claridad (cometiendo faltas gramaticales, por supuesto, pero dando lo mejor de cada uno), y dentro de su nivel, con buena pronunciación. Además intentan poner acento francés (12/16) para hacer más real su presentación. No suelen tener grandes dificultades a la hora de expresarse, gracias a que tenían un soporte con el cual seguir el trabajo (se les dejó llevar un resumen para que no sintieran tanta presión en la exposición), pero sí a la hora de emplear conectores, diferentes tiempos verbales o variedad en el vocabulario. Los nervios pueden causar despistes o lagunas durante una exposición y por eso consideramos oportuno que se practiquen este tipo de actividades en clase para que los estudiantes eliminen poco a poco esas faltas en su proceso de aprendizaje.

En lo que se refiere a los contenidos y creatividad de los estudiantes para crear sus presentaciones, todos los equipos han incluido los puntos pertinentes demandados por la profesora: geografía de España y su capital Madrid, ocio y fiestas y la gastronomía. Además cada equipo lo ha presentado como le parecía oportuno, gracias a la libertad que se les dio para crear, y cuatro de los cinco equipos han preferido hacerlo mediante PowerPoint (adjuntos en CD) y el otro equipo restante mediante murales (adjuntas también en el CD).

Según la valoración final, a 15/16 alumnos les ha parecido útil esta actividad para mejorar sus pronunciación y prepararse para hacer futuras presentaciones. La exposición que más les gustó fue la de los equipo 1 y 2 por su trabajo y originalidad. Prácticamente todos (15/16) se han sentido cómodos a la hora de llevar a cabo la creación del trabajo, cosa que nos enorgullece por la buena relación que han tenido entre todos los compañeros y el buen ambiente que han aportado a las sesiones de FLE durante nuestra instancia.

Para finalizar este apartado nos gustaría hacer referencia a la actividad de comprensión escrita, ya que aunque no la analicemos con detalle, los resultados de la misma lo podemos encontrar en el ANEXO-GRÁFICAS (comprensión escrita).

4.4 Análisis: contenidos socioculturales previos y finales

A continuación, analizamos con detalle a cada uno de los alumnos y su proceso de aprendizaje, comparando los errores que cometió al principio con los del final. En la tabla que proponemos, aparecen los errores señalados con una X y los aciertos con un √. La tabla está dividida en “alumnos” (A.1, A.2, A.3, etc...) y subdivididos cada uno de ellos en “antes” (A) y “después” (D), refiriéndose a lo que contestaron en el primer cuestionario antes de nuestra intervención y en el segundo, después de la misma. Y en el eje izquierdo encontramos el número de las preguntas realizadas en el cuestionario inicial y final (ANEXO 4) con el fin de analizar las respuestas de todas las preguntas y de todos los alumnos. Los errores son en su totalidad, es decir, si en la pregunta había que contestar con tres o cuatro nociones y sólo contesta con una o dos, se le considera

erróneo en su totalidad para que así los resultados que obtengamos sean coherentes y precisos.

Les invitamos a que observen la tabla y seguidamente el análisis de cada alumno. Se aprecia que ha habido una gran mejoría en el conocimiento de los aspectos socioculturales franceses y que los resultados son muy positivos, pero nos gustaría que observaran, como lo hemos hecho nosotros, que los errores que más se cometen antes y después de la intervención son en las preguntas:

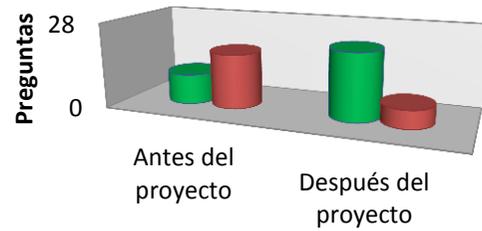
- 7ª ¿Con qué países hace frontera este país?
- 9ª ¿De qué ciudades son estos equipos de fútbol franceses? Sitúalos en el mapa
- 13ª Asocia estas fiestas francesas al símbolo que representa cada una de ellas:

La fève	-	-	La Saint-Valentin
Le muguet	-	-	Pâques
Les feux d'artifice	-	-	La Chandeleur
Les crêpes	-	-	La fête du Travail
Les oeufs	-	-	Le 14 juillet
Les amoureux	-	-	L'Épiphanie
- 24ª ¿En qué región de Francia se encuentra París?

Si nos ceñimos a estas cuatro preguntas, vemos que tres de ellas son de aspecto geográfico, lo que quiere decir, que para que el aprendizaje del mismo es necesario profundizar más en el tema, durante al menos dos sesiones y no una como le dedicamos por falta de tiempo. Este aspecto se tendrá en cuenta para futuras investigaciones. La pregunta número 13 corresponde a las fiestas francesas, que aunque estaban muy detalladas en el dossier que les entregamos, también sería bueno insistir más en este contenido ya que la mayoría de los alumnos (10/16) son capaces de unir al menos tres de las fiestas con su característica (ver en ANEXO-GRÁFICAS - cuestionario de contenidos final), pero más, les resulta complicado.

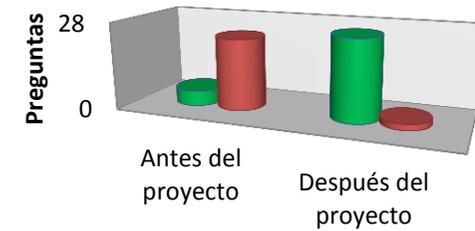
PREGUNTAS	ALUMNOS																															
	A.1		A.2		A.3		A.5		A.6		A.8		A.10		A.11		A.15		A.16		A.18		A.19		A.20		A.21		A.22		A.23	
	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D
1°	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
2°	X	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
3°	X	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	X	✓	X	✓	X	X	X	
4°	X	X	X	✓	X	X	X	X	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	
5°	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	
6°	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	
7°	X	X	X	X	X	X	X	✓	X	X	X	✓	X	✓	X	X	X	✓	X	X	X	✓	X	X	X	X	X	✓	X	✓	X	
8°	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	✓	
9°	X	✓	X	✓	X	✓	X	X	X	✓	X	X	X	✓	X	✓	X	X	X	X	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	✓	
10°	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
11°	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	X	✓	✓	X	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	X	X	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	
12°	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	
13°	X	X	X	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓	X	X	X	X	X	✓	X	X	X	✓	X	✓	X	✓	X	
14°	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	✓	
15°	✓	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	
16°	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
17°	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	X	✓	✓	✓	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
18°	X	X	X	✓	X	X	X	✓	X	✓	X	X	X	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	X	X	X	X	✓	X	✓	X	X	
19°	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	X	X	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	X	✓	X	✓	X	✓	✓	
20°	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
21°	X	X	X	✓	X	X	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	X	X	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	
22°	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
23°	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	X	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	✓	
24°	X	X	X	✓	X	✓	X	X	X	✓	X	X	X	✓	X	X	X	✓	X	X	X	X	✓	X	✓	X	X	X	X	X	✓	✓
25°	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	
26°	✓	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
27°	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
28°	X	✓	X	✓	X	✓	X	X	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	X	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	✓	
TOTAL	10	22	5	26	9	23	9	23	5	25	13	24	10	25	9	22	7	27	12	21	11	23	12	24	10	24	9	27	10	27	13	24

Alumno 1



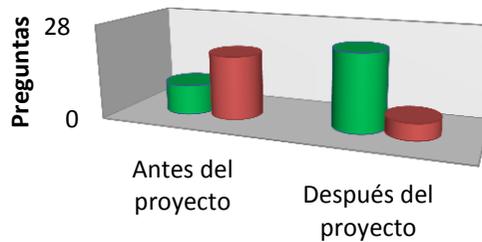
	Antes del proyecto	Después del proyecto
■ Aciertos	10	22
■ Errores	18	6

Alumno 2



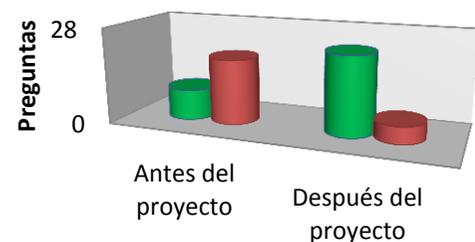
	Antes del proyecto	Después del proyecto
■ Aciertos	5	26
■ Errores	23	2

Alumno 3



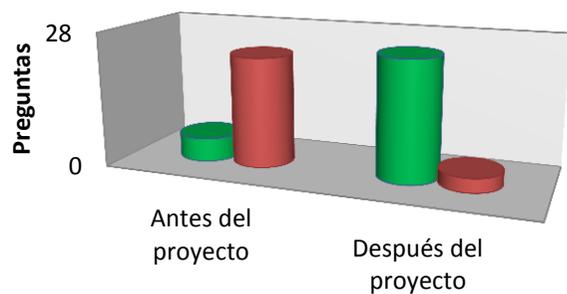
	Antes del proyecto	Después del proyecto
■ Aciertos	9	23
■ Errores	19	5

Alumno 5



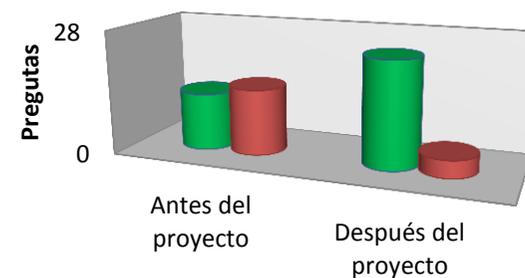
	Antes del proyecto	Después del proyecto
■ Aciertos	9	23
■ Errores	19	5

Alumno 6



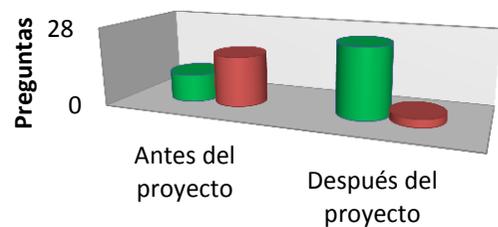
	Antes del proyecto	Después del proyecto
■ Aciertos	5	25
■ Errores	23	3

Alumno 8



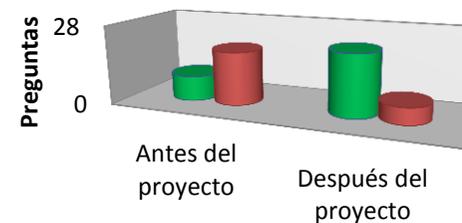
	Antes del proyecto	Después del proyecto
■ Aciertos	13	24
■ Errores	15	4

Alumno 10



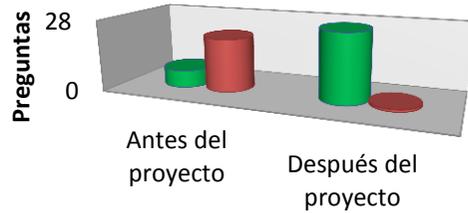
	Antes del proyecto	Después del proyecto
■ Aciertos	10	25
■ Errores	18	3

Alumno 11



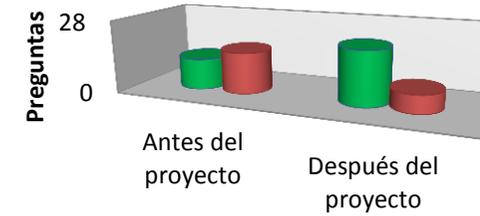
	Antes del proyecto	Después del proyecto
■ Aciertos	9	22
■ Errores	19	6

Alumno 15



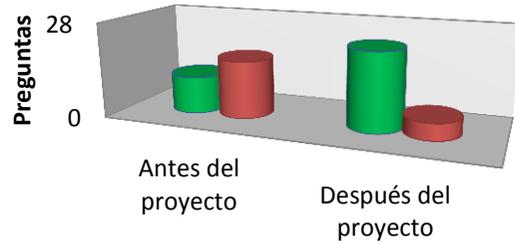
	Antes del proyecto	Después del proyecto
■ Aciertos	7	27
■ Errores	21	1

Alumno 16



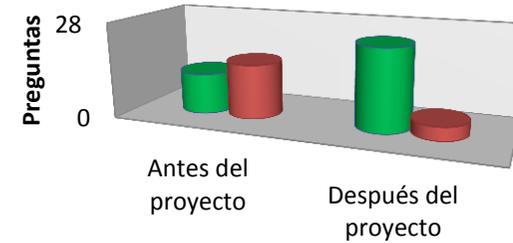
	Antes del proyecto	Después del proyecto
■ Aciertos	12	21
■ Errores	16	7

Alumno 18



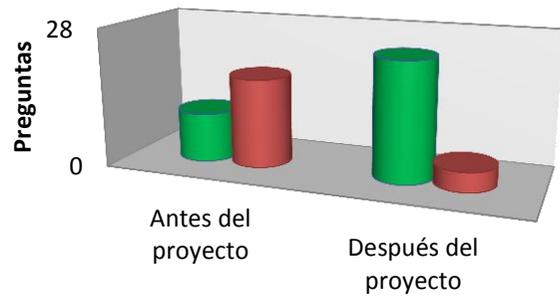
	Antes del proyecto	Después del proyecto
■ Aciertos	11	23
■ Errores	17	5

Alumno 19



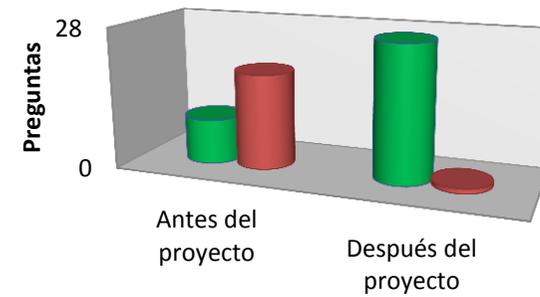
	Antes del proyecto	Después del proyecto
■ Aciertos	12	24
■ Errores	16	4

Alumno 20



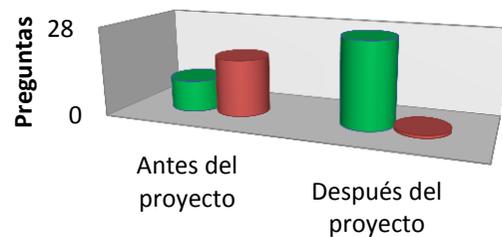
	Antes del proyecto	Después del proyecto
■ Aciertos	10	24
■ Errores	18	4

Alumno 21



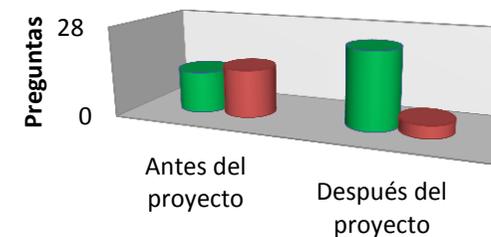
	Antes del proyecto	Después del proyecto
■ Aciertos	9	27
■ Errores	19	1

Alumno 22



	Antes del proyecto	Después del proyecto
■ Aciertos	10	27
■ Errores	18	1

Alumno 23

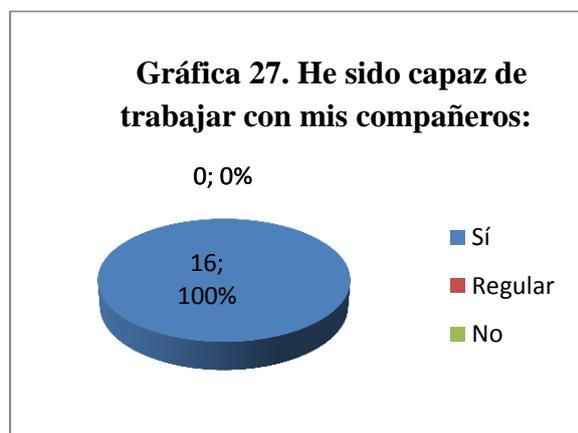


	Antes del proyecto	Después del proyecto
■ Aciertos	13	24
■ Errores	15	4

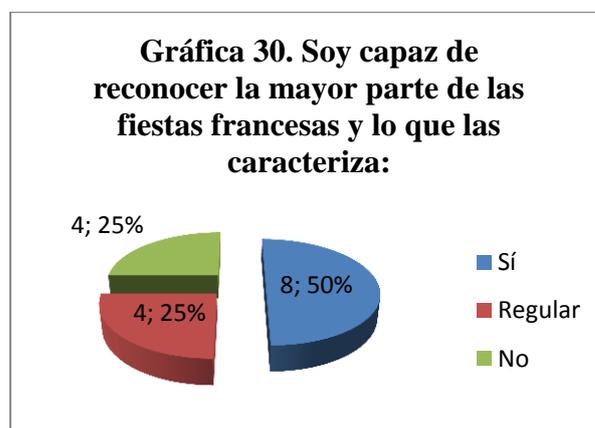
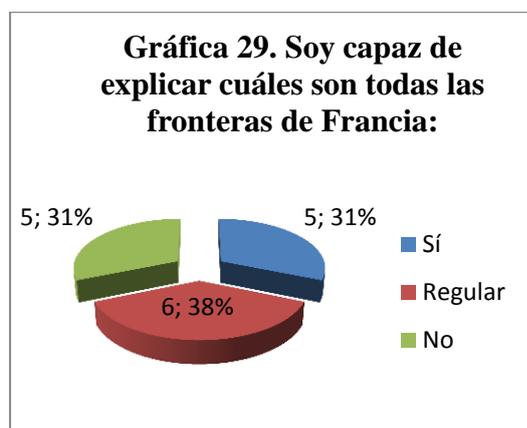
4.5 Análisis: autoevaluación final

Una vez analizadas las diferentes actividades, pasamos a este último análisis: la autoevaluación final, donde observamos si han sido capaces los estudiantes de trabajar en equipo, qué han mejorado y qué han aprendido durante nuestra intervención en el aula para llevar a cabo nuestra enseñanza y su aprendizaje. Todos estos análisis, como ya hemos mencionado, están recogidos en el ANEXO de GRÁFICAS, pero en este punto vamos a señalar las que nos han parecido más importantes y pertinentes para nuestra investigación.

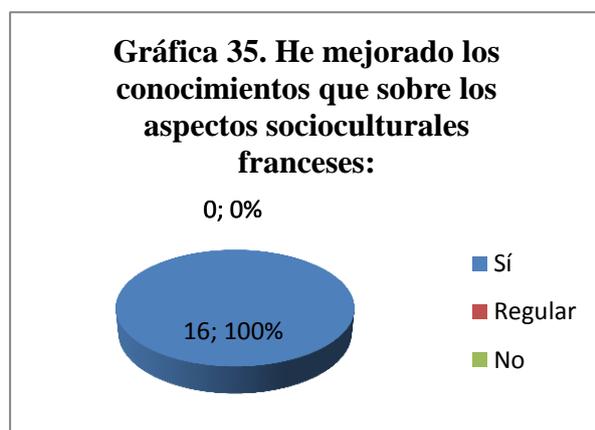
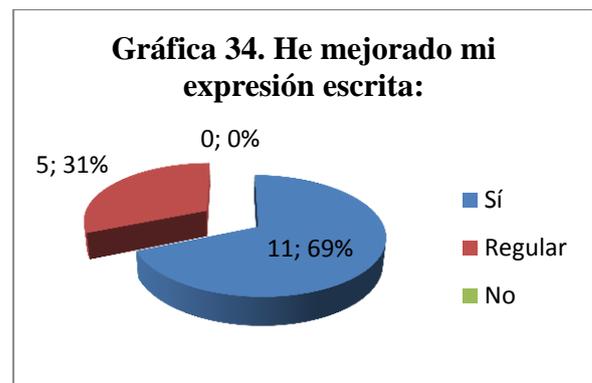
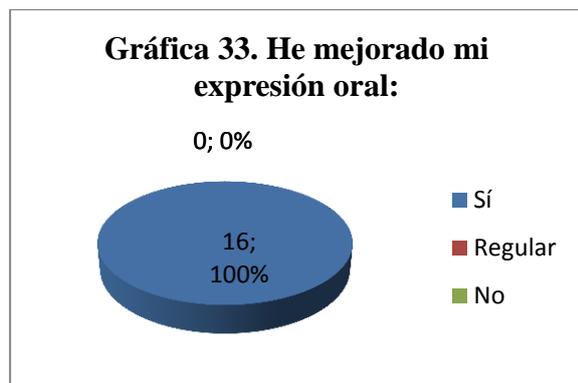
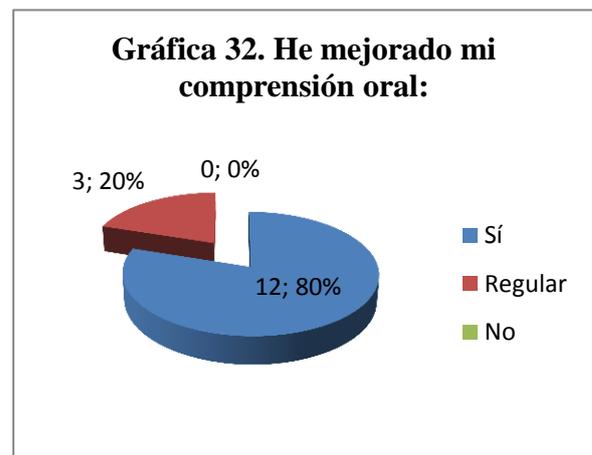
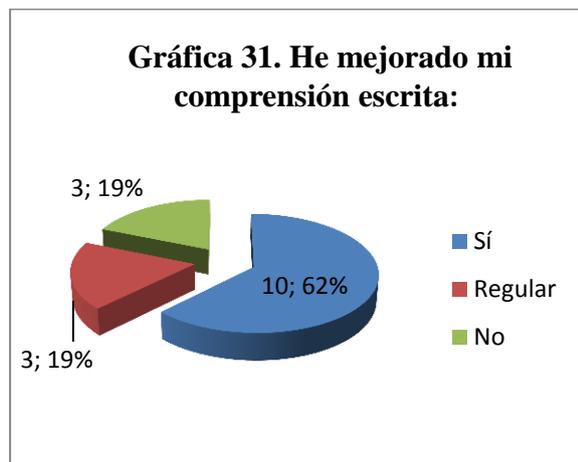
Siguiendo los diferentes apartados de la autoevaluación, comenzamos por cómo se evalúan los estudiantes en cuanto al trabajo cooperativo que han llevado a la práctica. Aunque algunas de las cuestiones ya las habían dado respuesta en la autoevaluación de la exposición en equipo, en éste, hemos querido reafirmar sus respuestas y hacer ver que realmente son conscientes de que han sido capaces de trabajar con sus compañeros (16/16), que han ayudado cuando se ha necesitado y que han sido responsables con sus trabajos (16/16), sin embargo, algunos creen que no han sabido organizarse el tiempo de trabajo correctamente (6/16) y esto nos conduce a una propuesta de mejora ya que es importante transmitir al alumno que debe ser capaz de organizarse el tiempo de trabajo y estudio para poder conseguir los objetivos que se proponga.



En el apartado de contenidos nos sucede lo mismo. Los resultados se asemejan a la comparación de resultados en el análisis de aciertos y errores de los contenidos socioculturales franceses. En la mayoría de conceptos los alumnos han tenido una evolución positiva pero en relación con las fronteras francesas (11/16) y lo que caracteriza a cada fiesta de Francia (8/16), la mayoría de los alumnos tienen dificultades.



Finalmente sus opiniones sobre la mejora en el aprendizaje, prácticamente todas las respuestas son positivas, menos la mejora de la comprensión escrita, comprensión oral y expresión escrita, considerando que en la competencia lingüística que más han mejorado es la expresión oral debido a las presentaciones que han hecho sobre España. Aunque éstas no sean las competencias en las que nos hemos centrado, también debemos tenerlas en cuenta, ya que el aprendizaje de una lengua extranjera, es el conjunto de un todo. Por lo tanto podemos proponer para próximas investigaciones un cambio en la metodología, para que también haya notables mejorías en lo que se refiere a las competencias lingüísticas.



5. CONCLUSIONES

Tras este recorrido pedagógico de investigación en acción en el cual han asistido como lectores, hemos de concluirlo teniendo en cuenta las siguientes apreciaciones y reflexiones:

Primero, exponer, que este proyecto se ha llevado a cabo con 25 alumnos de los cuales 16 han sido analizados. Pero ésta ha sido una muestra con un número reducido de alumnos, esto quiere decir, que si se hiciese con muchos más estudiantes y diferentes grupos de varios Centros, todos ellos con diferentes perfiles académicos, personales y emocionales, estos resultados que hemos obtenido en el cuarto apartado podrían variar, causado por las diferentes carencias académicas de cada uno, por sus clases de FLE, por las diferentes metodologías que emplean profesores de cada Centro, etc... todos estos factores pueden influir en los resultados y por eso señalamos que ésta es una mínima muestra de un grupo en concreto, atendiendo a sus necesidades académicas en clase de FLE.

Para continuar con esta reflexión debemos decir que los resultados obtenidos en cuanto a los contenidos sobre Francia, nos señalan que ha habido una grata mejoría, lo que nos hace pensar que el método empleado para la enseñanza y el aprendizaje de los aspectos socioculturales ha sido muy positivo para este grupo y probablemente podría serlo para cualquier clase de FLE interesada en ésta línea de estudio.

Si nos centramos en las actividades, nos damos cuenta de que las actividades “estrella” han sido el dossier por ser tan llamativo y fácil de asimilar el contenido gracias a las imágenes. La exposición, que a pesar de los nervios y su poca experiencia con este tipo de actividades se han esforzado muchísimo y han realizado un trabajo adecuado para aquello que se les pedía. La última, y no menos importante, considerándola la actividad más elaborada manualmente y creativa, el juego: QUESTION-FLE.

Cabe destacar, y muy necesario para futuras mejoras de nuestra propuesta metodológica, que no todas las actividades han salido como esperábamos, sobre todo, la del juego, que como comentamos en el apartado de “Metodología”, no tuvimos en cuenta algunos factores, como por ejemplo que tuvieran un examen en la hora siguiente y esto hizo que los alumnos estuviesen pensando más en el examen que el propio desarrollo del juego. Por eso, a la hora de analizar contenidos y actividades no nos hemos querido centrar tanto en el juego porque el contexto en el que se había realizado no era el adecuado. Con esto proponemos que antes de realizar cualquier actividad que nos parezca la mejor, con la que más va a aprender o simplemente nos parezca la más original, debemos analizar el contexto, si ese día tienen algún acontecimiento académico o que los alumnos ese día no se encuentren preparados para llevar a cabo la actividad.

Esta investigación no queda aquí, ya que siempre puede ser mejorada, por lo que continuaremos indagando en nuevas propuestas de innovación docente, con el fin de conseguir una mejora en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, en nuestro caso, Francés Lengua Extranjera.

Valoramos esta experiencia, como conclusión final, como una experiencia muy positiva ya que no sólo nos forma como docentes, sino como personas, por el trato diario con los alumnos y el resto de compañeros de profesión.

6. BIBLIOGRAFÍA

Legislación

Leyes estatales

- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo (B.O.E. nº 106 del jueves 4 de mayo de 2006.)
- Real Decreto 1631/2006 de 4 de enero (B.O.E. nº 5 del viernes 5 de enero de 2007)
- Real Decreto 1467/2007 de 2 de noviembre (B.O.E. nº 266 del martes 6 de noviembre de 2007)

Leyes de la Comunidad de Madrid

- Decreto 23/2007 de 10 de mayo (B.O.C.M. nº 126 del martes 29 de mayo de 2007)
- Decreto 67/200819 de junio (B.O.C.M. nº152 del viernes 27 de junio de 2008)
- Resolución de 27 de junio de 2007 (B.O.C.M. nº 194 del jueves 16 de agosto de 2007)
- Resolución de 7 de julio de 2008 (B.O.C.M. nº179 del martes 29 de julio de 2008)

Monografías

- BEACCO, J.-C. (2008) *Niveau A2 pour le français. Un référentiel*. France. Conseil de l'Europe. Didier.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de educación, cultura y deporte.
- BERMEJO, J.C. & MARTÍNEZ, A., (2009) *El trabajo en equipo, vivir creativamente*. Sal Terrae.
- DÍAZ-AGUADO, Mª José (2003) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Psicología Pirámide.
- ESTAIRE, S. & FERNÁNDEZ, S. (2012) *Competencia docente en leguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque de acción*. Madrid. Serie ESTUDIOS. Español Lengua Extranjera.
- FUENTES RUÍZ, J. (2000) *La diversidad en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras en educación secundaria*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. ANAYA.
- GUILLÉN, C. (Coord.). (2010) *Francés. Investigación, innovación y buenas prácticas. El desarrollo del currículo de FLE en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Problemática y actuaciones docentes*. Vol. III. Barcelona, GRAÓ.
- HERNÁNDEZ BELVER, M. (2007) *La creatividad a través del juego*. Propuestas del Museo Pedagógico de Arte Infantil para niños y adolescentes. Amarú Ediciones.
- HUGES, G.H. 1986. "An argument for cultural analysis in Second Language Classroom". En Merrill Valdés, J. (ed) Culture Bound. C.U.P.
- HUGUET COMELLES, T. (2006) *Aprender junto en el aula. Una propuesta inclusiva*. GRAÓ. Biblioteca de Aula.
- LITTLEWOOD, W. (1998) *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid. Colección Cambridge de didáctica de lenguas.
- MARTÍN, C. & NAVARRO, J.-I. (2011) *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato*. Madrid. PIRÁMIDE.
- MONREAL, C. (2000) *Qué es la creatividad*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- MORENO MURCIA, J.A (Coord.) (2009) *Aprendizaje a través del juego*. Ediciones Aljibe.

- NUSSBAUM, L. & BERNAUS, M. (2010) *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid. DLL Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- PRZESMYCKI, H (1994). *La pedagogía de contrato. El contrato didáctico en la educación*. GRAÓ. Biblioteca de Aula.
- R. BLAKE, R. S. MOUTON, J. & L. ALLEN, R. (1990) *El trabajo en equipo. Qué es y cómo se hace*. DEUSTO.
- ROESCH, R. & ROLLE-HAROLD, R. (2008) *La France au quotidien*. Civilisation. Tout savoir sur la société française d'aujourd'hui. Français Langue Étrangère.
- STEWART, G. (2005) *Trabajo en equipo y dinámica de grupos*. Limusa Wiley.
- TORREGO SEIJO, J.C. & NEGRO, A. (2012) *Aprendizaje cooperativo en las aulas fundamentos y recursos para su implantación*. Alianza Editorial.

Sitios web:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_01.htm#p11

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociolingüistica.htm

Artículos:

- CANO MARTÍN, M^a Victoria. (2009) *Análisis de los contenidos socioculturales y sociolingüísticos de seis manuales de ELE editados en Francia*. E-Excellence. Biblioteca de recursos electrónicas de humanidades. Publicación electrónica.
- GALINDO MERINO, M. (2005) *La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas*. En *Interlingüística*. pp. 431-441.
- OLIVERAS A. (2000) *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Barcelona, Edinumen, p. 25
- MASATS, M^aDolors. (2010) *La gestión de la comunicación en el aula en Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. SÍNTESIS EDUCACIÓN (pp.183)
- MERODIO, I., GUTIÉRREZ, T., DÍAZ-OBREGÓN, R., GARCÍA-OLIVEROS, E., ÁVILA, N., (2007) *Juegos artísticos en educación secundaria*. En H. BELVER, M. y ULLÁN, Ana M. *La creatividad a través del arte*. Amarú Ediciones.
- MURILLO ROJAS, M. (1996) *La metodología lúdico-creativa: una alternativa de educación no formal*. Ponencia presentada en el Congreso de Cartagena de Indias.
- SCHEU LOTTGEN, D. *La integración de aspectos socioculturales en la enseñanza de una lengua extranjera*. Universidad de Murcia.
- TORDESILLAS, M., (2008) *La enunciación: fundamentos de lenguaje, principios de lengua, perspectiva docente* en *HISPANISMO*, volume 2, Estudios de Linguagens. pp.86-112.